



REVISTA

# Educação em Questão

v. 26, n. 12, maio/ago. 2006

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

# Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal | RN, v. 26, n. 12, maio/ago. 2006

# Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**José Ivonildo do Rêgo**

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
**Maria Arlete Duarte de Araújo**

Chefe do Departamento de Educação  
**Marcos Antonio de Carvalho Lopes**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

## Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN  
Beilânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Conceição Almeida | UFRN  
Edgar Morin | EPC | França  
Edgard de Assis Carvalho | PUC/SP  
Iran Abreu Mendes | UFRN  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN  
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro  
Marly Amarilha | UFRN  
Teresa Vergane | Universidade Aberta de Lisboa

## Parecerista ad-hoc

Francisca Lacerda de Góis | UFRN  
Isauro Beltrán Núñez | UFRN  
José Pereira de Melo | UFRN

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Erika dos Reis Gusmão Andrade | Editora Adjunta  
Maria Aparecida de Queiroz  
Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Maria das Graças Pinto Coelho

## Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro  
Mariana Nogueira Pereira

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Adriana Rodrigues Gomes  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX  
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación  
Educativa | IRESIE | México D.F.

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação e Ciências Humanas sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

## Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br  
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | MEC | CAPES | PQI  
Tiragem | 500 exemplares



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
La proyección mediática de la televisión en la edad infantil Francisco Sacristán Romero	7	The mediatic projection of the television in the infantile age Francisco Sacristán Romero
Comprender a “entrevista compreensiva” Rosália de Fátima e Silva	31	Understanding the comprehensive interview Rosália de Fátima e Silva
A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação Terezinha Petrucia da Nóbrega Rosie Marie Nascimento de Medeiros	51	The vision, the contact and the flexibility: reflections on body and education Terezinha Petrucia da Nóbrega Rosie Marie Nascimento de Medeiros
I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil Susana da Costa Ferreira	69	I National Education Conference of the Brazilian Association of Education (ABE, Curitiba, 1927): revising the significance of its relation to the rise of the New School movement in Brazil Susana da Costa Ferreira
A globalização e o educador frente aos novos paradigmas do século XXI Sérgio Luiz Lopes	93	The globalization world and the education facing the new 21 <sup>th</sup> century paradigms Sérgio Luiz Lopes
Política de formação de professores: o PROBÁSICA – UFRN e a formação profissional Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares Magna França	106	Teachers formation policy: PRÓBASICA – UFRN and the professional formation Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares Magna França



<p>Uma proposta de gestão democrática da educação: a Constituinte Escolar Maria Alice de Miranda Aranda Ester Senna</p>	135	<p>A proposal of democratic management of the education: the pertaining to School Constituent Maria Alice de Miranda Aranda Ester Senna</p>
---	-----	---

<p>Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares Arlene Maria Soares de Medeiros</p>	169	<p>School manager formation in the context of the curriculum theories development Arlene Maria Soares de Medeiros</p>
---	-----	---

<p>Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos Marcilio de Souza Vieira</p>	185	<p>To look at Art's National Curricular Parametrical: visions, expectations and dialogues Marcilio de Souza Vieira</p>
--	-----	--

#### Entrevista

<p>O Movimento de Natal e a indústria das secas (1958) Alceu Ravanello Ferraro</p>	198
--	-----

#### Interview

<p>The Natal City Moviment and the drought industry (1958) Alceu Ravanello Ferraro</p>
--

4

#### Documento

<p>A pesquisa, a pós-graduação e a cooperação acadêmica nas regiões Norte e Nordeste: trajetórias e desafios Nadia Hage Fialho</p>	212
--	-----

#### Paper

<p>The research, the post-graduation and the academical cooperation in the Northern and Northeastern regions of Brazil: trajectories and challenges Nadia Hage Fialho</p>
---

#### Resenha

<p>América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada Alda Maria Duarte Araújo Castro</p>	232
---	-----

#### Essay

<p>Latin America: State and reformation in a confrontation perspective Alda Maria Duarte Araújo Castro</p>
--

<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	237
---	-----

<p>General rules for publications in the Revista Educação em Questão</p>
--



## Editorial

### Editorial

Nas últimas eleições, a Educação foi o tema mais presente nos debates, nos comentários jornalísticos, nos programas publicitários e isso refletiu o interesse popular pelo tema, que está na base de qualquer projeto de nação. A consciência da importância da Educação é um fator recursivo indispensável no processo de desenvolvimento social. Mas o nível do debate, os interlocutores e suas circunstâncias, os recursos retóricos dos programas eleitorais, e os interesses escusos das *empresas de comunicação* obscurecem a seriedade da discussão, a propriedade das soluções apontadas e a competência do País para aprofundar as discussões, descobrir e implementar soluções para os problemas da Educação, isto é, para nosso projeto nacional. Este ano, 2006, completamos 41 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Milhares de Dissertações e Teses foram produzidas; milhares de artigos foram apresentados em congressos e publicados nas muitas dezenas de revistas acadêmicas e de divulgação da área de Educação e, entretanto, continuamos a nos surpreender com soluções de *marketing* político como alguns projetos tecnológicos, algumas propostas de alfabetização de adultos, ou, o mais freqüente, com a inoperância de secretários e ministros para a adoção de medidas propostas, há mais de 50 anos, soluções contidas em todas as discussões acadêmicas ocorridas na área desde os encontros de estudantes de Pedagogia até as reuniões de Pesquisa e Pós-Graduação do País.

O novo governo Lula tem a obrigação de *despartidarizar* o Ministério da Educação para politizá-lo devidamente e colocar a Educação Pública na pauta das urgências nacionais. Nas Universidades, seus professores estão produzindo, sistematizando e publicando em revistas como a *Educação em Questão*, mantidas em circulação mais pela teimosia de seus editores e leitores do que por políticas de atenção e aproveitamento dos conhecimentos produzidos. É fundamental que o apoio das universidades às medidas de aumento de oportunidades, de fortalecimento das instituições públicas, de ampliação da escolaridade obrigatória e de dotação de mais recursos seja percebida pelo governo e que as Universidades públicas sejam convocadas e seus estudos mais socializados.

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



# La proyección mediática de la televisión en la edad infantil<sup>1</sup>

The mediatic projection of the television in the infantile age

Francisco Sacristán Romero  
Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

El estudio concienzudo en años anteriores acerca del crecimiento infantil y los factores que determinan las primeras experiencias de los niños me ha ayudado a tener una comprensión más cabal del papel que el futuro hombre o mujer tendrá en la sociedad del siglo que se inicia. Estos conceptos adquieren un protagonismo capital al considerar la gran influencia, positiva o negativa, que los medios de comunicación tienen hoy en el desarrollo social del niño.

Palabras-clave: Televisión. Infancia. Medios de comunicación. Influencia social.

## Abstract

The conscientious study in previous years approaches of infantile growth and the factors that determine the first experiences of the children have helped me to have more and more exact understanding of the paper than the future man or woman will have in the society of the century that is beginning. These concepts acquire a capital protagonist when we consider the great influence, for good or bad, that the mass media have in nowadays children social development.

Keywords: Television. Childhood. Mass media. Social influences.

## 1. Introdução

El choque cultural que los medios de comunicación como instancia y contexto de socialización representan en nuestras experiencias vitales y la profusión de documentos audiovisuales que cada día se elaboran en campos tan distintos como el del entretenimiento, la educación, el musical, etc... ha constituido la base fundamental para realizar este trabajo sobre el aluvión de imágenes que invaden los hogares de todos nosotros y a todas las horas del día. Teniendo en cuenta la naturaleza de esta materia, me he centrado especialmente en las hondas repercusiones de los actuales formatos y lenguajes audiovisuales sobre las niñas y los niños, dado que como seres humanos en una etapa de formación crucial en su vida, me interesa indagar la clase de conocimientos, valores y pautas de comportamiento que adquieren practicando esa afición tan expandida hoy como es el hecho social de "ver la televisión".

8 Algunas de las concepciones más básicas de la Psicología de la Educación están conectadas con muchos de los argumentos usados en el intento explicativo sobre las características del lenguaje audiovisual actual y sus consecuencias directas e indirectas. Por ello, en el trabajo he procurado tenerlas como "norte" en todo momento.

La razón es sencilla de entender: simplemente pienso que explican mejor que otros conceptos epistemológicos muchos de los problemas de los que no somos conscientes una gran mayoría pero que atañen por igual a toda la sociedad: escasez de relación sincera padres-hijos, fracaso escolar, uso equivocado del tradicional binomio premio-castigo, exceso de exposición a la televisión, etc... En definitiva, no es más que una elección como vía para acercarse a lo que a tantos profesionales y estudiantes de Psicología nos preocupa: la formación integral de las niñas y niños.

Desde luego que en este trabajo se han sintetizado diversos argumentos que la Psicología Evolutiva manifiesta sobre estos aspectos pero todo enfocado a la comprensión de los prototipos y esquemas que se crean en la pequeña pantalla y se trasladan inexorablemente a la mente y a las conductas y actitudes cotidianas de los más pequeños.

Haber estudiado en años anteriores el crecimiento infantil y los factores que determinan las primeras experiencias de los niños me ha ayudado





a tener una comprensión más cabal del papel que el futuro hombre o mujer tendrá en la sociedad del siglo que está a punto de venir. Estos conceptos adquieren un protagonismo capital al considerar la gran influencia, positiva o negativa, que los medios de comunicación tienen hoy en el desarrollo social del niño.

A nadie ya nos sorprende que cuando a una niña o un niño le preguntas actualmente que designe a sus particulares y enigmáticos héroes o heroínas favoritos, casi todos esos personajes, automáticamente, salgan de lo que los pequeños han visto por su televisor. Es lo que podríamos concebir como esquemas "**mediáticos**" altamente enraizados. Desgraciadamente la lectura y los deportes al aire libre están perdiendo terreno en la configuración que sobre personas y situaciones sociales se hacen los niños en su cerebro.

Una primera aproximación a los contenidos de los videos infantiles pone de manifiesto que la gran mayoría de las obras o series presentadas a los niños españoles, según las distintas fuentes de información que se han utilizado, tanto lo que respecta a la televisión como al alquiler y adquisición de películas en tiendas especializadas o videoclubes, eran en su mayoría de procedencia extranjera y con títulos y escenas que, en ocasiones, hieren la sensibilidad tierna aún del niño o la niña.

Los materiales consultados en relación a los medios y el niño no son más que una gota dentro del océano inagotable de obras sobre este tema. Pero debido a las limitaciones inevitables de tiempo se han tenido que recortar algunas de las pretensiones iniciales, abordando menos puntos de los deseados en el análisis de la significación de las imágenes y sonidos que proyectan las cadenas de televisión específicamente dirigidas al niño.

El interés de embarcarme en el estudio de contenidos y formatos de las producciones videográficas que se están ofreciendo a la población infantil, encuentra entre otros motivos en las siguientes páginas el que niñas y niños se ven inexorablemente sometidos a la influencia televisiva desde su nacimiento, y son muchas las aportaciones que desde la disciplina que estudiamos se han realizado de cómo los primeros pasos en la vida del niño son inicio, causa o razón de la personalidad e idiosincrasia del adulto, de sus pautas conductuales individuales, de su organización grupal o sus relaciones sociales.

Este proceso de socialización en el ser humano comienza con la primera relación del niño y su madre. En esta interacción diádica, la madre a través del cuidado directo, su ternura, la alimentación, su estimulación corporal y sensorial, transmite al niño su vivencia particular y el interés por el mundo que le rodea.

Desde niños, los mensajes cruzados o superpuestos que a través de la familia, la escuela o la televisión nos mandan diferentes emisores empiezan a configurar en nosotros catalogaciones diferentes acerca de las circunstancias y de las personas que nos rodean cotidianamente. Y esto desemboca en muchas ocasiones en ambigüedades difíciles de superar cuando no en nítidas contradicciones que escapan a la lógica humana.

Entre mis pretensiones está la de mostrar que muchas de nuestras ideas que nos hacemos sobre gente conocida o extraña, paisajes vistos en fotografía o en directo, circunstancias vividas o soñadas, etc... son configuraciones que se han ido estructurando desde la primera infancia con lentitud pero sin pausa.

Posteriormente, la socialización se amplía en complejidad y diversidad con segundas relaciones que implican en un primer momento el ámbito familiar, con la presencia del padre, hermanos, abuelos, etc... que contribuyen a la estabilización de nuestra identidad, del rol sexual que desempeñaremos y el lugar que intentaremos ocupar dentro de la sociedad.

Los niños luego nutrirán también su relación con las amistades y personas del vecindario, las actividades extraescolares, sus compañeros de escuela y del barrio, etc... a los que podríamos insertar dentro de un tercer grupo socializador.

Todos estos elementos irán apareciendo de vez en cuando como apoyos de algunos de los argumentos centrales que actualmente se dan de forma simultánea a los anteriores procesos de socialización y que no son otros que los diversos "esquemas", "categorías", o "prototipos" que aparecen, implícita o explícitamente, en la relación niño-medios de comunicación. Estos han pasado a formar parte integrante de la vida de los pequeños, desde hace varias décadas y cada vez con mayor frecuencia e intensidad. El incremento del conocimiento psicológico, que adquiere cada vez más tempranamente el niño, le hacen carne de cañón para un uso abusivo de él por los mayores.



Esta nueva relación constituye un eje básico que caracteriza los planes vitales de los niños de este fin de siglo, que están influidos cuando no altamente determinados por el contacto e interacción con la increíble amalgama desordenada de todos aquellos aparatos eléctricos, ordenadores, juguetes magnéticos y electrónicos, que hoy en día proliferan como hongos en gran parte de los hogares, pero sobre todo por los medios masivos de comunicación como la radio, los comics, tebeos, cine, y de una manera importante, consistente e incluso martilleante, la televisión.

La televisión, a la que se considera como la cuarta relación-no por ello menos importante y abarcadora, comprende prácticamente un gran espectro de la escala social, ya que es usual encontrarla hasta en los lugares más humildes de los países subdesarrollados, siendo hoy un elemento y fuente de análisis que no podemos ignorar. Y más cuando se la relaciona con el niño. Porque no nos engañemos: Hoy por hoy, los niños no pueden ser considerados mano de obra bruta del siglo pasado (a pesar de que aún persistan retazos de explotación laboral infantil), sino nuevos seres capacitados y eficaces porque saben manejar mejor que muchos adultos algo tan esencial para la vida de hoy como son los ordenadores; el revés y auténtico drama para muchos de ellos es que se vean obligados a matar en las guerras y cometer violencia callejera sin ningún miedo, después de, desgraciadamente, haber sido entrenados con los modernos y sofisticados medios actuales. Todo esto debe llevarnos a plantear distintas preguntas acerca de las potenciales causas que llevan a estas situaciones, dado que urge evitar esta circunstancia de gran trauma para el futuro.

El debate sobre la violencia en televisión se ha extendido actualmente por todo el mundo. También ha adoptado una dimensión política, en la medida en que tiene que ver, directa o indirectamente, con el problema subyacente de la violencia en la sociedad moderna y con la emergencia generalizada de un sentido de inseguridad, sobre todo en el ambiente urbano.

Independientemente de consideraciones de naturaleza moral y filosófica, el debate plantea también preguntas de orden social al **foro global** en que todos nosotros vivimos hoy: a saber, los posibles efectos sociales a largo plazo de la violencia televisada; y, en un estrato político económico, la influencia creciente de los grupos económicos que controlan los medios de comunicación de masas.

Aunque sociólogos y psicólogos educativos y sociales han llevado a cabo una inmensa labor investigadora sobre la materia, las conclusiones alcanzadas no son claras, por no decir que son ambiguas. Esta falta de acuerdo general, en puntos básicos, no ha ayudado a que se diera un debate informado o se adoptaran decisiones en torno al hecho del que un número creciente de individuos y grupos creen que constituye un verdadero **“problema social”**.

Dada la importancia creciente del papel social asumido por los medios de comunicación de masas y, especialmente, debido a la influencia que tienen sobre sus miembros más jóvenes – que son psicológicamente más frágiles y socialmente más inseguros – el preocuparse por atraer la atención de la gente hacia el impacto social de la violencia televisiva (así como de otros medios de comunicación de masas y medios de entretenimiento, como el cine o Internet) ya no puede considerarse como algo meramente ingenuo que tiene que ver con la moralidad y la buena conducta.

Cada vez hay más actos de violencia gratuita. La mayoría de estudios confirman que está aumentando el número de escenas con violencia física, psicológica y sexual en las películas y series de TV. Con demasiada frecuencia estas escenas están descontextualizadas y no tienen en cuenta que provocan la corrosión y disolución de los valores sociales y culturales más íntegros de la persona.

Por todo ello, la pregunta acerca de los efectos que la violencia televisiva tiene sobre niñas y niños no debería circunscribirse a un mero interrogante de tipo causa – efecto. Debería examinarse el papel fundamental que la televisión desempeña como creadora y portadora de un ambiente cultural y simbólico del que cada vez dependen más personas para la formación de sus conceptos sobre la sociedad y el mundo entero. A la luz de estos parámetros y otros es cómo debería evaluarse la influencia social de la violencia de la televisión. Y esto, con sinceridad, creo que actualmente no se está haciendo por la gente más experta en este terreno tan sinuoso.

De ahí, que sea vital considerar que las discusiones en torno a los efectos sociales en los niños de la violencia en la televisión deberían estimular el análisis crítico en distintos frentes básicos.

Es esencial tener en cuenta que la imagen de la sociedad suministrada por el cine y la televisión está, con frecuencia, distorsionada. Cine



y TV aportan, usualmente, códigos de conducta basados en relaciones de poder y conjuntos de valores no siempre compatibles con una sociedad democrática que se esfuerza por alcanzar un futuro en el que la justicia social prevalezca.

Mientras que, por una parte, hay que ser muy cautos con esa explicación simplista de las causas de la violencia que señala a la TV como el agente principal de la delincuencia juvenil (que, concretamente, en áreas urbanas ha alcanzado unas proporciones alarmantes), es urgente y necesario, por otra parte, señalar que el incremento notable de la violencia en TV – unido al aumento del tiempo de exposición de niños y jóvenes a la TV – puede dejar marcas con efectos negativos en su proceso de socialización, y, más en un mundo como el actual en que la estructura familiar en muchos casos es frágil o inexistente.

Otro aspecto esencial de este trabajo sobre contenidos agresivos y la televisión va más allá de cuestiones en torno a la calidad y cantidad de emisiones. En la sociedad actual la TV funciona como un medio que proporciona experiencias y conjuntos de valores de referencia por medio de los cuales el individuo interpreta y organiza la información que tiene sobre la sociedad y es esta información la que le orienta en su vida cotidiana.

Las implicaciones de este hecho y su influencia sobre la vida política y social contemporáneas son de tal significado y relevancia que nos estimulan a replantearnos de una forma profunda y total la cuestión acerca de la TV y sus efectos.

Por todo ello, el debate crítico en torno a los contenidos de TV no debe ser inhibido por la fuerza de juicios de valor periclitados; ni tampoco debería serlo por el miedo a ser tachados de censores o de tener actitudes inquisitoriales. Además, como varios autores han mantenido, el debate crítico sobre la televisión debe partir del hecho de que es la gran importancia social de este medio lo que requiere que la sociedad vuelva a apropiarse de ella como un todo y que se la debe arrebatarse al dominio exclusivo que sobre ella ejercen los grupos económicos que la controlan. Y esto, sobre todo, en el intento de ofrecer a niñas y niños unos contenidos audiovisuales que contribuyan a hacerles mujeres y hombres sensatos y justos.

Sería caer en un imperdonable olvido el no dar las gracias a las personas que me ayudaron con materiales bibliográficos y hemerográficos a dar apoyo epistemológico a este trabajo de investigación.

## 2. Ida y vuelta de las imágenes

Las mujeres y los hombres son los únicos seres vivos capaces de comunicarse a partir de la elaboración de símbolos y, la niña o el niño aprende primero a hablar, después a dibujar, creando un juego de imágenes a su alrededor.

Las imágenes suscitan muchos modos de lectura, la palabra misma posee varias interpretaciones, ya que en el orden de la percepción no requieren el mismo tipo de conciencia. Son las imágenes de los primeros años de vida, precisamente, las representaciones con más huellas que se forman en nuestra mente, en nuestros sentidos y recuerdos desde la infancia pero muy poco sabemos de esas lecturas o interpretaciones que los niños hacen de ellas y que en su momento hicimos de ellas nosotros mismos. Podemos inferir, no obstante, cuáles han sido las imágenes que nos han impresionado a todos desde nuestra infancia, vistas desde la perspectiva intrínseca de las figuras desnudas; siempre tomando en cuenta las imágenes visuales, muchas de ellas en movimiento, como en la fiesta, la celebración, el teatro y la televisión.

Diversos trabajos empíricos realizados por psicólogas y psicólogos han puesto de manifiesto que posiblemente las imágenes sean más imperativas que la escritura porque imponen la significación en bloque, sin análisis ni dispersión de los elementos que las componen. La multitud de puntos que conforman una imagen reproducida por medios electrónicos o informáticos evoca un todo unitario mientras que si, por ejemplo, decidimos hacer una sopa de letras en las páginas de entretenimiento de un periódico seguramente nos saldría alguna que otra palabra no pensada por el autor del pasatiempo. En todo caso, no asumimos conceptualmente una sopa de letras o un crucigrama como una unidad compacta sino como varios elementos dispersos aunque con significación pertinente para el autor y el lector.

Quizás, el dibujo fuese el primer medio de expresión de nuestras civilizaciones pero los investigadores aún no se ponen de acuerdo porque



surgen constantemente nuevos descubrimientos arqueológicos que ponen en entredicho lo anteriormente estudiado.

Para algunos, el ser humano inventó primero la palabra y después el dibujo; para otros, primero fue el dibujo y después la palabra. Tal vez los menos pensarán que haya sido un proceso simultáneo: los dibujos expresados en palabras, dibujos y palabras evocando imágenes.

Las imágenes, según comentan los autores de la escuela estructuralista, también dan cuerpo al significado de las palabras a partir del dibujo de la escritura, desde el mismo momento en que esta última nos dice algo y, al igual que la escritura, las imágenes suponen una determinada forma de lectura denominada "lexis." Lenguaje es discurso, habla, es decir, toda unidad significativa, sea verbal o visual y quizá, se podría añadir que las imágenes también pueden ser olfativas y auditivas, constituyendo un complejo sistema de comunicación, una forma de expresar nuestras ideas y relacionarnos con nuestro medio ambiente, con nuestros semejantes y con nuestra imaginación, lo que llamamos creación artística.

Con dibujos, fotografías, el teatro, los títeres o la televisión, el espectador tendrá ante sí un lenguaje específico, de la misma manera como lo es un texto impreso. Bajo este concepto, hasta los objetos podrán transformarse en habla, siempre que signifiquen algo. Las imágenes pueden estudiarse como símbolos, no como los lingüistas interpretan el habla: la lengua y sus signos, que son estudiados por la "semiología", un término acuñado a mediados de este siglo, una ciencia que en términos generales se refiere al estudio de los símbolos.

El microcosmos de las imágenes visuales en los niños es precisamente el vertebrador más importante de este estudio; para ello necesitamos indicadores que nos conduzcan a la observación de las diferentes imágenes visuales que se han producido para los niños; sus funciones, su contexto etnográfico y su simbolización.

Hay muchas preguntas que hacerse en la relación niños-imágenes: ¿Cuáles son sus símbolos? ¿Qué representan? ¿Son tan sólo imágenes que reproducen casi exactamente el mundo de los adultos? ¿Son un vehículo de identificación social? ¿Por qué representan valores nacionales? ¿Ruptura o tradición?

Realizando una visión retrospectiva podríamos encontrar puntos de inflexión significativos. Son varios los caminos que las imágenes visuales para los niños y los adultos han recorrido desde el siglo XVI. A grandes rasgos podemos observar que ha habido una continuidad: del códice a los murales; del teatro al espectáculo y de las ceremonias a la televisión. También se puede constatar que ha habido rupturas muy dolorosas, particularmente las referidas a las temáticas de otros tiempos y lugares.

En la medida de mis posibilidades, intentaré para hacer más amena la exposición referirme a algunos ejemplos concretos con los que poder trabajar e ilustrar con fidelidad lo que se pretende explicitar en estas líneas. Una de las palabras – prototipo que más se han usado para conceptualizar el término “imagen” ha sido el de “**estrella**”.

Las estrellas, como forma geométrica y como símbolo productor de imágenes, me servirán como hilo conductor de lo que se intenta describir. Tendremos que inferir a partir del manejo de los datos disponibles sobre tiempos pasados, la forma como nuestros antepasados interpretaban estas imágenes, precisamente a partir de su simbolización.

16

Teatro, circo o televisión se basan en el mito y el símbolo como un habla particular, portador de mensajes que requieren de un aprendizaje para su decodificación o lectura, ya que estos vehículos o medios usan varios recursos: el espacio abierto o cerrado; el tiempo de la narración; los personajes vivos o actores; personajes en dibujos, escultóricos o retratos; el disfraz, la miniatura, el juguete o la caracterización; la audición, que bien puede ser la voz humana, la música u otros efectos sonoros; la dimensión y el medio ambiente, etc...

Por supuesto, uno de los objetivos perseguidos en el trabajo es conducirse hacia la averiguación de cómo se han llegado a crear nuevas identidades y nuevas contracciones de los mensajes no escritos en un proceso que se inicia en el siglo XVI. Y para ello se procederá a continuación a la realización de un análisis minucioso de un ejemplo extraído del mundo real.

### 3. Concepción de la imagen “estrella”

Centrándonos específicamente en la significación del término “**estrella**” podríamos empezar recordando las multitudes de imágenes que nos





vendrían de repente a la cabeza si algún amigo pronunciase la palabra “estrella” sin más en medio de una reunión animada de compañeros.

La enorme estrella del Tarot; la brillante estrella-cometa del Portal de Belén en los nacimientos; las estrellas que adornan el manto de la virgen de Guadalupe en Extremadura; la estrellita que le ponen a los niños en la frente en algunos países musulmanes; las estrellas o actrices y actores relevantes; el vals “Estrellita” de Manuel Ponce y tantas y tantas estrellas que nos hacen pensar en: ¿las estrellas de la bandera norteamericana? ¿la del sheriff de las películas del oeste?, etc...

Y podríamos seguir jugando con esta palabra a la que se ha llegado a conceptualizar como la “grandiosa”, un cuerpo celeste, brillante por la noche y muy lejano. La palabra estrella también se refiere al verbo “estrellarse” o chocar, incluso hay “asteriscos” para hacer una llamada en un texto.

La determinación de la multitud de esquemas y guiones, simples o complejos, que acompañan la imagen real o mental de una “estrella” en los niños es un resquicio sólido que centra sus primeros intereses. Se podría haber elegido cualquier otro ejemplo prototípico pero tras mucho rebuscar en las más variadas fuentes bibliográficas y hemerográficas he pensado que éste era el concepto apropiado. Por otro lado, y dejando aparte esta perspectiva simbólica de lo que alimenta el concepto de estrella, todos caemos en la cuenta que una estrella “**narrada**” deja de ser estrictamente una estrella; es una estrella decorada, adaptada a un determinado consumo, investida de complacencias literarias y visuales, de imágenes, en suma, de un uso social que se agrega a la pura materia pero que rompe vínculos que en muchos casos no son más que burdos estereotipos sociales.

Es la estrella una forma geométrica con la que nuestra cultura hispana ha experimentado en muchos sentidos. Sin embargo, antes que nada hay unas preguntas que no debemos dejar de formular: ¿Cuál es el origen de esta forma y de este concepto? ¿Tienen relación unos con otros? ¿Son formas simbólicas independientes?. Las estrellas, como forma y como concepto, son muy importantes porque están presentes en varios contextos culturales, muchos de ellos relacionados con los niños y muchos otros con las imágenes visuales y no visuales; sin embargo, en otros contextos, la estrella está relacionada con el “placer” de los adultos o con su “suerte” en la vida – se suele decir en el lenguaje de la calle que hay “**gente que nace con estrella.**”

Es posible que esta palabra sea una de las que mejor aclaran la dimensión y la importancia del **"consumo pasivo"** de imágenes audiovisuales en la vida social de niños y adultos. Por ejemplo, si preguntáramos a un veterinario o un submarinista, pongamos por caso, qué le sugiere este término, probablemente, lo primero que se les vendría a la mente es algo totalmente diferente a lo que contestaría una persona que da a esta palabra una significación más rimbombante en virtud de lo que los medios de comunicación, esencialmente, le predicán sobre ella. Para un veterinario, con bastante probabilidad, una gran parte del universo de esta palabra se circunscribiría a explicar las características de la **"estrella de mar"**, un astrofísico se centraría en otra dirección científica bien diferente y así podríamos continuar tratando de buscar comparaciones que nos acercasen la idea de todos, sopesando la fuerte influencia del contexto cultural en el que nos encontremos, con las restricciones o reducciones de muchas cosas al prototipo, ignorando o simplemente recurriendo a la vía más cómoda para solucionar una cuestión. Es, en resumen, lo que hemos conocido como "heurístico" en las clases introductorias de Psicología del Pensamiento.

18 Tanto la palabra **"estrella"**, como el término **"imagen"** son evocadoras; ambas tienen un sinfín de contenidos. Las dos nos cautivan, nos remiten a experiencias, sueños, cuentos, con sorpresas agradables y desagradables. Esta fascinación es especialmente importante en la niñez. En definitiva, las estrellas son imágenes que siempre se han transmitido a los niños por el lenguaje oral y la representación visual a través de los arrullos, los cuentos, las canciones, las famosas rondas, refranes, adivinanzas, villancicos de Navidad y proverbios populares. Esa enorme gama de materiales variados de la lengua oral y escrita que se transforman en imágenes visuales: códices, juguetes, juegos, ropas, esculturas, miniaturas, un sinfín de objetos especiales para celebrar una fiesta o cualquier otro ritual, en dibujos y paisajes, en representaciones teatrales; en bailes y danzas, en imágenes para la televisión y las más sofisticadas formas y figuras que reproducen los ordenadores y los engendros cibernéticos más avanzados.



## 4. De la comunidad a la soledad

En el intrincado laberinto de imágenes que produce la televisión y que bien podría configurarse mentalmente como un “teatro en miniatura”, hay muchas expectativas, también prejuicios, sobre los que la Psicología de la Educación nos puede aportar más luz de lo que en un primer momento pensaron o creen hoy aquellas personas o investigadores para los que los conceptos de esta disciplina son excesivamente teóricos y sin aplicación práctica. La impresión es otra bien distinta tras el contacto con la materia objeto de estudio. Los instrumentos teóricos de la Psicología de la Educación están armados de una gran base empírica para ofrecer explicaciones sólidas dentro del complejo entramado de la repercusión que los contenidos audiovisuales tienen sobre el ser humano y específicamente en los más jóvenes.

Para tratar de comprenderlos, tenemos que partir del reconocimiento consensuado que los niños son cualitativamente diferentes a los adultos en muchos aspectos y que el mundo de imágenes que les rodea les afecta de modo distinto en comparación a la persona adulta. Por ejemplo, la inmadurez de los niños más pequeños en cuanto a su autoidentificación les hace ser menos capaces que los adultos para distinguir la fantasía de la realidad, incluso están menos capacitados para distinguir una película de contenido agresivo de la violencia en la vida real.

Al mismo tiempo, en los juegos entre iguales, los niños se identifican con los personajes que observan cotidianamente en su experiencia diaria, como sus familiares y amigos, incluyendo los personajes de la literatura, la ficción o los de la televisión. La imagen, la música y el espacio doméstico en el que tienen lugar los hechos juegan un papel primordial en este proceso de identificación de los héroes ya que permite al niño concretar la idea al dejar de imaginarla. Las primeras concepciones se especifican, se materializan y para el niño forman parte de la realidad. Estos procesos, en esencia, no nos parecen muy distintos a los que se producen en la catalogación que los niños hacen de los mejores ejemplos en el nivel básico de las categorías.

Pero debemos tener en cuenta que cada niño es único, su percepción de las imágenes es propia aunque esté condicionada por su entorno, educación, cariño que le brinden y su sensibilidad para captar los elementos del mundo externo.

De una manera práctica, estas cualidades infantiles deben alentarnos a explorar en el conocimiento real del niño, y no en el tantas veces superficial que se tiene de ellos, su medio ambiente, sus hábitos, qué le gusta ver en la televisión, qué hace cuando la tele está encendida. Esta es una “ventana al mundo”, que, en ocasiones, es parte de la realidad, pero en muchas otras aparece distorsionada.

Esta línea de argumentación se basa primordialmente en lo que acontece en nuestras sociedades occidentales donde la ciudad sumerge al individuo en un mar de informaciones de ida y vuelta que no orientan más que a la entropía y al desorden mental.

Cada vez es menor el espacio doméstico y comunitario disponible para las familias urbanas, quizá por ello sean los grandes consumidores de televisión. Los niños tienen pocos lugares específicos para jugar, a no ser el ya cada vez más raro “callejón de la vecindad”, típico de los barrios masificados de las ciudades.

Los expertos señalan que esta **reducción del espacio** es uno de los factores de aislamiento y soledad en el niño; también es un elemento que propicia el que la televisión se convierta en un “**guardaespaldas**” para el niño y una “**nana**” para las madres, sobre todo cuando regresan los niños de la escuela y están cansados. A veces, observan de reojo la televisión; ellos son capaces de jugar o incluso hacer los deberes del colegio; al mismo tiempo, otras veces, están viendo la tele junto con sus hermanos o sus padres, aunque no siempre se comente lo que se está viendo. Estas situaciones pueden crear hábitos en los más pequeños que, en muchas ocasiones, son el público “cobaya” de los magnates de los medios de comunicación audiovisuales. Porque a nadie se le escapa que el niño ha estado en el centro de nuestras miradas sólo desde hace dos siglos, cuando Rousseau alumbró a la humanidad postulando que el niño no era un “hombre imperfecto”, sino una persona sui generis: era lo que es realmente y no un hombre “pequeñito.” Y hemos de considerar y no perder de vista esta capital idea de que “**el niño es niño, y no un adulto**”, mantenida por él en su libro “Emile”, publicado en 1762.

Es entonces cuando todo empezó a cambiar en el trato que se le daba al niño, lo mismo en la educación que en el ordenamiento jurídico. Se superó que fuese condenado a muerte por robo a los cinco años, como exigía la ley inglesa; y ya no se tuvo en Estados Unidos que acudir a la ley de



protección de animales para defenderlos del maltrato que hoy abunda cada vez más en nuestros países del núcleo industrializado del planeta.

Antes, el niño era ya a los 5-6 años un adulto totalmente responsable, a pesar de su corta edad, y antes de ella era concebido como un pequeño animal, al que, en un mundo tan invadido por lo religioso, ni siquiera se le daba enseñanza ético-religiosa, hasta que se le consideraba mayor de edad; y entonces, de sopetón, era ya por completo responsable de todo como un adulto.

Pero este niño, considerado hoy como tal, después de Rousseau, se encuentra actualmente en una encrucijada decisiva. La nueva sociedad que hemos construido no ha respetado moral y psicológicamente al niño como lo que es; y ahora estamos llenos de puertas con cerrojos.

La familia disgregada, los medios masivos de comunicación social, sobre todo en los que aquí se hace más hincapié-los audiovisuales, la caída de un concepto razonable de la responsabilidad, la crisis de la escuela, la falta de hueco en el trabajo para los más jóvenes y las reacciones que se producen crecientemente en torno a la violencia infantil y juvenil, del consumo de alcohol o de droga, son algunos de los factores que han producido insospechados problemas que pueden marcar de modo muy negativo el futuro humano, pues ese porvenir depende de lo que la niñez y juventud actuales hagan el día de mañana.

Y el mundo es un pañuelo, de tal modo que todo acontecimiento acaecido en un foco geográfico remoto repercute en cualquier país: ya no hay prácticamente zonas que no sufran de las influencias de nuestra "sociedad de la comunicación", y del consiguiente aumento desproporcionado de información que recibe el niño, sin tener la capacidad suficiente para calibrarla porque como seres humanos que somos tenemos un límite.

Los medios ambientes hostiles refuerzan conductas agresivas y displacenteras en el niño, tal y como lo han constatado muchos investigadores de todos los confines del planeta, donde la gran parte de los programas son de ficción y están basados en el crimen, la acción y la aventura arriesgada y alocada. El amante de lo fantástico, indica Louis Vax **"no juega con la inteligencia, sino con el temor, no mira desde fuera, sino que se deja hechizar"**.

No es otro universo el que se encuentra frente a nosotros, es nuestro propio mundo que, paradójicamente, se metamorfosea, se corrompe y se transforma en otro. Los miembros del grupo familiar no siempre constatan la importancia de los contenidos perniciosos de la TV, pero a la vez, empezamos a comprobar que hay una relación entre el medio ambiente, clase social, familia, televisión y violencia realmente a tener muy en cuenta para detectar posibles desajustes que pueden ser traumatizantes para los niños.

En el género fantástico, en los cuentos de esta especie que se incorporan como cicatrices indelebles a todo lector, contenidos en muchos de los programas y caricaturas infantiles de importación, los protagonistas en su mayoría son hombres o mujeres jóvenes, los villanos son fríos y despiadados, mientras que los héroes son valientes y altruistas. Pareciera que nuestros niños, al igual que los espectadores de comedias de la España Medieval, los libros de caballerías y las danzas de moros y cristianos, quieren ver acción y combate, como si esto fuera algo nuevo y excitante y una continuidad de la literatura fantástica. Pero la tradición literaria de España en comparación con el resto de Europa sigue caminos distintos. El héroe no desempeña el mismo rol: ha dejado de ser el noble y fiel caballero español para transformarse en el héroe todopoderoso, individualista, sediento de poder, inmerso en la fantasía que distorsiona la realidad de una forma muy grotesca, con imágenes de horror, sangre, sexo y violencia. ¿Son éstas, escenas con un contenido parecido al de Macbeth o los temas de algunos cuentos infantiles donde aparecen brujas y monstruos?

En España no era frecuente este género fantástico, importado de los Estados Unidos, ni tampoco en otros países afines culturalmente al nuestro; sin embargo, ahora estamos viendo en la televisión a "superhéroes", "violencia en las ciudades", un género que parece contradictorio y aún opuesto a nuestra tradición mediterránea, a pesar de que algunos pueden encontrar similitudes con los modelos anglosajones.

De los géneros de terror en algunos cuentos para niños de la tradición de Europa Occidental, alemana y francesa, en los que aparecen crueles escenas, como en "La Bella Durmiente", donde la madrastra quiere desterrar para siempre a la hija, pasamos a la moda tan marcadamente estereotipada del estandarizado cuento-imagen norteamericano menos violento, pero también más individualista y superpoderoso como el mismo "Mickey Mouse" de Walt Disney.



## 5. Consideraciones teoricas sobre escenas violentas en TV

Muchos de los autores consultados para realizar este trabajo no se cansan de manifestar en sus obras que los seres humanos no somos sino **"tábulas rasas"**, esponjas que absorbemos lo que los diferentes contextos socializadores (familia, escuela, medios de comunicación social, comunidades de vecinos y pandillas de amigos, principalmente) muestran ante nosotros.

Probablemente sea muy plausible creer que nadie nace violento, aunque los estudios etológicos manifiesten que la agresividad está inscrita en el código genético de todas las especies animales, y cómo no, la humana no podía ser una excepción.

Sin embargo, la **"violencia"** y **"agresividad"** debemos considerarlas de partida como dos conceptos distintos, con el objeto de contribuir con ello a diluir las confusiones que ha habido y hay actualmente sobre estos términos tan recurrentes. Teniendo como punto de referencia los estudios realizados por el Psicoanálisis, la Etología, los autores de la línea frustración-agresión y el aprendizaje social, la **"agresividad"** no es sino un **"mecanismo de adaptación"**, mientras que la **"violencia"** es algo más, una palabra que está matizada por las luchas por el poder entre distintos grupos de presión, implicando un reparto **"diferencial"** de una serie de privilegios sociales que van más allá de la mera supervivencia.

No parece necesario realizar para este trabajo toda una revisión exhaustiva de la literatura sobre la violencia, pero sí es recomendable recordar que existen teorías **"activas"**, que ensalzan el papel de la violencia como algo **"innato"**, y entre las que se encuentran las posiciones del Psicoanálisis, las corrientes psicodinámicas y la Etología; por otro lado, existen teorías **"pasivas"**, que ensalzan la visión de la persona como ser que aprende lo que reproduce, y donde se ubicarían la clásica hipótesis de la **"frustración-agresión"** de Dollard y Miller, o las actuales líneas del **"aprendizaje por imitación"** desarrolladas a partir del modelo de Bandura. Tanto unas como otras tienen sus puntos fuertes y débiles, sus críticas y loas, pero quizá todas ellas pecan de no dejar entrever entre sus desarrollos una explicación adecuada de la violencia transmitida por los medios de comunicación, y aprendida o manifestada diríamos por todos, pero con mayor gravedad por los niños y jóvenes, o sea, por las personas que a menudo no poseen un modelo aprendido alternativo, el de la razón, el diálogo, la discusión; en una palabra, el que implica actuar

dentro de los valores del marco democrático, y en consecuencia, el único que puede permitir, a largo plazo, la supervivencia de la especie humana.

Los medios de comunicación, cada vez de manera más importante, **"socializan"** a los más pequeños de la casa, dado el tiempo que se acercan diariamente a ellos, y no sólo como los colegios dentro del período escolar, sino durante los 365 días del año.

En este punto conviene recordar y parafrasear al genial escritor George Orwell (**ano**), que en su obra **"Rebelión en la granja"** manifiesta que todos, mujeres y hombres, somos iguales, pero unos son más iguales que otros. No me parece desafortunado indicar que posiblemente la existencia de algunos de los contenidos más violentos y nocivos que los niños ven por televisión no sea más que el inusitado interés económico, principalmente, de determinados grupos poderosos que están detrás de los mismos alimentándolos, instigando su continua presencia e incluso haciendo posible la creación de mecanismos que vayan contra los efectos negativos de muchos de ellos. Pero lo más paradójico es que la sociedad, o al menos buena parte de ella, se estructura y funciona en torno a los problemas sociales generados y amplificados por esos grupos. Si, hoy por hoy, se acabase de un plumazo con la lacra social de la delincuencia juvenil, en este país se dispararía la, de por sí, alta tasa de paro, ya que la enorme cantidad de puestos de trabajo que, directa o indirectamente, dependen de su existencia (desde funcionarios de prisiones, policías, vigilantes de seguridad hasta profesores universitarios, pasando por obreros de la construcción, jueces o incluso capellanes penitenciarios) no se podría absorber en poco tiempo esta idea está muy bien recogida en la teoría de la plusvalía, postulada por Karl Marx.

Algunos han hecho de nuestros problemas todo un negocio colectivo, y hoy, desgraciadamente, y a pesar de muchas personas de bien, la sociedad **"parece necesitar"** violentos y delincuentes, de la misma forma que necesita pobres, enfermos, guerras, terrorismo, niños y mujeres maltratadas, etc... Todos ellos, ¡ójala no se pudiera decir nunca!, dan de comer a muchos, alimentan además nuestros dormidos sentimientos colectivos, justifican nuestras acciones e inversiones, e incluso aunque peque de osado, en expresión orteguiana, **"vertebran"** nuestra decadente sociedad de fin de siglo.

Parece que está muy inscrito en los tiempos que corren que la sociedad da cobertura y protege a los jóvenes violentos. O mejor dicho, algunos





grupos sociales que no conocen otra dialéctica que la violencia física o verbal deben de existir para inculcar en niños y jóvenes la impronta de la agresividad. Una violencia que no sólo es con frecuencia justificada (¿se puede justificar la violencia?) sino que cada vez más se convierte en gratuita. Violencia como medio de funcionamiento cotidiano; como única forma de conseguir un fin. A veces, más cruel todavía, el fin no es sino la diversión; otras, más perverso si cabe, el fin es conseguir el bien dentro de una sociedad llena de seres malos y corruptos; otras, con más ensañamiento implícito, la violencia se percibe como una forma de atrapar la imagen de un espectador, a veces niño, potencial comprador de los productos publicitados en los intermedios del programa.

Respecto al caso de la diversión, los estudios empíricos consultados muestran cómo muchas veces las escenas violentas de una serie de dibujos animados no son consideradas como tales por la sociedad, tanto por su **desensibilización** ante la misma, como porque los elementos de producción que acompañan a la acción violenta se oponen a un estado de tensión o de previsión del daño; se daña al otro porque se siente uno frustrado, sin importar que se cause daño. ¿Acaso esto no es terrible?. Posiblemente todos estaríamos de acuerdo en lo desafortunado de esta afirmación; pero casi todos consensuamos que *Los Pitufos* o *Los Picapiedra* no son violentos. Violencia y risa. Violencia y falta de consecuencia de la acción violenta; los personajes no mueren ni manifiestan secuelas de las acciones violentas recibidas. Violencia y frustración; no se agrede para causar daño al otro, sino debido a un hipotético estado de frustración.

La TV también introduce en los más pequeños una versión de la violencia como algo positivo, como forma de conseguir el bien, de salvar a la humanidad. El héroe cargado de armas, matando a esa mayoría de malos, se convierte en bueno y en salvador. Es más, se es más atractivo a los ojos de los demás porque se es más fuerte o porque se va más armado (desgraciadamente muchos estudios confirman que niñas y niños piensan así). Esta violencia es aceptada incluso por muchos de los padres, que trasladan su inseguridad y miedo a sus pequeños, matriculándolos en todo tipo de cursos de defensa personal. Aquí la lista de programas es grande, pero escojamos como botón de muestra los cacareados *Power Rangers*, camino de iniciación de Rambos y Schwarzenegers futuros.

El tema del ensañamiento cruel en las imágenes se antoja también altamente problemático. Quizá, a diferencia de los dos tipos anteriores de violencia, donde el problema se situaría más en las series y películas que se están produciendo y en las televisiones que les suponen el soporte necesario para que nos llegue ese inane “entretenimiento” a todos, aquí el problema es el del control televisivo que deberían ejercer los padres. Los datos son bien elocuentes al respecto; las altas tasas de niños que visionan programas como *Impacto TV*, o en menor medida, programas más livianos de sucesos. Y es que los niños ¡cómo iba a ser de otra manera!, imitan a los mayores hasta el punto de que los programas que más ven no están pensados para su edad, ni a menudo se emiten en horas apropiadas para ellos.

Argumentar que los medios ganan bastante con esta población infantil y juvenil no es nada nuevo. Pero, dos preguntas, sin duda, importantes deben responderse con los datos en la mano: ¿por qué nos gusta la violencia? y ¿quién gana qué emitiéndola?

La respuesta a la primera pregunta es difícil de responder, y la literatura refleja opiniones para todos los gustos, que en general recorren el esquema que se ha comentado antes según se tomen en consideración teorías activas o pasivas al respecto. Me tomo la licencia de obviar tanta polémica y defender la siguiente idea: la violencia nos atrae a los adultos por el componente “**ilusorio**” que tiene, porque vemos reflejado en la pantalla lo que no existe, lo que sólo unos pocos desalmados serían capaces de hacer. Nos llama la atención cómo algunas personas son capaces de realizar lo que nadie sería capaz de hacer.

Todos tenemos unos determinados “**sentimientos**”, que, en parte, son inculcaciones de valores morales y éticos, necesarios para que podamos sobrevivir, y necesarios para el progreso de la humanidad. Sin embargo, la presencia excesiva de la violencia hace que la misma deje de ser algo excepcional, para convertirse en la norma. Y si así va ocurriendo en los adultos, ¿qué decir de los niños, que van creciendo comprobando que apenas existen otros modelos de comportamiento, o que, mejor dicho, otros son menos efectivos? El niño, poco a poco, cambia el uso de la agresión como mecanismo de actuación ante quien le priva de lo que espera como positivo, por el encontrar placer en ser así, al ver sobre todo en la pequeña pantalla cómo los que utilizan esa vía de acción obtienen recompensas sociales y materiales. Además, hoy ni los padres ni el colegio parecen querer “imponerse” sobre



los niños, creando una filosofía cercana al “**laissez-faire**” que, en muchas ocasiones, está creando auténticos monstruos. Y en los niños, ¿por qué gusta la violencia?; porque la no violencia sólo se puede aceptar, comprender y valorar si alguien, un adulto, explica al menor que la vía de la razón es la única válida. Y la televisión, el cine, los dibujos animados, no explican ni razonan, normalmente sólo tienen acción; y además los padres no ven ni la televisión con sus hijos ni se la critican. En una palabra, no se explica nada a los niños, por lo que no pueden entender el sentido de la no violencia.

Pero vayamos con la segunda pregunta. El niño es un atrayente sector de la población a ganar como espectador por parte de la televisión, en cuanto que permite y provoca la venta de muchos productos, presionando a los mayores. Pero es más, el niño es el mejor consumidor. Primero porque lo normal es que el dinero no sea el suyo, por lo que no valora el coste del producto, ni examina a fondo lo que le están ofertando a cambio de lo que le piden. Y además, porque carece de alternativas de pensamiento como para prever que existen otras vías de diversión, de alimentación o de asistencia a espectáculos, al margen de lo publicitado. Si todos fuéramos niños, los publicistas estarían encantados.

El gran drama es que tanta violencia en la televisión ha supuesto efectos devastadores en la educación de niñas y niños. En reiteradas ocasiones los psicólogos han manifestado cómo dichos efectos se podrían dividir en función de los mecanismos que “**dispararan**”, y que en líneas generales son cuatro: “**imitación**” (siempre imitamos lo que vemos, y dicha imitación se incrementa si lo que vemos implica recompensas para sus actores), “**identificación**” (no sólo imitamos, sino que los personajes violentos se convierten en nuestros héroes), “**efecto disparador**” (término que se aplica a las mentes que podríamos denominar “desequilibradas”, y que supondrá que las escenas violentas en algunas personas, provoquen una imitación total al no separarse la ficción de la realidad) y “**desensibilización**” (el visionado de la violencia provoca inexorablemente en todos que nos hagamos insensibles ante la misma); con respecto a esta última cuestión, hemos de tener en cuenta que un menor ve a la semana, como media, unos 670 homicidios, o los datos de una encuesta realizada en Suecia, en la que los niños relataban como primera causa de muerte un disparo en la cabeza.

Pero una vez que se ha reflexionado sobre esta delicada cuestión, es preciso analizar las dos caras de esta encrucijada: en primer lugar, qué ven

los niños de la televisión, es decir, cómo ven la televisión. Y en segundo lugar los contenidos específicos que la televisión emite con una cierta regularidad enfocados al mundo de los niños.

## 6. ¿Que es lo que la television emite para los niños?

La respuesta a esta pregunta, lleva al análisis, no de los hábitos de los niños frente al televisor, sino lo que las televisiones emiten tal cual. Para ello se expondrán resumidamente los resultados de varios de los trabajos expuestos en el Seminario del Centro Reina Sofía sobre la Violencia de Valencia, celebrado en 1997, uno de ellos referido sólo a dibujos animados (con datos extraídos entre el 29 de Noviembre y el 5 de Diciembre de 1993 de todos los programas de dibujos animados emitidos por las televisiones de ámbito estatal más Telemadrid), y otro referido al análisis de la violencia en televisión en una cadena autonómica. Estos son los resultados más significativos:

- \* La mayoría de los dibujos poseen en algún momento alguna manifestación de violencia.
- \* La violencia está presente también en otro tipo de programas, pero parece existir consistencia en que los tres tipos de programas que más violencia poseen son las películas, los dibujos animados y las teleseries.
- \* Por lo que se refiere a la banda horaria, es preciso destacar dos cuestiones: la primera de ellas, que la banda más violenta es por la mañana desde un punto de vista cuantitativo, si bien la violencia más extrema desde un punto de vista cualitativo se manifiesta por la noche.
- \* Respecto al tipo de violencia, ésta suele ser sobre todo física, y en menor medida verbal o de otros tipos. Suele tratarse de una violencia sin explicaciones ni a veces siquiera elementos desencadenantes. Se agrade a menudo como mera diversión, a veces como mera costumbre.
- \* No existe un día especialmente violento en la televisión, si bien los sábados suelen ser más **problemáticos**.



De nuevo se podrían extraer bastantes conclusiones, sin duda, nada halagüeñas en este caso para las cadenas de televisión. Respecto a las posibles recomendaciones que se podrían realizar de cara a prevenir en el futuro la aparición de tantos contenidos violentos en televisión, y por consiguiente, de cara a crear nuevas generaciones de niños y jóvenes socializadas en valores positivos, en la Reunión Internacional de Valencia se llegaron a las siguientes recomendaciones:

- \* Por lo que se refiere a las televisiones, sólo el compromiso de cada televisión con la emisión de una programación no sólo de calidad, sino también de protección de los valores democráticos y de fomento de los mismos, puede evitar el problema. En ese sentido, se aboga porque cada cadena cree un código ético, y que ajuste su programación al mismo.
- \* Respecto a la sociedad en general, en la actualidad debería existir una campaña de sensibilidad hacia la violencia, y de toma de conciencia de que la dedicación que se merece un niño no puede suplirla la televisión.
- \* Respecto a la familia, se debería concienciarla de la importancia de ver la televisión con los niños, de comentar todo tipo de contenido violento y de evitar la exposición excesiva a dichos elementos.
- \* En lo referente a la escuela, los responsables deberían ser conscientes de que la educación no puede darse sin valores, y por lo tanto, es necesario inculcar éstos, sobre la base del respeto común y desarrollo de los valores de convivencia.
- \* Por lo que se refiere a la legislación y la actuación de los poderes públicos, en primer lugar exigir a las Fiscalías de Menores que cumplan con su papel de defensores del Menor, vigilando las programaciones de las televisiones. En segundo lugar, se deben promover figuras como la del Defensor del Menor, creada en la Comunidad de Madrid, y de momento única en España. En tercer lugar, se debería crear una legislación protectora de niños y jóvenes más específica que la actual, ya que la presente es excesivamente amplia. Y en cuarto lugar, parece conveniente crear organismos administrativos centrales que se ocupen de la programación de las televisiones, y que velen no sólo por el tratamiento



que se produce del tema del menor y del joven, sino también de los ancianos, de los minusválidos, de las minorías étnicas, es decir, del respeto y trato adecuado de todos.

## Nota

- 1 Material escrito y de conferencias de la 2ª Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia, celebrado en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, 3 y 4 de noviembre de 1997.

## Referencias

- ANDRÉS, Magdalena Albero. **La televisión didáctica**. Barcelona: Mitre, 1984.
- CABERO, Julio Almenara. **Tecnología educativa**: utilización didáctica del vídeo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano. **Teoría y técnica de la información audiovisual**. Madrid: Alhambra Universidad, 1988.
- CHARLES, Mercedes; OROZCO, Guillermo. **Educación para los medios, una propuesta integral para nuestros maestros, padres y niños**. México D.F.: ILCE-UNESCO, 1992.
- ERAUSQUIN, Manuel Alonso; MATILLA, Luis; VÁZQUEZ, Miguel. **Los teleniños**. Barcelona: Laia, 1980.
- HODGE, Robert; TRIPP, David. **Los niños y la televisión**. Barcelona: Planeta, 1988.
- JUNG, Carl. **El hombre y sus símbolos**. Barcelona: Caralt, 1976.
- MASTERMAN, Len. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: De la Torre, 1993.
- PIAGET, Jean. **La construcción de lo real en el niño**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1982.
- SANTOS, Zunzunegui. **Pensar la imagen**. Madrid: Cátedra, 1992.

Prof. Dr. Francisco Sacristán Romero  
Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias de la Información  
Departamento de Historia de la Comunicación Social  
E-mail | [fransacris@ozu.es](mailto:fransacris@ozu.es)

Recebido 17 mar. 2006  
Aceito 25 mar. 2006



# Compreender a “entrevista compreensiva”

Understanding the comprehensive interview

Rosália de Fátima e Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O texto apresenta subsídios à reflexão e ao debate sobre metodologia da entrevista compreensiva a partir de alguns elementos vivenciados no percurso de uma pesquisa. Buscamos evidenciar que a escolha de uma metodologia de pesquisa se faz dentro de um conjunto de experiências formadoras. Ressaltamos a importância dos princípios teóricos assumidos e ligados às experiências formadoras ao lançar o olhar em uma direção e definir o objeto de um estudo. Objetivamos relatar um percurso que transita pela multiplicidade dos sentidos que emergem nos discursos da política tendo como suporte e eixo central a multireferencialidade e o imaginário social.

Palavras-chave: Educação. Formação para pesquisa. Entrevista compreensiva. Discurso político.

## Abstract

The text presents subsidies to the reflection and the debate on comprehensive interview methodology, through some elements lived deeply in the passage of a research. We search to evidence that the choice of a methodology research is made inside of a set of formation experiences. In it we stand out the importance of the theoretical principles assumed and linked to the formation experiences when launching the look in a direction and to define the object of a study. In this process, we search to tell a passage that transits through the multiplicity of the directions that emerges from the politics speeches having as a support and central axle the multireferential and the social imaginary.

Keywords: Comprehensive interview. Formation for research. Education. Citizenship. Politics speeches.

Ao pensar na organização deste texto, encontrei-me diante de dificuldades inesperadas. Como evidenciar os sentidos mobilizadores e norteadores em relação aos trabalhos que desenvolvo como docente/pesquisadora? Pensar tal questão, tendo diante de mim a tarefa de transformar um texto de discussão nas aulas da pós-graduação em educação num texto publicável, conduz-me a uma complicação. Creio que não consigo deixar evidente na minha atividade como docente e pesquisadora que trabalhar em uma linha de formação e profissionalização docente não me liga, necessariamente, a um nível de educação ou uma modalidade de ensino específica. Inúmeras vezes, refleti se deveria pôr uma marca e ser reconhecida como a professora/pesquisadora que trabalha com crianças, com adolescentes, com adultos em diferentes idades, níveis e modalidades de ensino.

32 Conjeturar sobre a impossibilidade de localizar-me nestas formas de ação como professora/pesquisadora, reafirma, em mim, o interesse mais forte em dirigir o olhar pelas multiplicidades de sentidos implicados em situações referenciais e de tensão. Essas situações permitem-me debruçar seja no que os sujeitos refletem sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), a didática ensinada, o pensar, inseparavelmente, o ensino e a aprendizagem, seja, ainda, no que diz respeito aos elementos justificadores da ação em diferenciadas modalidades de ensino, formação, prática profissional: os sentidos traduzindo as escolhas, as decisões, os conflitos e as "bem-aventuranças".

O contexto sumarizado fez-se necessário à minha condução, bem como à condução do leitor, no que corresponde aos pressupostos de base direcionadores do desenvolvimento de pesquisas que tocam nos princípios esboçados acima e cuja abordagem metodológica hoje escolhida é a entrevista compreensiva. Tenho, assim, como propósito apresentar subsídios à reflexão e ao debate sobre essa metodologia a partir de alguns elementos vivenciados no percurso de uma pesquisa, pois considero que a escolha de uma metodologia de pesquisa faz-se dentro de um conjunto de experiências formadoras. (JOSSO, 2002). Entre essas experiências, coloco, também, os medos, as angústias, bem como estratégias buscadas na resolução de situações da prática.

Não poderia, nos limites deste texto, pontuar com profundidade unidades de sentido dadas ao conjunto de minhas experiências formadoras. Procuro, apenas, trazer algumas contribuições à superação das dificuldades a partir do que vivenciava, buscando os determinantes na escolha de uma





metodologia e não de outra. Viso, como segunda intenção, pontuar que, para mim, não deve existir a “metodologia” como uma marca de registro ao reconhecimento do pesquisador. O mais importante são os princípios assumidos (e ligados às experiências formadoras) ao lançar o olhar em uma direção e definir o objeto de estudo. Em conjunto, os princípios, entendidos mais amplamente, e o objeto de estudo, com seu caráter mais circunstancial, determinam todo um conjunto de escolhas subseqüentes, dentre essas a abordagem metodológica.

## Partilhando um percurso

O interesse de alunos e colegas pela abordagem metodológica da entrevista compreensiva utilizada na maioria dos trabalhos que oriento coloca como inadiável o partilhar de um percurso. As escolhas realizadas ao elaborar a pesquisa de doutorado direcionavam um outro olhar ao tema da relação entre a educação e a cidadania, diferente daquele lançado no período do mestrado – *Educação e cidadania: a visão de mundo liberal na construção da cidadania*. (1992).

Considero importante ressaltar que tomava como ponto de partida nessa pesquisa o caráter instrumental no uso do conceito cidadania nos discursos políticos – educacionais e utilizava um referencial centrado no materialismo histórico dialético e nas leituras da Escola de Frankfurt, especialmente as magníficas análises encontradas no livro *Eclipse da Razão*, de Max Horkheimer. (1976). Na seqüência dessa pesquisa, tentava ressignificar os fios condutores da análise desenvolvida sobre a relação entre educação e cidadania, refletindo sobre o meu pensar, como um pensar disjuncto, centralizado no tema da reificação, ou melhor, na utilização instrumental do conceito cidadania nos discursos educacionais. Não conseguia, naquele momento, refletir o conceito de cidadania sem me referir ao seu caráter instrumental.

Nesse período, as leituras realizadas no então Grupo Morin, hoje o Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), faziam-me refletir que centralizar na categoria da reificação, considerando as análises sobre o uso coisificado, instrumental, superlativava o conceito de cidadania nos discursos e me propiciava uma visão distorcida. Especialmente, a partir da leitura em Castoriadis (1975), considerava que o caráter instrumental no uso de concei-

tos, tais como o de cidadania, corresponderia apenas à metade da realidade. Mesmo porque pensar na realização integral dessa instrumentalidade nas sociedades seria transformar os homens em coisas movidas unicamente por forças econômicas não percebendo, como condição do funcionamento do capitalismo, a intensidade tanto das lutas afirmativas como das lutas contrárias à tendência de reificação.

Tomo, então, como base inicial deste relato, a partilha de algumas tensões, hesitações, angústias e decisões ao buscar realizar o trabalho de tese "A política, a educação e a cidadania no Brasil: o extraordinário e o mágico nos discursos dos políticos (2000)." Ressalto que me motivava compreender os pressupostos da indeterminação e da multiplicidade dos sentidos que emergem nos discursos da política, por isso me debrucei nas leituras de obras de autores tais como Ardoino (1977; 1993; 1994), Barel (1993), Castoriadis (1975; 1986; 1990; 1996), Dupuy (1990), Morin (1991), Touraine (1992), dentre outros. As leituras colocavam em cena a compreensão da ideologia como idéias "fechadas", o tema do duplo, a concepção de sujeito político e de modernidade, e a necessidade do olhar transversal na análise da relação entre educação e cidadania.

34

No trabalho de pesquisa, tinha como principal unidade de referência as falas de políticos da Comissão de Educação da Cultura e do Desporto da Câmara Federal. Perguntava-me sobre os sentidos dados pelos políticos à relação entre educação e cidadania. Essa questão inicial constituía-se como mobilizadora à compreensão da ação do homem da política em relação à educação brasileira. Creio que o leitor já deve ter percebido que por trás dessa questão encontrava-me ainda ancorada, mesmo que não assumida ou percebida, na idéia da instrumentalidade no uso do conceito da cidadania nos discursos educativos.

Contudo, buscar os sentidos dados por políticos à relação entre a educação e a cidadania impunha nas reflexões uma dupla perspectiva. De um lado, considerava como o eixo central suas falas sobre o conceito "educação cidadania" e, nesse contexto, o olhar primeiro de cada um sobre a política e sobre o seu fazer. Esse olhar individual diluído no conjunto das falas me levaria às linhas de força da ação de um grupo de cidadãos, nossos representantes, agindo para o que seria, em princípio, o bem maior da Nação. Por outro lado, a problemática escolhida colocava-me diante dos



meus próprios preconceitos, pois me encontrava diante de falas de homens da política.

Destaco, assim, em segundo lugar, o meu preconceito desdobrando-se em paradoxos. Explico que, de um lado, pouco a pouco, o preconceito inicial será atenuado por uma maior compreensão de tudo que se encontra implicado no “fazer da política”. Adianto o fato de que, por momentos, me vi sensibilizada e surpresa comigo mesma ao desenvolver um entendimento sensível: na medida em que sentia os receios do homem da política, percebia seus medos, tocava em sua angústia. Quedava-me, então, perplexa e em confusão de sentimentos, pois a constatação de práticas sancionadas pela expressão de “sempre foi assim na política”, reafirmada muitas vezes por políticos, conduzia-me ao retorno do preconceito. Descobria o que corresponde ao “fazer da política”.

A política, criação sociohistórica, é a atividade por excelência da instituição global da sociedade no desenvolvimento de um projeto de autonomia que supõe o espaço e a liberdade. (CASTORIADIS, 1990). Nessa perspectiva, Arendt (1993) explica-me que a liberdade caminha em par com o espaço intermediário próprio da política. A política é organizadora do conjunto de seres diferentes considerando a sua igualdade relativa e fazendo abstração de sua diversidade relativa. Mas, diferentemente de uma liberdade posta em exercício por meio de um projeto de autonomia, elucida-me Castoriadis (1986), que o “fazer da política” constitui-se como espaço dos interesses contraditórios em relação às intenções declaradas nos discursos dos políticos, uma vez que o corpo político decompõe-se em grupos de pressão, em *lobby*. Ao contrário de acreditar nas afirmações (desejáveis) de transparência nos processos da política, “prevenia o meu olhar” considerando os princípios relacionados ao “fazer da política”, pois, na sanção dos seus conflitos, o homem da política que firma o seu discurso num “sempre foi assim” deseja sancionar as práticas (pretéritas e atualizadas) ligadas aos negócios obscuros, aos acordos clandestinos. Constatava numerosas vezes os riscos que corria, uma vez que no seu “fazer” o homem da política tenta preservar, mais que revelar, uma imagem desejada (e para ele necessária) do bom, do útil, do belo, do para o povo, para a nação.

A desconfiança mobilizava-me à ampliação do corpus da pesquisa; em conseqüência, deparava-me com a multiplicidade de gêneros discursivos. Via-me diante dos discursos de posse e de abertura dos trabalhos no

Congresso Nacional do então presidente Fernando Henrique Cardoso, dez editoriais de jornais do primeiro ano do governo, os dezoito membros (dos vinte e sete titulares previstos) da Comissão de Educação principal unidade de referência da pesquisa, bem como entrevistas realizadas com onze funcionários que ocupavam posições consideradas centrais no contexto da época e da pesquisa. Hoje, percebo que essa multiplicidade funcionava como uma espécie de escudo de proteção, para mim mesma, tendo como centro reflexões ligadas ao “fazer da política.” Isso me faz reconhecer que tinha a não confiabilidade como o critério mais forte na ampliação do campo a ser pesquisado.

36      Tinha claro que considerava os discursos como opacos e ambíguos, bem que portadores de uma lógica argumentativa possibilitadora de desvelamento. Compreendia, assim, os discursos como efeitos (e criadores) de sentidos adotando na pesquisa o reconhecimento da realidade como complexa e multidimensional. (ARDOINO, 1977; 1993). Refletia, também, que o fato de tentar entender a busca do que seriam as verdades, como parte dos projetos humanos, não significava que essa busca, bem como o que seria tomado como idéias de verdades, estariam corporificadas nos enunciados discursivos, mas que ambas (buscas e verdades) pertenceriam ao movimento social e histórico. Não poderia, assim, analisar os discursos a partir apenas de sua relação funcional, mas os considerando a partir dos princípios de que há qualquer coisa que me escapa, parte do “impercebido imanente.”

Nas linguagens, existe um conjunto de significações que ultrapassam os conceitos. Nesse sentido, o “impercebido imanente” (*imperçu immanent*), explica Castoriadis (1996), impossibilita que as significações sejam rigidamente atadas a um suporte, embora este nos seja necessário. A validade social das significações imaginárias e sociais representa o poder da instituição imaginária, pois são criações contínuas e nessa medida as construções simbólicas, as subjetividades, os mitos e as objetividades não podem ser apenas percebidas dentro de um processo redutível à lógica identitária. (CASTORIADIS, 1975).

Ter esses princípios como fundamentos de pesquisa levava-me a entender que o conceito moderno de cidadania não é apenas representado ou mediado na relação com as atividades sociais substantivadas nos direitos sociais à educação, à saúde, à habitação etc. Ou, ainda, esta mediação não pode ser somente circunstanciada às lutas pelo status de grupos organizados



(TURNER, 1989), mas, também, em relação com os valores, tanto os modernos e colocados como possibilidade numa sociedade de classes (HELLER, 1972) tais como: a democracia, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a individualidade, como os ancorados em configurações antigas e que, além da possibilidade mediada pela ação dos homens, podem ser tomados como idéias-mito. (MORIN, 1991).

A cidadania associada, no seu conjunto, aos direitos civis, políticos e sociais, tão bem apresentados historicamente por Marshall (1967), é instituída e instituinte de sentidos e práticas sociais que atravessam os tempos humanos, pois é parte indissolúvel do ser/estar do humano social e histórico. Nos discursos, a mediação entre a educação e o ser cidadão faz-se dentro de um feixe de significações imaginárias sociais, porque assegurada pelos sujeitos históricos, e, assim, atores e autores, uma vez se percebendo como parte impreterível de processos sempre em construção com lutas pela autonomia e em tensão permanente com a heteronomia. (DUPUY, 1990). A partir desse foco reafirmava como impossível reduzir a análise das falas dos políticos à lógica identitária e assumia como risco ter como eixo na construção do objeto de estudo a duplicidade e a transversalidade. Substituía, na tese, a palavra relação “entre” pelo conceito “educação cidadania” e buscava sua compreensão e explicação por meio de um olhar transversal pelos gêneros discursivos. (BAREL, 1993).

Em 1997, encontrava-me, em suma, diante de uma problemática de tese e de uma pluralidade de gêneros discursivos. Tinha a sensação de solidão crescente no amadurecimento do objeto de estudo e não conseguia ver com clareza que metodologia utilizar.

Considerava, como impossível – partindo dos princípios apresentados acima resumidamente classificar os sentidos relacionados à “educação cidadania” em “caixas” conteúdo, categorias ou palavras-chave (BARDIN, 2002) –, tal como é realizado em algumas perspectivas de análise de conteúdo tradicionais. Da mesma forma, não me interessava realizar uma análise sob o ângulo da retórica, embora tenha utilizado razoavelmente algumas indicações no que concerne à análise dos editoriais de jornais. (BRETON, 1996; 1997), (PARELMANN; TYTECA-OLBRECHTS, 1992). A descoberta e a leitura de trabalhos de Kaufmann (1992; 1996; 2000) e especialmente do livro *A “Entrevista Compreensiva”* possibilitava-me a base necessária no trato do objeto de estudo. Na seqüência desse texto, recorro inúmeras vezes

a Kaufmann (1996), bem como a alguns dos teóricos por ele indicados tais como Bourdieu (1982; 1997), Geertz (1997), Mills (1986), Weber (2001) e por mim buscados, especialmente Berger e Luckmann (1985), Elias (1983; 1991) e Rosset (1984).

Na metodologia da entrevista compreensiva, o processo de desvelamento do objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Deveria, assim, realizar uma articulação criativa e o mais estreita quanto possível entre os dados e as questões – hipótese. Encontrava nessa metodologia um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores/atores com suas falas sobre o conceito “educação cidadania”, no Brasil, e as teorias necessárias. Nesse processo, percebia três dimensões integradas:

1. Trabalhar o objeto de estudo, desde o início, articulando-o de forma o mais estreitamente possível com o campo definido da pesquisa. Dessa forma, o campo da pesquisa definido não é uma instância verificadora, de “checagem” de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização, do forjar das questões, de índices, de categorias de unidades de sentido.
2. Desenvolver um processo empático de escuta, cuja elucidação mais aproximada encontro, atualmente, em Barbier (1998) do qual tomo por empréstimo a expressão da escuta como “escuta sensível”. É necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para reconstituir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista compreensiva, os valores e valorações explicitados por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos, por eles dados, à sua ação social. (WEBER, 2001).
3. Considerar o trabalho de pesquisa como um trabalho de “artesanato intelectual” (MILLS, 1982), ampliando-o com flexibilidade e criatividade, tendo, entretanto, clareza de que a objetivação



se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência e organizados entre eles.

Precisava, então, compreender a lógica do conjunto antes que os elementos fossem utilizados separadamente como unidades de sentido. Nesse processo, encontrava exatamente um caminho para o que buscava: a lógica do conjunto dos sentidos dados pelos políticos à sua ação e, no conjunto, de que modo se colocavam como sujeitos/cidadãos, na sua ação na política e como expressavam suas intenções.

Lembrava, todavia, que se tratava de “oferecer sentido” às valorações dos entrevistados, desveladas por meio das falas de cada um. “Oferecer sentido”, expressão usada por Jacques Ardoino e utilizada por Barbier, corresponde à aceitação de que “cada experiência pessoal é única e irreduzível a um modelo seja lá qual for.” (BARBIER, 1998, p. 189). Buscava, por meio das observações e das entrevistas, tomando estas últimas como mediação, traduzir e organizar em unidades os sentidos dados à ação pelos homens da política.

## **Em busca de unidades de sentidos, um exercício de “escuta sensível”**

39

A articulação (desde o seu início de construção) do objeto de estudo com o campo definido da pesquisa conduzia às problematizações, ponto de partida para a busca de unidades de sentido. Para mim, não era suficiente ter claro que a compreensão das valorações desveladas por meio das falas de cada um torna-se mediação à explicação da ação social dos entrevistados. Como organizar os sentidos percebidos? Que elementos considerar como critérios?

Um conjunto de referências teóricas auxiliou-me. Por meio da leitura de Berger e Luckmann (1985), encontrei elementos que ampliavam a minha compreensão sobre as características da “vida cotidiana” dos políticos. Participar como observadora das reuniões semanais ordinárias da Comissão nas terças-feiras, conversar com assessores nos seus gabinetes, além de ser uma atividade importante para aproximação do contexto, iria fornecer-me dados sobre a sua rotina organizadora: a estruturação espacial e temporal,

as intencionalidades expressas nas fórmulas repetidas e objetivadas através de uma linguagem possibilitadora de um sentido comum. Observava as intersubjetividades reveladas e parcerias articuladas no trato dos temas mobilizadores da época.

Assim, as discussões se davam no entorno de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 1996. As diferentes posições em relação aos projetos concernentes à nova Lei, modificações desejadas pelos vários grupos, a relação entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, bem como as influências da assessoria do Executivo dentro da "casa" (expressão de referência dos políticos ao espaço de trabalho), exemplificam o tema central e mobilizador e também o que mobiliza explicitamente as parcerias estabelecidas (visíveis ou não) no desenvolvimento da rotina dos trabalhos da Comissão. De fato, a minha questão central, neste momento, tinha como núcleo o fundo de obscuridade que existe por trás do que aparece como zona clara na realidade da vida cotidiana. (BERGER; LUCKMANN, 1985).

40 O que quebraria a rotina organizadora dos políticos da Comissão? Poderia considerar os elementos que quebram esta rotina como critérios que aliados aos sentidos oferecidos nas entrevistas me auxiliassem na definição das unidades? Não quebrava a rotina, por exemplo, o uso comum da metáfora "casa" como referência comum dos políticos ao seu espaço. Também não quebrava a rotina a imagem implícita (nas entrevistas) da "casa" como um "corpo político" que enfrenta qualquer ameaça na sua composição e unidade, mesmo que para alguns políticos a "casa fosse a antecâmara da loucura", "uma coisa muito complexa e obscura". Ao buscar indícios de fragmentação como quebra da rotina da vida cotidiana desse "corpo/casa/família", tinha claro que não poderia, também, analisar a partir da distribuição de papéis no interior da "casa", nem dos acordos próprios do "fazer da política". Lembro de um político entrevistado afirmar:

É normal. Temos os segmentos que tomam as decisões. Eles são em número reduzido, são os líderes que desempenham o papel de correia de transmissão. Temos aqueles que não fazem absolutamente nada. Mas há os especialistas das relações com a política local ou aqueles que defendem os interesses econômicos. Existem funções representadas pelos dirigentes dos partidos, os integrantes da mesa dirigente, os relatores das Comissões.





Eles constituem o tom da casa e transmitem as orientações do Executivo. (Político entrevistado).

Os motivos pragmáticos que determinam as competências dos políticos como ligada aos desempenhos de rotina da “casa” institucionalizam hábitos singulares ao “espaço”, tais como as disputas entre blocos de situação ou de oposição. Contudo, articulações entre os políticos processam-se e tornam-se pontos de união comuns na contraposição ao Executivo. Nesse sentido, fazia-se a crítica a qualquer atitude que se contrapunha à autonomia dos membros da “casa”, especialmente o abuso na utilização de Medidas Provisórias.

Começava, assim, a perceber como elemento indicador de quebra da rotina institucionalizada, a distância entre o ator/político e sua ação na medida em que este reflete sobre a sua conduta. (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nessa escuta em situação, elucida Elias (1983), que a função e a posição de cada indivíduo na rede social determina variações na rede de auto-contradições. Trata-se da “dupla contradição” (*double contrainte*) entre a atividade essencial de legislar e os diferentes interesses.

Nesse processo, por meio da “observação/escuta sensível”, compreendida na acepção da transversalidade institucional como “rede simbólica socialmente reconhecida, que é provocada pelo imaginário social, de acordo com uma lógica dialética instituinte, de instituído e institucionalização” (BARBIER, 1998, p. 170), entrelaçava aos mitos, aos ritos, às crenças e ao simbólico da política, no seu conjunto, os medos, as hesitações e as angústias do homem da política. Vi-me diante do tema da “ilusão” e do seu “duplo” e muito me ajudaram as análises de Rosset. (1984). Para esse autor, nada é mais frágil que a faculdade humana de admitir a realidade e de aceitar sem reservas a imperiosa prerrogativa do real. A dificuldade de aceitar o real conduziria não a negação da realidade, mas ao seu deslocamento por meio de uma percepção que secciona o mesmo acontecimento transformando-o em dois, cada um com uma existência autônoma. O tema do duplo corresponde ao espaço da “ilusão” e a “duplicação do real”.

A partir de Clément Rosset, percebia que na ação do homem da política, na medida em que a realidade não conduz às transformações nas relações de poder, tais quais ele deseja, suas falas anunciadoras de um novo e promissor futuro, proclamadas, especialmente quando em campanha políti-

ca, são justificadas em ações pontuais relacionadas aos acordos com grupos específicos. Dito de outra forma, o destino inevitável do progresso brasileiro era um sentido que “saltava” no conjunto dos gêneros discursivos. Todavia, nele estava implicado, e constituía-se em outro sentido comum, o reconhecimento de uma crise. Progresso e crise são duplicados por meio de um outro sentido, profético, em 1995, de que essa crise seria reduzida ou resolvida a partir da atenção maior do poder público com a questão moral de gestão. Esse é o fato ou acontecimento nos discursos que desvelam eixos centrais dos princípios caros ao governo, da necessidade de livre cooperação em uma sociedade “solidária” e, assim, do desenvolvimento mais acelerado de políticas neo-liberais.

Por meio dessa estrutura, nomeada por Rosset (1984) de “estrutura oracular”, compreendia os referentes a “educação cidadania” relacionados aos sentidos de eficiência e cooperação, às afirmações ligadas a imagem de uma solidariedade que seria inata ao povo brasileiro. O “tema do duplo” traduz-se, por exemplo, nos dilemas entre: 1. Progresso e Crise/atraso, 2. O central e o Periférico, 3. A solidariedade do povo e o capitalismo do mercado. Em suma, “o tema do duplo” levava-nos a perceber como predominante uma verdade tida como “a única” dentro de um discurso em que “ilusão” é necessária aos políticos. Na realidade duplicada, transfigurando em “verdades” tantas quantas necessárias ao duplo da ilusão, o homem da política assume como acontecimento e verdade sua ação como sendo ligada ao sacrifício, à missão, ao medo.

Na medida em que aprofundava a análise em diálogo constante com os sujeitos/autores/atores (o saber local) e as teorias necessárias à análise (saber global), tomava consciência de que o fato de ter tantos gêneros discursivos não punha um verdadeiro problema, pois as ligações entre os gêneros se faziam a partir de valores e valorações relacionados com a “dupla contradição” e com o “tema da ilusão”, o que me conduzia a três unidades de sentido:

1. Sentidos “ordinários”, fundados na certeza das medidas políticas e do progresso, de um futuro promissor. O “discurso ordinário” caracteriza a certeza de todo político, especialmente quando em campanha firma a promessa de que tudo vai mudar para melhor. Trata-se do discurso esperança e é centrado no presente,



voltando-se para o futuro, dentro de um projeto declarado de um progresso tido como certo. Neste momento, o “conceito educação cidadania” é relacionado aos temas do bem maior do povo e da nação, e velhas imagens, ancoradas no imaginário político moderno, retornam e sustentam os discursos.

2. Sentidos que nomeio como “extraordinários”, pois fundados na dúvida e negação de toda e qualquer mudança. O “discurso extraordinário” é atemporal, na medida em que o homem da política, ao falar sobre as práticas do “fazer da política” afirma “que sempre foi assim”. Esse “sempre foi assim” desloca as referências ao bem maior das ações dos políticos, anteriormente e ordinariamente relacionadas ao bem de todos (o povo) para os acordos e as ações pontuais ligadas aos grupos economicamente fortes ou politicamente corretos. No discurso extraordinário, o homem da política se desnuda e a luta pelo voto torna sua ação mercadoria. O político se coloca seja como mártir, como aquele que se sacrifica, seja como salvador e, assim, como tendo uma missão.
3. Sentidos “mágicos”, uma vez que reveladores da clivagem entre as categorias povo e sociedade. O “discurso mágico” desvelava-se na medida em que percebia o descolamento entre povo e sociedade e assim o conceito “educação cidadania” me colocava diante de imagens pretéritas do povo brasileiro que continuaria inculto: não sabe votar, vende seu voto. Em contraponto, o conceito “educação cidadania” é relacionado a um saber ser cidadão na sociedade por meio do exercício de uma cidadania ativa e organizada. Nesse contexto, as reiterações como uso da participação (de todos) torna esta palavra mágica.

Finalizo esse longo item de braços com Geertz (1997), no momento em que ele explica que pensar o mundo do ponto de vista do outro é uma questão epistemológica que remete ao fato de que idéias e realidades representadas estão natural e indissolúvelmente unidas. O comportamento do indivíduo é relacionado dialeticamente com a sociedade, de forma que o pesquisador deverá explicar o “bordejar dialético” contínuo entre o menor detalhe (o local) e a mais global das estruturas globais. Tal fato necessita do trabalho do pesquisador como um trabalho de artesanato intelectual.

## O “artesão intelectual”

O “artesão intelectual” é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de “campo”, o metodólogo e o teórico. Recusa-se a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria. Nesse texto, recorro a Mills (1982) para explicar o uso dos instrumentos e técnicas sugeridos por Kaufmann (1996) e adotados nas pesquisas que oriento a partir da metodologia da entrevista compreensiva.

A “descoberta” das categorias, acima sumarizadas, requeria um autocontrole permanente, uma gestão contínua do desenvolvimento das operações e decisões. Perceber tais categorias a partir da análise compreensiva das falas dos políticos, contudo, não se deu de imediato, na verdade. Tinha de pôr as “certezas” em suspensão constante, num processo complicado e instigante à criação. Confesso que inúmeras vezes senti-me bastante inquieta. Buscava, então, de acordo com as leituras em Kaufmann (1996), trabalhar com uma ordem precisa de idéias, estruturando-as a cada instante em uma hierarquia. Para isso, após as entrevistas, foi elaborado um primeiro plano de escuta (com partes e sub-partes). A invenção, tal como o trabalho do “artesão”, só seria possível com categorias de ponta resultantes do próprio roteiro de entrevista e da escuta sensível realizada.

Introduzo o leitor nos instrumentos e técnicas indicadas por este autor e utilizadas no processo de elaboração: o roteiro de entrevista, o quadro dos entrevistados, os planos evolutivos, as fichas de análise.

1. O “roteiro de entrevista” é relativamente flexível, ajustado, após realização de duas entrevistas, antes de partir verdadeiramente para o campo. O envolvimento ativo nas questões, por meio de entrevistas semi-diretivas, realizadas inicialmente a partir dos blocos temáticos em que buscava a história do sujeito como membro da Comissão, as suas “definições” sobre a educação brasileira, a cidadania, o povo e a sociedade, seus paradoxos se constituía como um roteiro flexível, dispositivo de ampliação e aprofundamento no processo de engajamento na pesquisa.
2. O “quadro dos entrevistados” situa os sujeitos/atores/autores na pesquisa e no texto. Ao longo do texto, na sua redação final, os



sujeitos são situados nas suas falas. No trabalho que realizava, coloquei a sigla POL, para os políticos e EF, para os funcionários, mas hoje escolheria nomes fictícios, pois parece caloroso em relação aos entrevistados, percebendo-os como co-autores no processo de construção do objeto de estudo.

3. Os “planos evolutivos” como guias do trabalho e de prevenção à dispersão. O plano evolutivo funciona como o suporte, um fio diretor, a cadeia de idéias centrais, auxiliares do pesquisador, de forma a que não se deixe sufocar pelo material ou pela emergência não dominada das hipóteses. Não é tão simples redigir o primeiro plano, uma vez que ele implica entrar no centro do sujeito. A circulação imprevisível em todos os sentidos não significa que o pesquisador tenha tudo misturado sem uma ordem, mesmo que ele a modifique sem cessar. O surgimento de uma hipótese era sempre surpreendente, pois a ela se articulam outras hipóteses e conceitos constituindo, assim, o modelo desenvolvido de forma clara, em curso de elaboração. Não há um plano evolutivo, necessariamente, para cada escuta da fala de cada entrevistado. O plano é ressignificado na medida em que surge algo novo a ser colocado no lugar (naquele momento) exato articulado a outras questões/hipóteses, criando encadeamentos.
4. As “fichas de interpretação” constituíam-se como os instrumentos de anotação das falas, das observações postas nas fichas de forma parcial. Daí que costumo dividir as fichas em dois segmentos: de um lado coloco as frases dos entrevistados; e do outro lado, ponho as minhas observações. Essas observações são verdadeiramente preciosas, uma vez que reveladoras da *alma* do que será o texto na sua redação final. Ao final do trabalho, as fichas são organizadas em um procedimento simples, por partes, depois em sub-partes, parágrafos, e assim tinha sob a mão exatamente o material necessário para argumentar e ilustrar cada passagem da redação. As fichas podem ter muitas entradas, podem ilustrar o tema descritivo ou conduzir as teorias. Em suma, são utilizadas para fornecer o material necessário a uma argumentação seja com peso maior nas teorias, seja de caráter mais descritivo.

Enfim, para evitar ver-me diante de um material frágil, entrevistava a fundo para obter dados mais numerosos. Entrar no mundo do entrevistado não anula a minha entrada no meu mundo, embora tenha claro que não posso transformar a pesquisa em recurso terapêutico no sentido estrito do termo. Reforço que o entrevistado, na medida em que se engaja na escuta sensível, ultrapassa os contextos particulares e fala mais profundamente sobre ele mesmo. Nem sempre esse processo foi fácil em se tratando dos sujeitos/atores/autores escolhidos, os políticos. As confissões mais duras estão nas entrelinhas e cada tipo de conteúdo coloca problemas específicos.

Assim, as análises espontâneas do pesquisado são mais um simples instrumento nas mãos do pesquisador, pois devem cruzar todos esses detalhes para reconstituir um panorama de conjunto. Como explica Kaufmann (1996), é necessário não constituir muito rápido os "pacotes" segundo os temas aparentes, mas realizar uma leitura "destruidora" no momento de organizar as fichas, deixando-se imaginar as classificações imprevistas indutoras de novas reformulações do plano. É raro que no plano final da pesquisa não surjam partes que não tinham sido previstas. Costumo colocar para os orientandos o quanto se faz necessário o "maturar", explorando, ao máximo, o que dispõem e deixando claro no plano de redação o que mobiliza cada parte e sub-parte do trabalho.

Iniciei este texto apresentando meus interesses como pesquisadora. Frisei a necessidade de me colocar em busca de indicadores de tensão no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. Minhas escolhas encontraram na metodologia da entrevista compreensiva a forma mais apropriada para tratar do objeto escolhido, uma abertura, entre tantas, para outras formas de desvelar objetos de análise que tragam no seu bojo a escuta sensível, para compreender o caráter formativo (para pesquisador e participante) dos estudos com objetos simbólicos.

A confrontação permanente com o concreto leva-me à abertura e ao desejo de buscar instrumentos que tenham como característica mais forte serem provisórios e abertos. A inquietude desse olhar faz-me, por um lado, privilegiar a indeterminação e a tensão a que conduzem "zonas da prática pantanosas e indeterminadas." (SACRISTAN; GOMEZ, 2000).

Assim, por exemplo, a indeterminação e a tensão entre o conhecimento profissional rigoroso e tido como relevante do egresso da formação



inicial, atuante em não importa que área, tem relação com o conhecimento singular e inesperado que se coloca nas situações cotidianas da prática, conduzindo-me às necessidades impostas, não necessariamente previsíveis, de novas demandas. Por outro lado, se, atualmente, busco, com maior intensidade, perceber a ação social dos sujeitos, implicados em situações concretas e diversas, na formação inicial ou continuada, em espaços escolares ou não escolares, por meio da relação com os saberes (CHARLOT, 2000) circulantes tenho claro que, finalmente, continuo na trilha iniciada, constituindo esta o meu eixo principal nas pesquisas que desenvolvo. Refletir a partir da relação com os saberes reconduz-me à natureza e ao funcionamento do imaginário social (das significações imaginárias sociais) implicado em saberes localizados e singularizado também nos sujeitos. (CASTORIADIS, 1975).

Considero que no trabalho de construção de um objeto de estudo deverá predominar a alegria e que esse prazer encontra-se, também, associado ao desapego de certezas postas como "a priori". Nesse sentido, considero como fundamental a atitude de "artesão". Como tal, o importante é desenvolver com rigor um método pessoal e em harmonia com os princípios considerados como os mais adequados. Dessa forma, sou contrária ao apego desmesurado de uma postura que torna seus princípios como que uma receita e os seus discurso como apologia.

Procurei, apenas, partilhar, mesmo que de forma lacunar, os pontos principais da minha experiência formativa, no processo de construção de um objeto de estudo, desdobrando-se, atualmente em orientações de trabalhos científicos na UFRN. Somam-se, ao conjunto de experiências, os filmes, as leituras distantes do mundo acadêmico, os contatos com inúmeras pessoas que me ensinaram, especialmente, serem a simplicidade e a humildade intelectual as marcas mais fundamentais do pesquisador.

## Referências

ARDOINO, Jacques. Complexité. In: SFEZ, Lucien. (Org.). **Dictionnaire critique de la communication**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

\_\_\_\_\_. **Education et politique**. Paris: Editions Gauthier-Villars, 1977.

ARENDT, Hannah. **Qu'est-ce que la politique?** Paris: Seuil, 1993.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2002.

BAREL, Yves. Propos de travers ou de la transversalité. In: SFEZ, Lucien. (Org.). **Dictionnaire critique de la communication**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-736.

BRETON, Philippe. **L'argumentation dans la communication**. Paris: La Découverte, 1996.

CASAL, Adolfo Yáñez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société**. 5. ed. Paris: Seuil, 1975.

\_\_\_\_\_. **La montée de l'insignifiance**. Paris: Seuil, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **Domaines de l'homme, les carrefours du labyrinthe II**. Paris: Seuil, 1986.

\_\_\_\_\_. **Le monde morcelé, les carrefours du labyrinthe III**. Paris: Seuil, 1990.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ordres et désordres**. Paris: Seuil, 1990.

ELIAS, Norbert. **Engagement et distanciation**. Paris: Fayard, 1983.

\_\_\_\_\_. **Qu'est ce que la sociologie?** Paris: L'aube, 1991.

GEERTZ, Cliford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: \_\_\_\_\_. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Corps de femmes regards d'hommes**. Paris: Nathan, 2000.





- \_\_\_\_\_. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.
- \_\_\_\_\_. **La trame conjugale** – analyse du couple par son linge. Paris: Nathan, 1992.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social et status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.
- MORIN, Edgar. **La méthode 3: la connaissance de la connaissance**. Paris: Seuil, 1986.
- \_\_\_\_\_. **La méthode 4: les idées**. Paris: Seuil, 1991.
- PAELEMANN, C.; TYTECA-OLBRECHTS, L. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles: Ed. de la Université de Bruxelles, 1992.
- ROSSET, Clément. **Le réel et son double**. Paris: Gallimard, 1984.
- SACRISTAN J. Gimeno; GOMEZ A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SILVA, Rosália de Fátima e. **Educação e cidadania: a visão do mundo liberal na construção da cidadania**. 1992. 434 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
- \_\_\_\_\_. **La politique, l'éducation et la citoyenneté au Brésil: l'extraordinaire et le magique dans les discours des politiciens**. 2000. 435f. Tese (Doutorado en Education) – Centre de Rechercher en Sciences de L'éducation, Université de Caen, Caen, 2000.
- \_\_\_\_\_. L'imaginaire et la formation du concept: le discours actuel de l'éducation et la citoyenneté dans la Commission de l'éducation de la chambre des députés ao Brésil In: COLLOQUE 1997, 1., 1997, Caen, **Anais...** Caen: Université de Caen, 1997. p. 367-378.
- \_\_\_\_\_. O imaginário social e a produção do conceito: o discurso político sobre a educação e a cidadania. In: COLÓQUIO NACIONAL DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AIPSELF/AFIRSE, 8., 1997, Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.
- \_\_\_\_\_. Educação e cidadania: o discurso político no projeto educativo brasileiro In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AFIRSE, Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. p. 822-833.
- \_\_\_\_\_. Educação e cidadania: o "discurso ordinário" da política. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís, **Anais...** São Luís: UFMA, 2001.

\_\_\_\_\_. Imagens do povo brasileiro: o “extraordinário” e o “mágico” no discurso dos políticos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Natal, **Anais...** Natal: UFRN, 2001.

\_\_\_\_\_. Decisão e participação no cotidiano escolar In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE NORDESTE, 16., 2003, São Cristóvão, **Anais...** São Cristóvão: UFSE, 2003.

\_\_\_\_\_. Gestão Democrática: a decisão no espaço escolar. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2003, Recife, **Anais...** Recife: ANPAE, 2003.

\_\_\_\_\_. Os espaços de decisão no cotidiano escolar. In: JORNADA LATINO AMERICANA, I COLÓQUIO BRASILEIRO DA AFIRSE, 2., 2003, Brasília, **Anais...** Brasília: UnB, 2003.

TOURAINE, Alain. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1992.

TURNER, B. **Status**. Lisboa: Estampa, 1989.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Educação | Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização  
Coordena o Grupo de Estudos Imaginários Política | Educação/Formação  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
E-mail | rosa\_liq\_64@hotmail.com

Recebido 31 maio 2006

Aceito 7 jun. 2006



# A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação

The vision, the contact and the flexibility: reflections on body and education

Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Rosie Marie Nascimento de Medeiros  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este ensaio caracteriza-se como um escrito de natureza filosófica no qual apresentamos uma reflexão sobre determinados tabus que configuram a relação com o corpo na cultura ocidental. Considerando as relações entre o corpo e os processos históricos, percebemos diferentes formas de controle, de interdição e de transgressão das normas sociais. Com base nessa relação, interrogamos o modo como a visão, o contato e a flexibilidade constituem-se como formas de educação do corpo. Identificar esses dispositivos nos permitirá refletir sobre as relações entre corpo e educação, ampliando possibilidades de diálogo para além do aspecto instrumental que por vezes tem caracterizado essas relações. Considerando a educação como projeto humano e social, a estesia apresenta-se como possibilidade de compreendermos o corpo e a experiência sensível a partir de outros parâmetros epistemológicos, os quais podem desencadear novas experiências na educação contemporânea.

Palavras-chave: Corpo. Pedagogia. Disciplina. Estesia.

## Abstract

This writing is characterized as an essay of philosophical nature in which we present a reflection on definitive taboos that configure the relation with the body in the culture occidental person. Considering the relations between the historical body and processes, we perceive different forms of control, interdiction and trespass of the social norms. Based on this relation, we interrogate how the vision; the contact and the flexibility consist as forms of education of the body. To identify these devices will allow us to reflect on the relations between body and education, extending possibilities of dialogue for beyond the instrumental aspect that sometimes has characterized these relations. Considering the education as a human and social project, the aesthesia is presented as a possibility to understand the body and the sensible experience from other epistemological parameters, which can unchain new experiences about the contemporary education.

Keywords: Body. Pedagogy. Discipline. Aesthesia.

## Notas sobre corpo, filosofia e educação

Na sociedade ocidental foi constituído e propagado o dualismo corpo e alma. Cabe esclarecer que a compreensão de alma na Antigüidade grega não comportava a idéia cristã, assim a partir da modernidade a idéia de alma ou espírito será associada à perspectiva da razão ou da mente. Portanto, há diferentes significados para a compreensão da noção de alma, de acordo com diferentes abordagens na História da Filosofia. Da mesma maneira, a compreensão de corpo também adquire diferentes significados, configurando formas culturais também diversas de convivência com a realidade corpórea.

Principalmente a partir do cristianismo, a compreensão do corpo esteve associada à idéia do pecado. Por meio dessa representação, as funções corporais foram consideradas impuras e diferentes proibições foram impostas ao corpo. (BROWN, 1990). Essa concepção dicotômica e maniqueísta do corpo e da alma marcou a história da cultura ocidental. Diante das idéias e concepções simplificadoras que percorrem a história do corpo, destacamos os preceitos de passividade, de disciplina e de controle como dispositivos da civilidade que influenciaram diferentes projetos educativos.

O corpo ou os discursos sobre o corpo sempre estiveram presentes nas práticas educativas e em diferentes pedagogias. O corpo circula entre permissões e proibições, regras, controle, normas que o constroem e desconstruem em diferentes abordagens científicas, pedagógicas, filosóficas. Essa circulação do corpo, dos discursos do corpo e do conhecimento do corpo é permeada por determinadas interdições sobre o corpo, a partir das quais se estabelecem regras, proibições e modos de conduta.

Ao refletir sobre a invenção do corpo como objeto de interesse das disciplinas científicas, portanto como objeto teórico, e das técnicas corporais, como usos do corpo em diferentes sociedades, Descamps (1998) afirma a existência de três tabus sobre o corpo: a visão, o contato e a flexibilidade. Na nossa pesquisa buscamos identificar esses dispositivos, como possibilidade de refletir sobre as relações entre corpo e educação, ampliando possibilidades de diálogo para além do aspecto instrumental que por vezes tem caracterizado essas relações.



O tabu da visão impõe a tarefa de cobrir os corpos por meio de normas que não permitam a sua visibilidade. No tabu do contato, os corpos devem permanecer separados, qualquer contato pode parecer perigoso aos olhos do poder que os vigiam. O tabu da flexibilidade é o responsável por manter os corpos em posturas rígidas, em gestos previsíveis e determinados por diferentes normas sociais. (DESCAMPS, 1987).

Esses tabus foram construídos, incorporados e reforçados nas práticas educativas, sendo possível identificá-los por meio de vários elementos. Assim, o fardamento escolar, a arquitetura e a disposição das salas de aulas, as carteiras que separam e individualizam os corpos, as disciplinas escolares, dentre outras evidências, confirmam a presença potencializadora desses tabus no interior das práticas educativas, em particular nos processos de escolarização.

No século XVII, a partir do surgimento da nova ciência, da universalização de suas idéias e de um maior desenvolvimento em torno das questões relativas ao corpo, as regras que a população deveria obedecer passaram a ser cada vez mais controladas e rígidas. “Essas características estavam presentes nas escolas que, a partir de regras, proibições e com sua identidade disciplinar, também colaborava intimamente com esse processo.” (CAMBI, 1999, p. 307).

A visão, o contato e a flexibilidade constituem-se como maneiras específicas de se relacionar com o corpo e que estiveram presentes no projeto civilizatório e no projeto de educação da cultura ocidental. Tomamos esses tabus como dispositivos que nos permitem compreender as relações entre corpo e educação, não apenas em uma disciplina específica mas também no projeto pedagógico, no vestuário, na espacialidade do corpo, nas disposições dos móveis escolares, na luminosidade e na gestualidade. Esses elementos configuram maneiras de convivência que exigem uma educação do corpo segundo regras sociais de controle e disciplina, reduzindo a corporeidade ao seu aspecto instrumental.

Perceber essas articulações poderá contribuir para uma compreensão do corpo não apenas como instrumento pedagógico, mas como realidade na qual se inscrevem formas de viver e de conhecer, profundamente enraizadas na história pessoal e coletiva. O esclarecimento desses tabus apresenta-se como possibilidade de refletir sobre o corpo e sobre o conhecimento do

corpo a partir das práticas sociais, aproximando a Filosofia do cotidiano e propiciando outras perspectivas para a pesquisa do conhecimento do corpo na educação.

## A visão

Sob o tabu da visão, o corpo foi considerado pecaminoso, principalmente diante dos preceitos da igreja cristã e sua conseqüente influência na sociedade. Essa influência apontava posturas radicais que ditavam formas ascéticas de convivência, configurando uma representação maniqueísta, segundo a qual o corpo está relacionado ao mal e a alma está relacionada ao bem. Embora essa representação tenha sido refutada dentro da própria tradição cristã, como em Santo Agostinho, por exemplo, a mesma disseminou-se na cultura ocidental propagando uma ascese cujas regras exigiam inúmeras abstinências tais como alimentar-se de carne, manter conversas impuras, entre outras. (ABBAGNANO, 1998).

54

Essa compreensão do corpo como carne e desta como símbolo do pecado foi divulgada pela doutrina cristã. "No pensamento católico do início da Idade Média, a carne humana emergiu como uma coisa trepidante. Sua vulnerabilidade à tentação, à morte e até ao gozo era uma concretização dolorosamente apropriada da vontade claudicante de Adão." (BROWN, 1990, p. 357).

A imagem de Adão apresentada na concepção cristã nos fornece elementos significativos para compreendermos essa consideração do corpo como lugar de atitudes pecaminosas. "A tentação da carne fez recair sobre ele a dupla vergonha da morte e da luxúria." (BROWN, 1980, p. 357). Essa referência denota a forte repressão ao corpo, principalmente por seu caráter sexual, aflorado a partir da fraqueza de Adão. Esse ato conduziu a uma nova sensibilidade e a uma nova forma de ver o corpo despido, segundo certas regras normalizadoras.

Na Idade Média, a partir dessa nova sensibilidade atribuída à nudez, houve a criação de novas regras de vestuário que foram impostas aos cidadãos. Assim, o porte atlético dos guerreiros, com sua musculatura forte e visível, que denotava uma condição superior na sociedade já não deveria mais está à mostra. Os imperadores já não exibiam sua soberania por meio



da exposição de seus corpos nus. O corpo, matéria frágil sujeita à vergonha da sexualidade e do pecado, passou a ser escondido em baixo das longas roupas que impunham ordem e respeito. (BROWN, 1990).

Evidenciamos que, no âmbito da igreja, o tabu da nudez estava associado a regras de utilidade. Dessa forma, à naturalidade do corpo foram acrescentadas características sociais específicas, expressas em regras de conduta e de convivência ascética com o corpo.

Os pregadores cristãos dotaram o corpo de características intrínsecas e inalienáveis. Ele deixou de ser um produto neutro e indeterminado do mundo natural, cuja utilização e cujo próprio direito de existir estavam sujeitos a considerações predominantemente cívicas de condição social e utilidade. (BROWN, 1990, p. 359).

Essas proibições do corpo reforçaram a idéia de um corpo útil e disciplinado, não permitindo mostrar certas partes do corpo, como as partes abaixo do ventre. A utilização do uso das túnicas longas, inclusive para dormir e entre os casados, como evidenciou Brown (1990), reforça a idéia do corpo como lugar do desejo e do pecado, havendo, portanto a necessidade de cobri-lo, mesmo em ocasiões que alguma intimidade era permitida.

Na cultura medieval, a preocupação com o corpo humano, marcante na Antigüidade grega clássica, foi obscurecida pela preocupação com a alma. O corpo deixou de ser situado nas questões primordiais do ser, a não ser no sentido proibitivo. A idéia do pecado original confere uma nova sensibilidade ao corpo, à nudez, à sexualidade, criando-se novos códigos proibitivos, desde o vestuário aos comportamentos e às práticas médicas do exame ou da inquisição. Do corpo agora era exigido a renúncia, o ascetismo, cuja expressão emblemática está no corpo virginal de Maria. (BROWN, 1990).

Duas morais se confrontam na Idade Média: a da sociedade cristã e a da cortesia herética. A paixão é vista como uma doença da alma, um furor, já o amor é nobre. Essas representações foram intensamente divulgadas na cultura ocidental e, progressivamente, tudo o que dizia respeito à sensibilidade, à percepção e à afetividade vai sendo associado às paixões e como tal deveriam ser controladas em nome da racionalidade.

Na cultura renascentista, a educação do corpo fará parte de um projeto de intenso alcance social, no qual encontramos regras de controle dos gestos. Dentre as diferentes regras, tais como as de se comportar a mesa ou de se dirigir aos mais velhos, figuravam as regras de se vestir. O corpo vestido tornou-se regra de civilidade e logo se difundiu pela cultura européia, em especial por meio de livros que impunham e disseminavam certas regras de conduta, como podemos perceber nas palavras de Erasmo (1978)<sup>1</sup>, considerando-se a roupa como sendo o corpo do corpo, capaz de dar uma idéia das disposições do espírito: “[...] um traje demasiado curto e que não esconda, se nos baixarmos, o que o decoro obriga que se esconda, não vai bem em nenhum país.” (ERASMO, 1978, p. 82). Ainda sobre o dever de cobrir o corpo, o autor afirma que:

É indigno de um homem bem educado descobrir, sem necessidade, as partes do corpo que o pudor natural leva a esconder. Quando a necessidade nos forçar a fazê-lo, devemos dar mostras de um decente recato – ainda que ninguém nos observe. Não há lugar onde os anjos não se encontrem! E o que mais lhes apraz numa criança é o pudor – companheiro e vigilante dos bons costumes. (ERASMO, 1978, p. 78).

As regras do decoro vão sendo internalizadas, mostrar o corpo passa a ser uma experiência marcada pelo pudor e pela vergonha, segundo os princípios de uma moral maniqueísta e ascética, que compreendeu a experiência do corpo como efêmera, pouco confiável e que exigia a disciplina, o controle e a interdição do sensível.

Na contemporaneidade, o corpo que agora está à mostra é o corpo “malhado”, o corpo que apresenta padrões físicos homogêneos, ligados a um ideal estético construído com base em imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, favorecendo a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. Evidenciamos que esta liberdade do corpo na cultura contemporânea não difere muito da prisão que o corpo estava submetido no que se refere à obrigação de cobri-lo, uma vez que as peças do vestuário foram diminuindo, mas não as implicações e as regras que são constantemente construídas e a partir das quais o corpo pode ser mostrado.





Há menos de um século, a pesar do calor tropical, os homens vestiam fraque, colete, colarinho duro, polainas e as 'santas' mulheres cobriam-se até o pescoço. Hoje as anatomias mostradas parecem confirmar a idéia de que vivemos um período de afrouxamento moral nunca visto antes. No entanto, um olhar mais cuidadoso sobre essa 'redescoberta' do corpo permite que se enxerguem não apenas os indícios de um arrefecimento dos códigos da obscenidade e da decência, mas, antes, os signos de uma nova moralidade, que, sob a aparente libertação física e sexual, prega a conformidade a determinado padrão estético, convencionalmente chamado de 'boa forma.' (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 25).

As regras que controlam o corpo sempre estiveram presentes na cultura, em consonância com as características e exigências de cada tempo. Hoje, o corpo é mostrado desnudo, mas exige-se um autocontrole no sentido de uma autovigilância, sobretudo em relação aos padrões corporais nos quais um alto grau de controle é esperado. A construção da aparência corporal está associada a rotinas de manutenção elaboradas pela cultura de consumo.

Uma nova cultura de consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual. Essas imagens de corpo são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e mídia eletrônica, exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão. (FEATHERSTONE; HEPWORTH; TURNER, 1996).

Compreendemos que considerar o corpo na educação, para além da moral ascética, da cultura de consumo ou do aspecto racionalista e instrumental, é desconstruir esses tabus e essas regras de controle e disciplinamento do corpo. Seguramente, por estarmos inseridos no mundo e na cultura, sempre estaremos lidando com diferentes visões de mundo, de sociedade, de liberdade e mesmo de corpo. Nesse sentido, as regras sociais sempre irão existir, resistir e mesmo se transformar, sendo uma das tarefas da educação compreendê-las criticamente.

## O contato

O controle das atitudes, dos gestos, da forma de se comportar com relação a si mesmo e aos outros remete ao tabu do contato, o qual se refere a um tipo de relação marcada pela distância entre as pessoas. Esse controle surge a partir da compreensão da fraqueza do corpo diante da moral ascética, sendo necessário manter o afastamento entre os corpos.

No início do Cristianismo, com várias normas que passaram a fazer parte do cotidiano social, tais como o modo de se vestir, outra preocupação também era evidente: o contato com o corpo não era visto de maneira inocente. Os mesmos livros que pregavam as boas maneiras por vezes referiam-se a essa atitude ilícita. “É prova de decência uma criança não mexer nas suas partes pudendas, mesmo que o requeira a necessidade e ela se encontre só, com reserva e vergonha – porque isso denota grande pudicícia e decoro.” (ERASMO, 1978, p. 37). Percebemos na referida citação, o caráter proibitivo relacionado ao corpo, fazendo com que as crianças e também os adultos se sentissem envergonhados ao tocarem o próprio corpo.

58 A interdição dos contatos corporais foi sendo reforçada nas práticas educativas. Na escola medieval o contato apresentava-se ainda de forma livre, as pessoas estavam juntas, não existiam separações por idades ou por classes. Crianças, jovens e adultos estavam juntos, no mesmo auditório. A escola ainda não apresentava grandes acomodações. Em alguns países, as escolas se concentravam nas ruas, onde os mestres cobriam o chão com palhas para os alunos sentarem. Em outras situações, os próprios professores alugavam salas para que as aulas pudessem ocorrer. (BROWN, 1990).

Nesse momento, segundo o mesmo autor, devido à presença de alunos com idades variadas, o professor, que em geral só dispunha de um auxiliar, não apresentava condições, nem organização necessária para controlar a vida cotidiana de seus alunos. A partir do século XV, vai ocorrendo, progressivamente, a separação nas aulas por capacidades e, na modernidade, serão reconhecidas as particularidades da infância e a exigência de mudanças na estrutura da escola, criando-se o colégio moderno:

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas



de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (BROWN, 1990, p. 170).

Neste momento, a vida do aluno, seu comportamento fora da sala de aula já não era desconsiderado pelos professores, existia uma preocupação na formação dos espíritos, de impor virtudes, além de educar, instruir, já que os mestres passaram a ser responsáveis pela alma de seus alunos. O sistema disciplinar se tornava cada vez mais rigoroso. (BROWN, 1990).

De acordo com esse objetivo, o da instrução dos corpos, aflora o interesse pelos detalhes, os quais passaram a ser visualizados como um meio de garantir o comportamento necessário à formação do homem disciplinado.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, [...] um contato laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1987, p. 121).

O controle dos detalhes e a exigência da separação dos corpos deram início a uma educação e instrução não só do corpo, mas exigiram um estudo detalhado da arquitetura. Com isso, a boa atitude humana e sua formação, passaram a ser entendida como dependente de um espaço determinado. O espaço passa a ser um elemento básico que constitui a atividade educativa, responsável também por ordenar tarefas e atitudes.

Nela [na escola] se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializam e educam, mas que, diferente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

O espaço escolar passa a ser arquitetado para propiciar uma melhor vigilância e, com isso, um maior controle dos corpos por meio das disposições espaciais. Considerando a espacialidade do corpo, observemos o espaço da sala de aula: o ambiente, a disposição dos móveis, a ocupação dos lugares, os objetos, a luminosidade. Os historiadores espanhóis, Frago e Escolano (2001) discutem a arquitetura como programa e nos mostram a relação entre o espaço e diferentes formas de educar.



Quanto à referida disposição, parece claro o predomínio geral do retilíneo, sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos, espirais ou elipses. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância. São mais lineares, mais ordenadas ou claras. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 107).

A arquitetura e a disposição espacial impostas aos escolares mostram a importância atribuída à separação dos corpos, revelando o caráter proibitivo da aproximação entre os corpos. Percebemos que o contato, revelado também no tocar, ainda é fonte evidente de tabus e repressões. Não somente a arquitetura das escolas, mas a disposição dos cômodos das casas reflete as regras de distância e afastamento dos corpos. Além da arquitetura, da disposição dos móveis, da luminosidade e de outras regras de uso dos espaços, seja na esfera pública, seja na esfera da vida privada, destaca-se o contato que ocorre por meio da experiência do tocar as partes do próprio corpo e da experiência de tocar o outro.

60

O toque apresenta-se como de extrema importância à percepção do corpo humano e à percepção do outro, relacionando-se ao contato e a afetividade. Técnicas de corpo, como a massagem, nos aparece como uma forma que pode abrir caminhos se não à superação, ao menos a discussão desses tabus, por compreender o tocar como uma experiência fundamental para a sensibilidade humana.

A importância do tocar, especialmente os significados da pele que reveste o corpo humano, é discutida por Montagu. (1988). De acordo com o autor, a variedade de toques influencia uma gama de comportamentos, nos quais a pele passa a representar muito mais do que um revestimento de tecido para o corpo e seus órgãos internos, sendo também um espaço afetivo e social.

A espacialidade do corpo, a arquitetura da escola, o espaço social apresentam-se como indicadores da relação com o corpo e com os princípios da civilidade incorporados pela Educação. Mesmo havendo na história da pedagogia projetos educativos que buscaram romper com esses dispositivos de controle do corpo em relação ao espaço e aos contatos corporais por meio de jogos, do lúdico e de outras estratégias encontradas, por exemplo, na pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi e na Escola Nova (século XX),



com destaque para as contribuições de Célestin Freinet e Maria Montessori, essas experiências não se propagaram de modo suficiente para romper com o controle do corpo. Ressalta-se ainda que tais pedagogias foram formuladas com base em teses filosóficas que consideravam o sensível de modo restrito aos códigos do empirismo e do racionalismo moderno, teorias vigentes à época de suas formulações e que operavam pela racionalização do corpo e do próprio conhecimento sensível.

Os espaços educativos, como os lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores. A espacialização organiza minuciosamente os movimentos, os gestos. A disposição espacial das pessoas e dos objetos regula também as relações de poder expressas nos métodos pedagógicos. Compreendemos que uma organização mais flexível do espaço escolar poderá acolher a linguagem do corpo em sua estesia, ou seja, em sua experiência comunicativa com o mundo e com o outro.

## A flexibilidade

○ tabu da flexibilidade, em conjunto com os demais tabus aqui descritos, impõe aos corpos o controle rígido da postura e dos gestos. Principalmente a partir do século XVII, a postura passou a ser uma preocupação de médicos e educadores. Os corpos deveriam manter-se de forma ereta, rígida, seja no trabalho, seja nas escolas, seja em suas casas diante da arquitetura, da disposição dos móveis e, sobretudo, por meio do autocontrole. A posição de sentido é emblemática da ordem e da boa postura, tendo sido propagada em várias pedagogias corporais, particularmente naquelas divulgadas pelos métodos ginásticos europeus a partir do século XIX.

A arquitetura das escolas favoreceu um maior controle e vigilância dos alunos, sendo o espaço compreendido com o lugar no qual há o ordenamento de funções e tarefas, um lugar especificamente desenhado para atender as exigências de uma educação disciplinar. (FRAGO; ESCOLANO, 2001). A disposição espacial impõe modos de comportamentos, propõe posturas e impõem aos movimentos formas concisas de poder por meio do controle individual e detalhado dos corpos.

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O caráter de mecanicidade do corpo humano revela a docilidade esperada em seus atos. Nesse contexto, o gesto deve ser controlado minuciosamente, sobretudo por sua relação com os aspectos morais.

Como lugar visível, e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção de poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai consolidando-se como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle dos seus gestos. (SOARES, 2001, p. 56).

62 A consideração dos gestos como produto da relação entre o corpo e a alma, justifica diversas interdições sobre o corpo. A alma seria conformada às normas morais, a partir das ações sobre o corpo humano, resultando no disciplinamento dos gestos necessários à moral ascética. A influência sobre a alma dos indivíduos resultaria em gestos considerados aceitáveis. Com isso qualquer excesso deveria ser evitado e os jovens deveriam procurar seguir os comportamentos decentes impostos pela disciplina, já que “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.” (FOUCAULT, 1987, p. 130).

De acordo com Schmitt (1995), os gestos, as atitudes e os comportamentos são aquisições sociais de aprendizagens. Nesse sentido, os gestos não evoluem muito ao longo do tempo, seja por haver uma certa estabilidade dos esquemas que estruturam as ideologias, as culturas, bem como pela própria resistência aos princípios reguladores expressos nos manuais, nos códigos e nas normas de comportamento.

Como forma de socialização e divulgação da disciplina imposta ao corpo, evidenciamos, nos livros de conduta distribuídos na educação dos séculos passados, uma forte inscrição de como manter a postura, evitando gestos desnecessários e impondo outros que traduzem o comportamento considerado aceitável e saudável:



A criança não deve deixar cair a cabeça entre os ombros, porque é sinal de preguiça, nem empertigar-se, porque é sinal de arrogância, mas antes manter-se direita, e sem esforço, pois isso é que é agradável. E também não deve abanar a cabeça para um lado e outro, à maneira dos hipócritas, a não ser que a conversa ou algo semelhante requeira tais atitudes e gestos. A criança deve manter os ombros em posição de equilíbrio, sem soerguer um ou baixar o outro, sem qualquer decoro e senso. (ERASMO, 1978, p. 36).

Esse controle dos gestos é reforçado pela arquitetura dos ambientes escolares, como já descrevemos anteriormente no tabu do contato. As separações por idade, por classes, por cadeiras individuais, por graus de aprendizagem inibem à liberdade do corpo, padronizando os gestos para que sejam conformados e enquadrados na ordem vigente. A boa postura, por exemplo, passa a ser sinal do bom comportamento e o bom cidadão será aquele que não se desvia das normas de conduta. Essas normas são incorporadas, muitas vezes de modo silencioso, constituindo-se como uma espécie de sombra do corpo, a partir da qual agimos.

○ tabu da flexibilidade está diretamente relacionado às condutas corporais, tais como a postura e a gestualidade. Como ocorre com outras expressões da cultura, a cultura do corpo tem se constituído a partir de regras de controle e também de transgressão. Nesse sentido, considerando a gestualidade do corpo como linguagem e a estesia como conhecimento sensível do mundo, é que fazemos o exercício de compreensão das práticas corporais como abordagem educativa. Vejamos, por exemplo, práticas como o *body building* e o *tai chi chuan*. A primeira enfatiza a hipertrofia muscular e está diretamente relacionada ao culto ao corpo, à aparência e à boa forma. A segunda nos remete para a suavidade, leveza, flexibilidade. Poderíamos citar outras características de ambas, no entanto nos interessa chamar atenção para o fato de que essas práticas constituem-se como linguagens que comunicam sentidos diversos e que nos fazem pensar sobre os modos de ser e de viver de determinados grupos sociais, culturas e que aportam pedagogias diferentes, modos, usos e compreensões de corpo também diferentes.

Essas disposições corporais constituem a linguagem do corpo como sendo uma linguagem polissêmica, com múltiplos significados e que podem ser tematizados na educação. Mesmo em meio ao controle e à disciplina, há

formas de transgressão da ordem vigente. Assim é que as questões do corpo não estiveram ausentes da educação, nem forma completamente controladas ou disciplinadas. Os tratados de civilidade, os romances pedagógicos, as correspondências íntimas revelam essa presença e, de certo modo, a impossibilidade de excluir tal questão das teorias educacionais. Os mitos de amor, os romances filosóficos e literários marcam a história do pensamento e, como tal, a própria história da pedagogia e da educação. Assim é que Rousseau irá se preocupar com a educação do Emílio, com a educação sentimental de Sofia, o encontro e o desenvolvimento do amor e do casamento. (ROUSSEAU, 1995).

Com a laicização dos processos formativos e a presença difusa da educação na sociedade moderna, colocou-se a tarefa de formar um sujeito consciente e empenhado na construção de si mesmo e do mundo social. Nesse contexto, o romance e o teatro constituíram-se como instrumentos culturais para as formas do imaginário, abrangendo situações e sentimentos diversos. (CAMBI, 1999). De fato, a educação do corpo e a educação do imaginário não ocorreram separadamente, sendo possível associar o corpo às regras de civilidade e de higiene, mas também às práticas de leitura e às representações do amor e da sexualidade, entre outras experiências profundamente enraizadas no corpo e na sensibilidade.

64

## O corpo presente

Na cultura ocidental é possível identificar o interesse de diversas disciplinas científicas, pensamentos filosóficos e teorias educacionais a respeito do conhecimento do corpo. As modificações trazidas pela visibilidade pública do conhecimento do interior do corpo, permitidas pela Anatomia, por exemplo, articula outros modos de compreensão e outros usos do corpo na sociedade.

Paralelamente ao surgimento de disciplinas científicas, como a Anatomia, entre os séculos XVI e XIX, o recuo das sociabilidades comunitárias e o processo de privatização da vida social incluem expectativas e práticas, criando uma inédita consciência de si e dos outros que suscita uma nova relação com o corpo: a civilidade. A civilidade é aprendizagem do distanciamento dos corpos, seja pela proibição dos contatos físicos ou por





meio das transformações com relação às maneiras, à mesa, os gestos, a disposição dos cômodos da casa. "A civilidade é acima de tudo uma arte, sempre controlada, da representação de si mesmo para os outros, um modo estritamente regulamentado de mostrar a identidade que se deseja ver reconhecida." (REVEL, 1991, p. 166).

O corpo é então ocultado, resguardando-se ao espaço privado ou sendo disciplinado em instituições sociais, como o hospital, a fábrica, a caserna e a escola. Na contemporaneidade, ao construir e desconstruir o corpo através de inúmeros conhecimentos e práticas, a humanidade parece querer retratar-se por um certo esquecimento e um certo ódio ao corpo. Nesse sentido, Descamps (1986) afirma que a nossa sociedade inventou o corpo, sobretudo no século XX, ao considerá-lo como um projeto social possível ao ser viabilizado pelas mais diversas técnicas de corpo como as vacinas, as cirurgias, a depilação, as tatuagens, o *body building*, entre outras.

Em sua espacialidade própria, descontínua, o corpo disponibiliza desde componentes físico-químicos a signos que definem a condição humana e as possibilidades de comunicação que têm balizado o interesse de diversas disciplinas científicas, filosofias e modelos de educação. Nessa dinâmica, pensar sobre o corpo é pensar os diferentes modos de dizer, fazer e compreender os discursos e as práticas que configuram o conhecimento e a linguagem do corpo em diferentes espaços.

A visibilidade, o contato e a flexibilidade marcam a história da cultura do corpo no Ocidente. Percorrer a história das idéias e práticas sobre o corpo apresenta-se como possibilidade de vislumbrarmos o conhecimento do corpo na Educação em diferentes contextos sociais e filosóficos. Essa trajetória nos possibilitará olhar para as práticas educativas contemporâneas no sentido de compreender as disposições corporais como linguagem, seus múltiplos significados e algumas possibilidades de abordagem do conhecimento do corpo na educação. Compreender essa linguagem poderá contribuir para a leitura do mundo que é também uma leitura da nossa condição humana. As questões da cultura do corpo, da linguagem do corpo e da estesia como conhecimento sensível podem apresentar-se como estratégias de pensamento que permitem aproximar e comunicar as práticas educativas.

Entre os muitos desafios que se apresentam na educação contemporânea, destacamos a escuta sensível, com possibilidade de perceber a

presença do corpo na educação, compreender sua linguagem e construir um conhecimento que favoreça a condição humana. A estesia, compreendida como comunicação sensível, diz respeito à experiência do corpo no espaço e no tempo, nas relações com a natureza, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo em direção a outro corpo. (MERLEAU-PONTY, 1992, 1994, 2000).

As reflexões apresentadas neste artigo configuram-se como um itinerário de busca, uma vez que consideramos a educação como um amplo projeto humano e social, no qual muitos desafios se impõem, entre eles a compreensão do corpo e do conhecimento sensível. No mundo da racionalidade técnica, do individualismo e da cultura de consumo, um pensamento como esse pode parecer sem sentido. No entanto, reforçando a tese de Arendt (2001) de que os negócios humanos, entre eles a educação, são urgentes, dado que a cada dia nascem novos seres humanos e com eles a esperança, pensar sobre o corpo, sua linguagem, seus afetos pode se constituir como um importante itinerário de busca. A estesia do corpo pode propiciar um espaço para o amor, o riso, a tragicidade da vida na educação. Senão pela sua importância teórica ou metodológica, mas pelo simples fato de que, a cada dia, nascem novos seres humanos, um novo registro, uma nova história, breve ou longa, está aberta.

66

## Nota

- 1 Esse livro foi publicado em 1530, porém estamos trabalhando com a seguinte tradução: ERASMO, a sociedade pueril. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.



BROWN, Peter. **Corpo e sociedade**: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DESCAMPS, Marc-Alain. **L'invention du corps**. Paris: Press Universitaires de France, 1986.

ERASMO. **A sociedade pueril**. Tradução Fernando Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FEATHERSTONE, Mike; HEPWORTH, Mike.; TURNER, Byran. (Ed.). **The body**: social process and cultural theory. London: Sage, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOLDENBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian. (Org.). **Nu e vestido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. Tradução Maria Silva Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada**: da renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (v. 3).

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAWDAY, Jonathan. **The body emblazoned**: dissection and the Human Body in Renaissance Culture. London and New York: Routledge, 1995.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. (Org.). **Políticas do corpo**. Tradução Mariluce Moura. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria; RUBIO, Kátia. (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
E-mail | pnobrega@ufrnet.br

Rosie Marie Nascimento de Medeiros  
Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação  
Grupo de Estudos sobre Corpo e Cultura de Movimento  
Email | marie.medeiros@gmail.com

Recebido 31 mar. 2006

Aceito 16 maio 2006



# I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revisando significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil

I National Education Conference of the Brazilian Association of Education (ABE, Curitiba, 1927):  
revising the significance of its relation to the rise of the New School movement in Brazil

Susana da Costa Ferreira  
Universidade Federal do Paraná

## Resumo

A I Conferência Nacional de Educação Brasileira (ABE, 1927) traz à luz muitas idéias e documentos desconhecidos até aquela data, que causaram impacto na comunidade acadêmica. De certo modo, a mesma coisa ocorreu em 1997, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou todo o material do evento pela primeira vez, em sintonia com a criação do Memorial Lysímaco Ferreira da Costa, organizador da Conferência. Tais determinantes deram início a uma série de artigos, teses e dissertações sobre o assunto. A publicação do MEC abriu a possibilidade de novas interpretações e pontos de vista sobre o evento, pedra angular da educação brasileira. Entretanto, documentos relativamente recentes afirmam que a I Conferência e o florescimento da Escola Nova no Brasil não estão relacionados. O presente trabalho tenta esclarecer o sentido amplo do Congresso, baseado em pesquisas desenvolvidas desde 1985.

Palavras-chave: I Conferência. ABE. Escola nova.

## Abstract

Brazil's 1<sup>st</sup> National Education Conference (1927) brought to the spotlight many ideas and papers that were unheard until that occasion, which caused a stirrup in the academic community. Somewhat similar happened in 1997, when the Ministry of Culture and Education (MEC) published all the event's material for the first time, in almost synchronicity with the creation of the Lysimaco Ferreira da Costa Memorial, who was the conference main organizer. These events gave rise to a downpour of articles and dissertations on the matter. The Ministry's publication opened up the possibility of new interpretations and views of this cornerstone for the Brazilian education. Although, recent texts speculate that the Conference and the blossoming of the "New School" in Brazil are unrelated. The work presented here tries to clarify the general purposes of this Congress, based on thorough research that were being developed since 1985.

Keywords: 1<sup>st</sup> Conference. ABE. New school movement.

Os mistérios, os meandros e as incógnitas da História da Educação exigem leituras, reflexões, pesquisas aprofundadas e a atenção de uma busca constante visando as tentativas de aproximação da realidade de um passado “inapreensível”. Tal atitude torna-se um ofício, quase uma obsessão, uma história de vida. Entendemos que nas pesquisas sobre a História da Educação, não conseguimos eliminar a subjetividade, aprisioná-la na pretensão da objetividade, e concordamos com a idéia de que em tal mister. “O máximo que se pode fazer é ser honesto.” (LOPES, 2005, p. 119). E é nesse sentido que iniciamos nossa retomada da I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Algumas análises têm sido efetivadas, recentemente, a partir da descoberta de material publicado sobre as 113 teses discutidas na I Conferência Nacional de Educação, da ABE, que ocorreu em Curitiba em dezembro de 1927.

Tais materiais passaram a ser pesquisados e utilizados como fontes para dissertações, teses e artigos, principalmente, depois da estruturação do Memorial Lysímaco Ferreira da Costa, organizado por sua filha Maria José, nos anos iniciais da década de 1990 e da publicação das teses e pareceres do Evento pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), em 1997.

A publicação de tais materiais, ao mesmo tempo em que tem dado abertura e possibilidades de novas interpretações sobre a História da Educação paranaense, do início do século XX, estimulou a retomada de trabalhos já desenvolvidos no sentido de problematizar determinadas visões, em especial no que se refere à relação entre a I Conferência de Curitiba e as origens do movimento da Escola Nova no Paraná.

Nessa direção, voltamos para a Dissertação de Mestrado aprovada na Universidade Federal de São Carlos em 1988, com o título: A I Conferência Nacional de Educação. (Contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil), depositada na Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná em 1991. Na Dissertação, além da construção teórica realizada sobre elementos sociopolíticos, socioeconômicos e socioculturais brasileiros do período, com investigações que privilegiaram o Paraná (sede do evento), foram catalogadas, analisadas e interpretadas 108 teses (e seus respectivos pareceres), entre as 113 proclamadas no relato do Presidente da Conferência, professor Barbosa de Oliveira.



Entende-se como oportuno retomar os resultados daquela pesquisa neste momento, quando a natureza de algumas intervenções e interpretações sobre as fontes e o entorno da I Conferência Nacional de Educação, permitem que se levantem alguns pontos de discordância relativos às análises efetivadas, principalmente no que se refere à desvinculação da ABE e seu primeiro Evento Nacional, com as origens da Escola Nova no Brasil.

No sentido de reiterar os dados que possam explicitar melhor tal relação, bem como visando a colaborar com elementos próprios da construção e divulgação da História da Educação do Paraná, é que são apresentadas algumas considerações, especialmente no sentido de resgatar e de garantir, em primeiro lugar, o ineditismo de todo o material relativo à Conferência pesquisado naquele momento, (empoeirados trabalhos ou teses, pareceres, telegramas, notícias de jornal como também depoimentos e impressões orais, de testemunhas remanescentes do evento nos anos de 1980), em segundo lugar consolidar e reafirmar o espaço teórico das idéias escolanovistas presentes na documentação pesquisada.

Sem dúvida, se houvesse, naquele trabalho de 1988, a descrição de instituições escolares em geral, com alunos envolvidos em atividades da nova proposta pedagógica, ainda na década de 1920, tais afirmações seriam fruto de uma imaginação prodigiosa. Entretanto, foram apontados alguns trabalhos apresentados em 1927, que demonstraram a aceitação e a incorporação da escola ativa em teorizações minuciosas e detalhadas. Experimentalmente, no Município de Morretes (Paraná), a professora Esther da Costa Figueiredo desenvolvia pioneiramente o “Método de Projetos”, trabalhando a interdisciplinaridade em torno da construção da miniatura de uma carroça usada na região. Tal experiência foi relatada em trabalho apresentado na I Conferência. Com a autora, a professora Esther Costa foi gravada uma entrevista em vídeo em 1992.

Todavia, Vieira (2001) insiste na desvinculação da Conferência com as origens das novas propostas pedagógicas. Categoricamente, ao expor o movimento pela Escola Nova no Paraná, afirma em seu artigo: “[...] é um erro associar o Movimento pela Escola Nova com a ABE e, sobretudo, com a Primeira Conferência Nacional de Educação” (VIEIRA, 2001, p. 59) e indica como razões para a dissociação: a organização, a presença e a influência dos católicos sobre o governo do Paraná e sobre a recém-constituída ABE. Logo a seguir, no mesmo texto, o autor afirma ainda que:



[...] a iniciativa de promover o debate das idéias e das práticas escolares que se projetavam no Brasil, a partir de idéias norte-americanas e européias, não partiu de professores ou de intelectuais proeminentes de Curitiba, mas sim de estudantes liderados por Erasmo Pilotto. (VIEIRA, 2001, p. 60).

Entendemos, tal afirmação, como precipitada e equivocada, pois efetivada em oposição às pesquisas anteriores sobre o conclave, realizadas a partir do estudo detalhado da documentação que registra as propostas explicitadas pelos conferencistas, sendo nela observadas as assimilações teóricas escolanovistas generalizadas no teor dos trabalhos. Além das referidas observações foram apontadas adequações regionais e mesmo experimentações de técnicas e atividades nos moldes da Escola Nova ou Ativa, já em 1926 e 1927.

Para ilustrar as afirmações anteriores, cabe registrar aqui um trecho do discurso de Lysímaco Ferreira da Costa, organizador da Conferência e membro da ABE, ao parainfar uma turma de normalistas de 1926. Depois de abordar as inovações metodológicas, entre elas as de Fröebel, Decroly, Dewey e Aguayo, apontava a nova orientação para a educação popular do Paraná:

E assim terá início a escola da vida, que o menino vive a sua própria vida e não a do adulto, e em que é o principal fator ou colaborador da sua própria educação, principalmente da formação de sua consciência moral. O centro da atividade escolar desloca-se para o educando, sendo o menino o principal artífice do seu desenvolvimento: os trabalhos manuais desempenharão elevada tarefa na obra encetada, não como estudos especiais com tendências vocacionais, mas como inspiradores dos métodos de vida, O método funcional faz do professor um observador da criança e alimenta a simpatia, mútua entre um e outro. O menino, vivendo a sua própria vida e não a do adulto, cheio de felicidade e alegria, sentindo-se amado e compreendido, converte-se no mais ativo colaborador do seu mestre, no mais eficaz agente de sua educação. (DISCURSO DO PROFESSOR LYSÍMACO, 1926, p. 34).

Entendemos que tanto os autores citados quanto o teor do discurso do parainfo, expõem o direcionamento escolanovista ainda antes da realização da I Conferência.





Menos que a coesão de grupos religiosos, pudemos ainda identificar na escolha do Estado do Paraná para sede da I Conferência, certas afinidades com o pensamento liberal presente entre os conferencistas. Era intenção dos fundadores da ABE ampliar as discussões educacionais para além do eixo Rio-São Paulo.

A minha primeira solicitação a um Estado do Norte para aí se iniciar a I Conferência foi inútil. Felizmente ouviu-me os desalentos desta decepção o Diretor da Instrução Pública do Paraná. [...] E Curitiba, por obra de seu notável educador, deu à reunião o inesperado realce que firmou sua vitória. (MAGALHÃES apud COSTA, 1987, p. 287).

O realce indicado por Fernando Magalhães pode ter sido o resultado, entre outros aspectos, da impressão positiva do novo centro urbano, onde a imigração de variados grupos étnicos convergentes para as cidades do Sul localmente imprimia, características européias na economia, na urbanização e nos costumes.

Tais características que se revelavam de maneira positiva por um lado, impulsionavam, por outro, as preocupações de garantir uma escolarização nacionalizante. O imigrante “[...] ao organizar ou expandir tipos de produção que se originavam e consumiam através do mercado interno, ajudou a transplantar para o Brasil, predominantemente de forma socialmente inconsciente, modelos de desenvolvimento auto-sustentado, característicos das economias capitalistas integradas.” (FERNANDES, 1987, p. 140).

Os intelectuais reunidos na I Conferência podem ser situados como fração de uma camada que dispunha, perante a classe social dominante, de uma certa e relativa autonomia, quando o contexto do avanço do capitalismo moderno colocava os homens, uns diante dos outros, em termos de valores e da possibilidade de seus bens de serviço, em uma sociedade internamente debilitada pela exploração interna dos proprietários, tradicionalmente pressionados também pelo mercado internacional.

Tendemos a observar, com Florestan Fernandes, a atuação do grupo de intelectuais do final da República Velha, mais como uma *congérie* do que como uma classe. Para o nosso reverenciado sociólogo “[...] o que unia os vários setores dessa *congérie* não eram os interesses fundados em situações

comuns de natureza estamental ou de classes. Mas a maneira como tendiam a polarizar certas utopias." (FERNANDES, 1987, p. 140).

Podemos supor que é com um entendimento muito semelhante ao da perspectiva de Florestan Fernandes que Murílio Avelar Hingel observa, cita e comenta um trecho da pesquisa sobre a I Conferência da ABE, publicada na Série Documental do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1994. Murílio Avelar Hingel percebe, na leitura da síntese da dissertação já citada, o panorama de atraso e de limitações do início do século XX, além da constatação feita pelos "pioneiros dos pioneiros" da defasagem histórica da educação brasileira. As idéias, as denúncias, a pressa em resolver os problemas educacionais, caracterizam os intelectuais do período, e Hingel cita a pesquisadora que os configura como "Perplexos com a ignorância e também com a debilidade física da população", assim, passavam eles (os conferencistas) "[...] a contestar o caráter dualístico do ensino nacional que vinha sendo mantido e o papel apenas normativo da União." (HINGEL, 1994, p. 336).

74

Não com intenções de acirrar disputas sobre a memória de professores paranaenses de grande valor, mas sim por discordar do estabelecimento da personalização de um único professor e de marcos definidos para o início de uma teoria pedagógica, entendemos como necessário retomar que, para vários pesquisadores e estudiosos atuais, a tão propalada escola nova e os métodos ativos "[...] não constituem, neste século, um campo filosófico orgânico e autônomo, sendo antes uma filosofia educacional heterogênea, onde se mesclam preocupações, teses, bandeiras, concepções tanto de natureza democrático liberal quanto de caráter socialista." (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 62).

A policromia intelectual presente nos discursos do Congresso revela sim, o afã da construção do projeto da modernidade, entretanto entendemos que o ofício do historiador e do pesquisador não é o de colocar supostas verdades sob os véus arrancados, mas observar, juntar e analisar, nas fontes cada fragmento milimétrico no imenso "quebra cabeça" da reconstrução histórica.



## A Conferência na trajetória de Lysímaco

Julgamos necessário expor, permeando nossa reflexão, alguns dados biográficos do organizador do evento, bem como certas características relativas a I Conferência da ABE, para melhor explicitar as discordâncias com algumas análises, mais recentes já citadas.

Apresentamos o organizador da Conferência não como oriundo das elites e pertencente a um “bloco católico”, mas como um trabalhador que necessitando auxiliar na manutenção da casa e educação dos irmãos, iniciou sua vida de trabalho aos doze anos de idade na Farmácia Requião, como encarregado da escrituração. Seus conhecimentos de Física e Química permitiram que em pouco tempo passasse a trabalhar também na manipulação de receitas, atividade na qual permaneceu até por volta dos dezesseis anos.

É importante reiterar que, no período em que o desenrolar dos *flash backs* biográficos do futuro professor paranaense ocorrem (nos anos de 1910), o processo de modernização do Brasil intimamente relacionado com a questão da identificação sociopolítica nacional. A oportunidade de ascensão da pequena burguesia, proporcionada pelas Escolas Militares, constituiu-se no caminho de “instrução”, quase único para a população das cidades e campos do Nordeste bem como de parte do Sul e Centro do Brasil.

Em julho de 1900, Lysímaco apresentou-se voluntariamente ao Sexto Regimento de Artilharia de Campanha sediado em Curitiba, onde atuou no treinamento de recrutas e como empregado da Secretaria. A falta de possibilidades para o prosseguimento dos estudos em Curitiba, direcionou o pedido de licença para matricular-se na Escola Preparatória e Tática de Rio Pardo (Rio Grande do Sul), onde foi contemporâneo de Getúlio Vargas.

Pela necessidade de sua presença em casa, pediu transferência para o 14º Regimento de Cavalaria, com sede em Curitiba, onde permaneceu por algum tempo. Em 1904 apresentou-se ao comando da Escola Militar do Distrito Federal para continuar seus estudos. Em novembro de 1904, registra-se a revolta contra a obrigatoriedade da vacina para a erradicação da febre amarela. Lysímaco participava do grupo de cadetes que empreendeu a escalada do “Pão de Açúcar” para hastear o pavilhão nacional em seu topo o que assinalou o desencadeamento da revolta da Praia Vermelha. Ele próprio relata parte do ocorrido: “O Rio fervia: o povo gritava contra a va-

cina. Lembro-me da impressão que tive, quando me disseram que o governo começaria a vacinar pelo exército para mostrar ao povo que ela era benéfica [...] A Escola começou então a mostrar, verdadeiros movimentos hostis ao governo." (COSTA, 1904, p. 30).

Fechada a Escola Militar, em 17 de novembro, Lysímaco foi enviado com outros soldados, em um porão de navio, para a cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul e de lá encaminhado para Curitiba, sua cidade Natal.

Somente com a farda no corpo, chegou a Curitiba onde começou a dar aulas particulares de Matemática, de Física e de Química. Na condição de filho e irmão mais velho, depois da morte do pai, não se eximiu da responsabilidade de sustento de sua mãe e irmãos, lecionando nas casas das famílias da cidade. Em uma delas conheceu as filhas do Coronel Evaristo Martins Franco e apaixonou-se por Esther Franco, com quem se casou, em dezembro de 1906. Tiveram onze filhos e a esposa faleceu em 1920, seis dias após o nascimento do filho Plínio.

Mulher de grande beleza e profundamente católica, Esther influenciou, decisivamente, no que podemos chamar de conversão de um livre pensador. Esther Franco casou aos 20 anos e faleceu aos 34 anos de idade, deixando onze filhos pequenos. Nesse sentido, considerando implicações afetivas e familiares, também não há como conferir ao referido professor um radicalismo de ligação ao "bloco" católico atribuída em outras análises. Seu primeiro biógrafo, Erven, o identifica como "socialcatólico".

O pensamento de Lysímaco é preliminarmente, um sistema admirável de idéias-forças. Caracteriza-o um equilibrado pragmatismo. Plasma ele diversificados elementos, num ecletismo próprio às culturas de formação acentuadamente pessoal. Foi experimentalista em psicologia, matemático e silogístico em lógica, cristão na ética, na estética euritmico; quicá neo tomista, teocêntrico sem dúvida, em metafísica. É de supor, todavia, que na mocidade acadêmica, não lhe tenha deixado de atrair o sistema de filosofia positivista de Comte. (ERVEN, 1944, p. 25).

Finda precocemente sua carreira militar e apenas com 20 anos de idade, concorreu à cátedra de Física do Ginásio Paranaense e, daí por diante, nunca mais se desligou das questões educacionais, atuando como professor, pesquisador e administrador do ensino.



A biografia escrita por sua filha Maria José, registra as influências positivistas de Benjamin Constant e de líderes como Lauro Sodré e outros, na Escola Militar, bem como a filiação de Lysímaco à Loja Maçônica, quando retornou a Curitiba. Porém, para ela, o pai

Foi discernindo e tirando conclusões sobre o que esperava de um movimento que lhe parecera idealista e sobre a realidade que se lhe deparava. Rompeu, definitivamente com a maçonaria no ano de 1914, em sessão que ficou notória por seu destemor, quando declarou, sob ameaças: “Vou retirar-me e que ninguém se atreva a impedir-me.” Valeu-lhe essa atitude uma perseguição tenaz, persistente e injuriosa por todas as fases da sua vida. Moralmente, porém, não perdeu uma só batalha. (COSTA, 1987a, p. 34).

Para a filha, a morte de sua mãe Esther foi modificando e “convertendo” o pai.

No período da realização da Conferência, Lysímaco encontrava-se no cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado do Paraná. Nomeado pelo Decreto nº 272, de 7 de março de 1925 tinha deveres relacionados com a Pasta da Instrução, agora em seu nome, como divulgava a imprensa:

O acerto com que agiu o Presidente vai por à prova a desnecessidade de importarmos quaisquer indivíduos para nos darem lições, constituindo um fundamento para a regra do aproveitamento de nossos valores regionais. Se não possuímos celebridades, o mal não é nosso, contentemo-nos, pois com a prata da casa, pura e apanhada nas minas paranaenses, ao invés de irmos buscar material ferrugento e falsificado em mercados estranhos. O Dr Lysímaco será, no novo cargo, a afirmação do que dizemos. Cultura variada, inteligência invulgar, sobejamente demonstrada em múltiplas comissões de destaque, o novel Inspetor saberá imprimir, ao ensino do Paraná, a dinâmica de progresso que urgimos. (COSTA, 1987, p. 196).

Lysímaco sucedeu a Pietro Martinez, tal sucessão concentrava as expectativas de rápidos avanços, considerando os ventos instáveis da modernidade que impulsionavam as atitudes. Parecia que misteres como a rápida alfabetização dos paranaenses e o rompimento do “isolamento platino”, entre outras questões se faziam presentes e prementes. Assim, com tal disposição

progressista é que entendemos que Lysímaco iria concordar em sediar a I Conferência da ABE.

Entretanto, um pouco mais adiante, com a vitória da Revolução de 1930 e a deposição de todo o gabinete do governador, Lysímaco (que atuou como secretário da Fazenda) retornou à cátedra de Química. Segundo o articulista do jornal *A Tarde*, de 2 de julho de 1931, o Secretário “[...] conservou as mãos limpas. Subiu por um lado e desceu pelo outro da escada da fortuna. E por aí anda, aproveitando o tempo, procurando ganhar para comer.” (COMO VIVEM HOJE, NO PARANÁ, OS POLÍTICOS DA REPÚBLICA VELHA, 1931, s.p.).

Com as injunções da imposição do Interventor Federal Manoel Ribas no Paraná, passa Lysímaco a residir no Rio de Janeiro, onde continua a luta para a integração da Escola Agrônômica e de Veterinária na Universidade Federal do Paraná. Atua também na pesquisa e divulgação da erva-mate, visando a expansão do mercado e a produção paranaense. Desenvolve pesquisas e toma iniciativas em projetos de siderurgia com carvão vegetal. (Mas esses são tantos outros registros... que não poderiam ser desenvolvidos no espaço do presente artigo). Faleceu Lysímaco em 24 de julho de 1941.

78

## Elementos identificadores da orientação pedagógica da Conferência

A partir desse subtítulo, procuramos apontar questões mais amplas que contextualizam a I Conferência, bem como caracterizar os trabalhos que identificam o alinhamento escolanovista.

Sabemos que mesmo antes da organização do Congresso da ABE várias conferências são proferidas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, pelo professor paranaense, sobre as modalidades da “escola da vida”. Em suas exposições Lysímaco cita Kilpatrick e Woodhul, Decroly, além dos irmãos Dewey e Aguayo. “Era realçado, nessas conferências, o Método de Projetos como a maior base do desenvolvimento infantil.” (ERVEN, 1944, p. 56).

No dia 19 de dezembro de 1927 são iniciadas oficialmente as atividades da I Conferência com um desfile de escolares, recepção aos conferencistas no Palácio do Governo e abertura solene dos trabalhos no Theatro Guayra.



Não se imagine, todavia, que tais cerimônias não deixassem de ocultar problemas. Na divulgação dos trabalhos da Conferência pela Gazeta do Povo do dia 21 de dezembro, encontramos um relato dando conta da insatisfação de alguns organizadores e participantes dessa iniciativa quanto à atuação dos professores do ensino secundário e superior que, seriam passíveis de apadrinhamento político nas nomeações, ou apresentavam falhas ou descaso no desempenho docente.

Os organizadores da I Conferência propuseram quatro temas oficiais a serem debatidos durante o encontro:

1. A Unidade Nacional, pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral.
2. A uniformização do Ensino Primário nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas.
3. A criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do País para o preparo pedagógico.
4. A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário.

79

Os trabalhos apresentados pelos conferencistas foram chamados de “teses” nos pareceres originais. De acordo com o relato do Presidente da Conferência, Professor Barbosa de Oliveira foram 113 as teses apresentadas. Apesar de outros pesquisadores admitirem esse mesmo dado, na listagem pertencente ao arquivo do Professor Lysímaco encontramos os originais de 111 pareceres, com quase a totalidade dos trabalhos correspondentes.

Em termos de extensão, as teses variaram muito. Ao lado de trabalhos de quatro a cinco páginas, como é o caso da Comunicação sobre o “Bureau International D’ Education” apresentado por Laura Jacobina Lacombe, encontram-se redações mais detalhadas como a tese de nº 84 “A Higiene dos Internatos”, exatamente com 84 páginas. A numeração corresponde à ordem de apresentação dos trabalhos por ocasião da I Conferência.

A fim de proceder à análise desse material, as teses foram sumariadas e agrupadas de acordo com um critério temático e não com o da ordem de apresentação. Tal procedimento tornou-se vantajoso por proporcionar uma visão de conjunto, ponto de partida para a percepção das diretrizes dos

assuntos e a elaboração de critérios de análise utilizados. Estudamos e analisamos os textos a partir da conexão existente entre a frequência dos assuntos privilegiados pelos conferencistas e os aspectos sociopolíticos educacionais que contextualizaram o período histórico do evento. Entendendo pois, que o panorama cultural da época muito teria a auxiliar na análise de um encontro especificamente educacional. “Educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Nesse sentido, não nos causou espécie a leitura dos jornais da época com o convite para um baile no “*Club Curitibano*” em homenagem aos membros do Congresso, para o qual foram convidadas “altas autoridades estaduais, municipais, federais e sócios do veterano clube”. O convite informava: “O baile iniciar-se-á às 22 horas, sendo exigido traje a rigor.” (FERREIRA apud MOTTA, 1927, p. 49). Aconselho que para o entendimento da significação do evento Conferência em 1920, não observemos as fontes com olhar anacrônico. O evento foi importante para os professores da cidade, do Estado e do Brasil, bem como para Lysímaco, que gostava de andar com roupas de trabalhador de mina, porém, mandou fazer, para o Congresso uma primeira e única casaca e calças de riscado, traje preservado por suas filhas e que está exposto no Memorial, em Curitiba.

No estudo dos trabalhos da Conferência, é importante que se considerem as relações entre as questões educacionais e da “Unidade Nacional”, que se constituiu em um dos temas centrais propostos. Nos textos das várias teses, tais temas acham-se constantemente entrelaçados. O aspecto nacionalista no qual se achavam englobados os valores morais foi, com efeito, uma das maiores preocupações dos conferencistas. Das teses catalogadas, destacamos trinta trabalhos tratando direta ou indiretamente da questão nacionalista. Tanto professores visitantes mais afamados quanto professores regionais do ensino primário e secundário dedicaram-se ao assunto.

A permanência da questão nacional explica-se, em grande parte, pela situação socioeconômica e cultural herdada pela jovem (velha) república. Para os conferencistas, as escolas necessitavam de expansão. Os “quadros nacionais” precisariam ser formados. Fernando de Magalhães aconselhava a seleção rigorosa dos indivíduos destinados aos estudos superiores, bem





como a adaptação da *High School* americana com ensino técnico de aplicação local.

A convergência de interesses dos conferencistas de 1927, ainda não separados em grupos de oposição, almejava um novo Estado. Os núcleos de imigração consistiam em problema para a nacionalidade e para a educação. Em virtude de sua importância, as preocupações com os imigrantes permeavam outros grupos de teses. O escotismo foi incluído nesse primeiro grupo temático, porque segundo seus autores, tal movimento fazia parte da reforma geral dos métodos de educação da época.

Quanto ao tema da "Organização do Ensino", é importante que se enfatize que o Congresso revelou um equacionamento entre uniformização e diversificação, difusão e melhoria do ensino, que foram discutidas simultaneamente. O professor Nestor dos Santos Lima pedia o reconhecimento da validade dos diplomas dos professores nos Estados brasileiros, dentro do território nacional, bem como a expansão das Escolas Normais. (FERREIRA, 1988).

Ocorreram controvérsias com relação à questão da obrigatoriedade escolar. Um parecer do professor Nelson Mendes dizia que a obrigatoriedade era um atentado à liberdade individual, pois se alguns pais deixavam de mandar seus filhos para a escola, não seria justo forçá-los a proceder de outra forma sem indagar os motivos.

Inspirado no alistamento militar, o conferencista Raul Gomes fez uma proposta de "Conscrição Escolar". Vendo a impossibilidade imediata dos custos para atender a um "exército infantil disseminado por cerca de 9.000.000 quilômetros quadrados" (escolas e professores) defendiam a idéia da matrícula compulsória e obrigatória dos oito aos 11 anos.

A partir das propostas de Lourenço Filho (uniformização do Ensino Primário no Brasil) pudemos inferir que a educação escolar, seu planejamento e sua legislação própria constituir-se-iam em formas específicas de intervenção do Estado na educação, com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir as funções a ele atribuídas, enquanto instrumento desse Estado, num determinado momento de sua evolução.

Dois tipos de teses integraram o grupo temático de Educação, Política e Voto: aquelas que trataram mais especificamente das relações entre política e educação e aquelas que expressaram de forma mais clara a tendência

política da época que defendia a vocação agrária do Brasil. Paralelamente às intenções de desmantelamento da máquina eleitoral coronelística, podemos situar a preocupação dos conferencistas com o processo de ruralização do ensino, assunto que, a nosso ver, também se apresentava como uma das formas de garantir a nacionalização e a moralização dos costumes.

O curioso nesse sentido foi o depoimento de Renato Alencar. Preocupado com a precoce introdução dos costumes urbanos no povo do sertão, falavam dos “pruridos civilizadores” soprados do litoral, mal assimilados por essa população, problemas esses a serem resolvidos pelo ensino rural:

Em suas cidades (Paraíba) pequenas que sejam; há de tudo que há de imoral no século XX: flirt, footing, cinemas, bolinagens, cabelos à la homme, moças que sabem de cor Mlle Cinema, que dançam o fox, o chimmy; há rapazes que vestem cinturados, falam fininho e usam pó de arroz. Há entre famílias pequenos escândalos chics e nos alcoices zabaneiras que tomam cocaína. (ALLENCAR, 1997, p. 63).

82

Como reflexo de um dos grandes problemas sociais do período, a saúde, os assuntos de higiene aparecem quantitativamente como uma das grandes preocupações dos conferencistas (11 teses). Propostas como “Higiene nos Internatos”, “Higiene Mental”, “Higiene na Escola” revelavam preocupações com a saúde dos escolares, a profilaxia e a criação de hábitos sadios.

Dr. Heitor Borges de Macedo, autor de uma das teses sobre higiene, chegou a ser entrevistado em 1986, aos 92 anos de idade, pois estava preocupado em escrever e organizar programas que visassem a adequada orientação médica do indivíduo idoso sendo, na época, presidente da Universidade da Terceira Idade.

Incluídos no grupo temático da higiene estão as preocupações com relação à educação sexual, que se dirigiam à defesa da infância e da adolescência nos aspectos higiênicos, morais e eugênicos discordando, os autores, quanto à co-educação dos sexos.

Das quatro teses que se referiam especificamente às questões femininas, a de nº 12 “Academia Feminina” foi rejeitada pelos pareceristas. Dentre os argumentos utilizados para a rejeição, recortamos, do parecer, o seguinte trecho:



O 'problema feminino' só se manifesta nas grandes aglomerações urbanas, mas ali justamente existem Escolas Normais, superiormente organizadas, segundo um programa que muito se aproxima do que foi elaborado e apresentado pela Exma. Sra. Lúcia Miguel Pereira. Muito mais fulgente que o pomposo título de bacharel das ciências, o diadema da maternidade deve resplandecer na frente veneranda da mulher brasileira. (PARECER Nº 12, 1927, 1988, p. 1).

Na tese nº 52, Fernando de Magalhães propunha que se sugerisse ao Congresso Nacional que, ao lado da outorga de direito de voto às mulheres, ficasse estabelecido o serviço pedagógico obrigatório, meio para incentivar a difusão do ensino no Brasil.

Belisário Penna apoiava a idéia de Magalhães e apontava a inutilidade do voto feminino naquele momento, "porque horrivelmente prejudicial para as mulheres que iriam perder-se nos labirintos imundos da politicalha."

A questão que se colocou nas teses de Manoel Varella de Albuquerque e Nestor dos Santos Lima, sobre o "Celibato Pedagógico Feminino", foi a de saber se a mulher casada poderia e deveria exercer profissionalmente os misteres educativos, em razão da realidade da dupla jornada para atender seus próprios filhos.

Tratando sobre as leis que autorizavam a concessão de dois meses de licença para as professoras em estado de gravidez e as licenças especiais, Nestor Lima questionou se teriam os legisladores dado um passo avante, ou contribuído com mais prejuízos para o ensino oficial.

Buscamos alguns exemplos de posições dos conferencistas relacionadas a vários assuntos educacionais tratados na Conferência para relativizar, inclusive, o rótulo de liberais dos professores envolvidos no evento como um todo e considerar os patamares dos conhecimentos, das idéias, dos hábitos e dos valores da época. Observamos que mesmo professores afamados e intelectuais reconhecidos não se desvencilhavam totalmente das características machistas, autoritárias e elitistas, que frequentemente escapavam entrelinhas de seus escritos.

Mesmo depois de tais considerações, gostaríamos de salientar e sustentar, em primeiro lugar, a presença de teses importantes relacionando experiências e propostas de implantação da Escola Nova, na Conferência Nacional de Educação de 1927. Uma delas apresentada por Deodato de

Moraes, aprovada pela I Comissão, estabelecia as diretrizes para a implantação da "Escola Nova Brasileira".

O trabalho trazia reflexões sobre as razões teórico-pedagógicas da proposta e da validade de sua implantação para a sociedade brasileira. Desenvolvia questões de saúde; de trabalho; questões sociais e ainda a probabilidade de descoberta de aptidões e o encaminhamento para as diversas profissões.

Outra conferencista, Sara Machado Buse, propugnava uma Escola Nova Católica, citando Dewey e as orientações para a educação da criança em um meio natural, a libertação do aluno da tutela do adulto, a pedagogia psicológica discordando, entretanto das teorias de Elizabeth Huguenin (professora inglesa que propunha a co-educação dos sexos).

A normalista Esther Ferreira da Costa (filha de Lysímaco) trazia para a Conferência um relato da experiência realizada no município de Morretes (Paraná), com a aplicação do "Método de Projetos", efetivado em uma atividade de construção de uma carroça em miniatura. A autora descreve o processo desenvolvido e aconselha ao mestre aproveitar o envolvimento dos alunos nas tarefas de, por exemplo, confeccionar as rodas e o toldo, para ensinar cálculos simples, proporções, o uso de instrumentos adequados como também orientar consultas a livros e manuais.

A tese de nº 79, "uma Tentativa de Escola Moderna", foi na verdade um relato sobre a experiência da professora Armanda Álvaro Alberto em Angra dos Reis (Rio de Janeiro). A escola, mantida inicialmente com a ajuda de amigos foi integrada na Fundação Dr. Álvaro Alberto.

A orientação geral da escola, segundo a autora, apresentava-se resumida em quatro cartazes com os dizeres: "alegria – trabalho – saúde – solidariedade". O curso completo da escola consistia em quatro séries, sendo três fundamentais e uma de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica e criação. A tal escola coube, segundo a relatora, a fundação do I Círculo de Mães, às quais eram oferecidos os cursos de Higiene, Educação Familiar e Economia Doméstica. A referida escola proporcionou também aos moradores o "I Concurso da Janela Florida" (1923), envolvendo a comunidade no trabalho escolar.

Além das abordagens, em várias teses, do que convencionamos chamar de "Atividades Meio", tais como pinacotecas, jogos, teatro, impren-



sa e cinema (Tese de Roquette Pinto), constavam ainda das propostas da Conferência Nacional de Educação quatro teses que traziam as preocupações da Psicologia da Educação, com indicações de aplicação de testes e novas orientações. Além de apontar para transformações escolares em vários aspectos, “a Escola Nova, ao centrar o processo na criança, psicologizou o campo pedagógico.” (ZANETTA, 1985, p. 95).

A I Conferência configura um processo lento e um discurso acelerado da modernidade, que se espalhou, entre outros aspectos, também como consequência da Primeira Guerra Mundial.

Trata-se de uma guerra que, de início contrapõe a Áustria e a Inglaterra, duas diferentes e competitivas formas capitalistas de concentração de lucro, mas que, com o desenrolar dos acontecimentos, acaba por evidenciar duas outras forças antagonistas latentes, representadas, de um lado pelo presidente americano Wilson e, de outro, por Lênin, líder do grupo maximalista russo. Este antagonismo entre o capitalismo e o socialismo marcará todo o século, sendo, porém mais forte nesse período em que a questão da identificação político nacional toma, naturalmente direções divergentes. (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 60).

No Brasil, a disseminação dos princípios liberais acoplados a expansão do capital monopolista afinado com novas e pragmáticas orientações do ensino, justificavam, para alguns dos intelectuais envolvidos com a educação, a mudança de direcionamento da vinculação econômica da Europa para os Estados Unidos.

O que é fato é que de dia para dia mais nos sentimos apaixonados pelo processo de educação norte americano, pois verificamos que os resultados obtidos pela modelar confederação tem provado, pela experiência, corresponderem perfeitamente à justa fama de que gozam de povo eminentemente prático e de realizações. (BUSE, 1997, p. 302).

O modelo americano, apontado pela conferencista, trazia uma nova concepção de sociedade com a realização das práticas industriais:

[...] cooperação e especialização, ao invés de competição, configuram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória



escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessárias para se chegar ao topo. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 10).

Sabemos que Dewey influenciou o pensamento do século XX com sua farta produção sobre Filosofia, Educação, Arte e Política. Promoveu a reforma educacional progressista, enfatizando a aprendizagem ativa de resolução de problemas propondo um currículo que incluísse atividades que despertassem o interesse dos estudantes, tendo como horizonte a democratização da sociedade. Entretanto, os Estados Unidos revelavam, a partir dos anos de 1920, a discussão mais complexa sobre os rumos institucionais do processo de ensino.

Entre os opositores que defendiam de um lado, o ensino aprofundado e acadêmico e de outro, o ensino prático destinado ao crescimento do mundo do trabalho, vence o segundo modelo, que não contraria “[...] um passado de escolhas antiintelectualistas” (HOFSTADTER, 1967, p. 148) em favor da doutrinação religiosa e da formação da cidadania. O livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918) é considerado como expressão maior das transformações da Escola Americana. (SILVA, 2001).

A partir das leituras dos autores indicados acima, pensamos que nem mesmo no sentido das origens da Escola Nova, em território americano e europeu, seja possível determinar definitivamente o início de uma “práxis” educacional inovadora homogênea, pois “Linhas constantes, regulares, uniformes, esta atitude está ligada a uma exigência concebida de uma maneira um pouco pueril e ingênua de resolver peremptoriamente o problema prático da previsibilidade dos acontecimentos históricos.” (GRAMSCI, 1978, p. 162).

Cabe ainda, lembrar as dificuldades de conferir a constante defasagem entre a produção e divulgação dos postulados teóricos e a real efetivação de inovações na prática pedagógica.

É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos. (FORQUIN, 1993, p. 14).



Existe ainda outra questão, proposta como crítica sobre a I Conferência, da qual não entendemos a ênfase, mesmo por não ter sido devidamente explicitada. É a indicação da “presença massiva” de paranaenses na I Conferência. (VIEIRA, 2001, p. 59).

Em primeiro lugar, conferimos na correspondência oficial do evento, que este foi precedido de convites feitos por meio de jornais, circulares e telegramas para todos os estados brasileiros. Conservadas no Memorial estão algumas respostas de adesão, como as de Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro.

Entretanto, um pouco de bom senso poderia levar-nos a refletir sobre as condições geográficas do Brasil e do Paraná dos anos de 1920, para perceber que o comparecimento de professores da própria cidade onde se realizou o Congresso e de cidades próximas apresentava-se como mais viável. O panorama dos meios de transporte da época indicava o favorecimento das viagens de trem e de navio, dessa forma muitos dos congressistas desembarcaram no porto de Paranaguá.

Não esqueçamos, uma certa proeminência cultural do Rio de Janeiro, favorecido por conter o Distrito Federal no período estudado, como também por oferecer a ligação dos portos (Rio de Janeiro e Paranaguá). Podemos somar a tais fatores as tentativas claras da expansão das relações econômicas e culturais do Paraná, no sentido de romper com o “isolamento platino” no qual o Estado ficou confinado por muito tempo. Tal isolamento ocorria em função das maiores possibilidades de relações comerciais (do mate e da madeira) assim como de relações culturais com o Rio Grande do Sul, a Argentina, o Paraguai e Uruguai. (LAVALLE, 1981; NICHOLLS, 1970; PADIS, 1981).

Além dos determinantes históricos e geográficos, entendemos que a análise dos números pode desmistificar o sentido de manobra política da suposta “presença massiva” dos paranaenses como um dado irrelevante: entre os 108 trabalhos encontrados que foram catalogados e analisados, identificamos apenas 35 de autoria de paranaenses, entre eles, a maioria, dos residentes em Curitiba ou oriundos de cidades próximas, como Ponta Grossa, que na época já se constituía em centro escolar significativo. Dos representantes do Rio de Janeiro localizamos também 35 trabalhos, somados a 6 de congressistas de São Paulo, 4 de Minas Gerais, 3 do Rio Grande do Sul, 2

da Bahia, 1 de Santa Catarina, 1 do Rio Grande do Norte, 1 do Ceará e 1 de Sergipe.

Apesar da possibilidade de extravio de alguns textos, pelo motivo de não terem sido publicados os Anais do Congresso, consideramos que as premissas que apresentamos de consideração da situação geográfica e dos meios de transporte, assim como do levantamento da quantidade do registro oficial das produções de professores de vários Estados, na I Conferência Nacional de Educação, desfavorecem e relativizam outros tipos de interpretações.

Além disso, as despesas dos professores para a participação em eventos, fora de seus Estados, eram (como ainda são) impedimentos a serem vencidos. Na correspondência de Lysímaco, que antecede a realização do evento, encontramos: "Não se esqueça de informar-me sobre o preço dos hotéis, pois muitos inscritos desejam fazer seus orçamentos. Os hotéis farão alguma redução? Ainda agora em Locarno, no Congresso de Educação, assim foi." (MAGALHÃES apud COSTA, 1987, p. 295).

## **Apenas uma reflexão e uma reiteração final**

88

Entendemos que a prática de uma nova orientação (linha ou tendência) pedagógica não se configura, generalizadamente, a partir de dados relatos teóricos e dos primeiros experimentos. Na realidade, os relatos teóricos e os experimentos é que datam o início de um movimento educacional que vai delineando seus contornos em razão do contexto, tomando forma, para, mais tarde, (talvez depois de anos) ser considerado, nomeado, analisado e registrado como tal. Para Williams,

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais, mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual. (WILLIAMS apud FORQUIN, 1993, p. 36).

Assim, somente a leitura cuidadosa de todos os trabalhos do evento, o conhecimento, a curiosidade, a observação sistemática, não só das orientações teóricas, mas das pesquisas das idéias que se amalhavam, naquele





momento, nas condições nacionais e estaduais, no estudo biobibliográfico detalhado dos atores e autores do campo educacional e de suas inter-relações com as várias atividades e funções desempenhadas por tais atores e autores, podem habilitar afirmações qualitativas e mesmo quantitativas.

A revisão e a reflexão necessárias sobre alguns aspectos pontuais da realização de evento tão significativo para a História da Educação Brasileira, nos moveram a retomar um trabalho antigo (1988) e honesto, que nega pelo seu próprio registro documental, algumas afirmações apressadas que têm sido registradas descuidadamente na seqüência da pesquisa original. A proposta é de reiterar hoje a crença, e registrar com transparência a presença de idéias, direções e mesmo práticas experimentais do que se convencionou denominar Escola Nova (nas suas origens), mesmo antes, e principalmente durante a I Conferência Nacional de Educação da ABE, no Paraná, em 1927.

## Referências

AGUAYO, Alfredo; CANIZARES, Ana Echegoyen de. **Guia didática de la escuela nueva**. Habana:

Cultural S/A, 1938.

ALLENCAR, Renato de. **Antagonias da didática na unilateralidade do ensino**. Brasília MEC/INEP, 1997.

BOBBITT, John Franklin. The currículum. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

BUSE, Sara Machado. Tese n° 50. In: FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação: contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil**. 1988. 335f. Dissertação (Mestrado Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 1988.

BUSE, Sara Machado. Tese n° 50. In: **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

COMO VIVEM HOJE, NO PARANÁ, OS POLÍTICOS DA REPÚBLICA VELHA. **A Tarde**, Curitiba, 2 jul. 1931.

COSTA, Lysímaco Ferreira da. [Correspondência] 17 de novembro de 1927. Curitiba [para] Fernando Magalhães, Rio de Janeiro. Carta. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa**. A dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa**. A dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987a.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. (Curitiba, 1927). Brasília: INEP, 1997.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 9 mar. 1925.

COSTA, "O Levante de 14 de novembro." **Diário da Tarde**, Curitiba, nov. 1904. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa**. A dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

DISCURSO DO PROFESSOR LYSIMACO EM 1926. In: ERVEN, Herbert Munhoz Von. **Lisímaco**. Semeador de idéias, descortinador de riquezas. Curitiba: Tipografia Mundial, 1944.

ERVEN, Herbert Munhoz Von. **Lisímaco**. Semeador de idéias, descortinador de riquezas. Curitiba: Tipografia Mundial, 1944.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação**: contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil. 1988. 335f. Dissertação (Mestrado Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 1988.

FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação**: Contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil. Brasília. INEP. Série Documental Eventos, n. 2, abril, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HINGEL, Murílio Avelar. Uma revolução silenciosa: as políticas educacionais brasileiras e o Plano Decenal de Educação Para Todos. **Anuário de Educação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 325-336. (Direção de Bárbara Freitag).



HOFSTADTER, Richard. **O antiintelectualismo nos Estados Unidos**. Tradução Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LAVALLE, Aída Mansani. **A madeira na economia paranaense**. Curitiba: Grafipar, 1981.

LOPES, Eliane Marta. O vivido do sujeito. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **História da Educação Brasileira: formação do Campo**. 2. ed. ampl. Ijuí (RS): Editora Urijui, 2005.

MAGALHÃES, Fernando. [Correspondência] 16 de novembro de 1927. Rio de Janeiro [para] Lysímaco Ferreira da Costa, Curitiba. Carta.

MAGALHÃES, Fernando. Discurso na ABE. **Boletim de ABE**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 3-12, 1934. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa**. A dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Flávio; Thomas Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTTA, David Silveira da. Gazeta social. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 dez. 1927. In: FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação: contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil**. 1988. 335f. Dissertação (Mestrado Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 1988.

NICHOLLS, Willian H. A fronteira agrícola na história recente do Brasil: o estado do Paraná, 1920-1965. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 33-91, out./dez. 1970.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

PARECER Nº 12 DE 1927. In: FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação: contribuição para o Estudo das Origens da Escola Nova no Brasil**. 1988. 335f. Dissertação (Mestrado Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 1988.

SILVA, Thomas Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória de idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, dez. 2001.

ZANETTA, Gerson de Lima. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.



Profa. Dra. Susana da Costa Ferreira  
Universidade Federal do Paraná  
Grupo de Pesquisa Cultura, saberes, práticas escolares e educação histórica  
PRPPGE Escola, Cultura e Ensino  
E-mail | susana@ufpr.br

Recebido 27 mar. 2006

Aceito 13 out. 2006



# A globalização e o educador frente aos novos paradigmas do século XXI

The globalization world and the education facing the new 21<sup>st</sup> century paradigms

Sérgio Luiz Lopes  
Faculdade Atual da Amazônia

## Resumo

Este artigo tem por objetivo focar o papel do educador frente aos novos paradigmas das sociedades contemporâneas, ocasionados pela evolução das novas tecnologias. Analisa, também, que na atual conjectura mundial é necessário o educador repensar suas práticas pedagógicas, com vistas à construção de um indivíduo capaz de compreender as relações sócio-políticas e econômicas, agindo como sujeito de uma práxis social.

Palavras-chave: Escola cidadã. Transformação. Compromisso.

## Abstract

This article aims to focus the role of the educator facing the new paradigms of contemporary societies, which are the result of the development of new technologies. It argues also that in nowadays world context the educator has to rethink his or her pedagogical practices, aiming to construct a new person able to understand social, political and economic relations in order to act as the performer of a social praxis.

Keywords: School for citizenship. Transformation. Compromise.

Com o fim da bipolaridade, os Estados Unidos viram-se transformados na potência “vencedora” da Guerra Fria. Esse novo quadro que transformou o mundo em uma verdadeira aldeia global necessita de uma revisão nas leituras, posturas e modelos de currículos que são levados para as escolas, atrelados sempre a um discurso de modernidade. Por isso, para colocar a questão da educação no contexto da globalização, é essencial que nos perguntemos: qual educação queremos? Que cidadãos desejamos formar?

Nesse sentido, cabe reportar-se que, no tocante à educação, a sociedade não pode prescindir daquilo que ela organiza, planeja e almeja como modelo de homem para um futuro próximo. Com todas as transformações ocorridas no mundo (avanço tecnológico, científico e o universo midiático), é preciso, pensar numa outra educação mais preocupada com a sociedade, com o homem e com a humanidade de forma global.

Do local ao mundial, com todos esses avanços, é preciso, a partir dos sistemas educativos, construir um projeto capaz de ultrapassar mares e fronteiras com o intuito de entender melhor o ser humano, “[...] não apenas como objeto, mas também como sujeito.” (MORIN, 2002, p. 90). Ou seja, respeitando as diferenças étnico-culturais, as identidades humanas e uma compreensão maior entre os indivíduos.

Tal organização teria como finalidade realizar novos contratos sociais: respeito mútuo, um contrato cultural capaz de respeitar as diferenças entre os homens; um contrato de terra, para tornar concretas as condições de um desenvolvimento sustentável, favorecendo a sobrevivência do homem e, por fim, um contrato capaz de abordar as reais necessidades do homem moderno em todo o planeta.<sup>2</sup>

Convém lembrar, ainda, que é necessário ver a educação como fenômeno central diante do processo de globalização, no qual é de responsabilidade das escolas questionar qualquer forma de pensamento único, capaz de influenciar o educando a compreender as conjecturas sociais, a partir de uma única ótica. Em outras palavras, o conhecimento transmitido pela escola deve denunciar qualquer forma de “privilégio de classe”, conforme antiga preocupação de Marx. Agindo assim, a escola começa a construir uma outra consciência de perspectiva real de autonomia, desvelando qualquer forma de preconceito, discriminação, de violência e de repressão.



O discurso da globalização, nas últimas décadas, tem ocultado que “[...] os indivíduos se transformaram em mercadoria.” (MARX, 2002, p. 66). Nesse sentido, a ação do mercado compele todos os povos, nações e tribos a fazerem parte de um discurso desenhado de elementos díspares de que tudo se globaliza e virtualiza; o homem arrasta, nessa longa travessia sem fim, com destino incerto, a utopia desse grande “Shopping Global.”<sup>3</sup> (IANINI, 2002, p. 17). Nessa ótica, o processo de globalização envolve com promessas de uniformização como algo inexorável aos indivíduos, e, com isso, a educação passa a ter um caráter de mercadoria, representando os interesses do mercado. Segundo Germano, as empresas de educação:

[...] sofrem o impacto dos grandes negócios que a partir de uma matriz, abrem filiais em uma mesma cidade, em várias cidades de um mesmo estado, se expandem pelo país inteiro, concentra a venda das suas mercadorias em estabelecimentos abertamente denominados de shoppings educacionais. (GERMANO, 2002, p. 195).

Nesses termos, os sistemas de educação adquirem um outro sentido: a mercantilização, isto é, nossas escolas parecem mais com modelos de “linhas de montagem.” São organizadas como unidades de produção, responsáveis pela venda de conhecimentos e habilidades. Tais “linhas de montagem”, denominadas de escolas, organizam-se segundo interesses de classe, oferecendo ao indivíduo o conhecimento necessário para que o mesmo ocupe lugar na sociedade.

Ocorre que essas empresas funcionam como instrumento disciplinar proporcionando a obediência devida aos senhores responsáveis pela legitimação da força e exige, por outro lado e em virtude dessa obediência, o controle e domínio dos bens materiais. Vê-se que, dentro desse cenário, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações de informação e a homogeneização dos indivíduos, justificando, muitas vezes, que as novas tecnologias trarão as mudanças necessárias aos homens.

Em pouco tempo, as tribos, nações, províncias, bem como regiões longínquas, são atravessadas e forçadas a se inserirem nesta falsa fábula de equidade global, propiciando a todos a ilusão de poderem consumir mercadorias no mercado mundial. Nesse processo, a escola funciona como instrumento eficaz na construção de *corpos-dóceis* para que se comportem

apenas como um apêndice do mercado global. De um modo geral, da maneira como funciona, a escola serve como um dos principais pilares para a introjeção ideológica, levando o indivíduo desde cedo à submissão, a executar tarefas sem sentido e a reconhecer a existência de uma cultura dominante que muitas vezes aparece como sendo superior à sua. Neste aspecto, segundo Vasconcelos:

[...] a escola na medida em que dá a iniciação a alguns elementos básicos da cultura – leitura, escrita e cálculo – é necessária para certos setores da burguesia nacional, envolvidos com a produção, que precisam de mão de obra qualificada. Além disto [...] a escola é necessária para o disciplinamento, a pacificação, a harmonia social. (VASCONCELOS, 2001, p. 22).

Desse modo, através de uma estrutura educacional conservadora somos condicionados a incorporar, muitas vezes, e reproduzir o discurso imposto pelos projetos e leis educacionais propostos pelos órgãos responsáveis, que, sob vários aspectos, as escolas legitimam o modelo de subordinação ao sistema produtivo. Por isso, é essencial a escola dissolver suas fragilidades que se manifestam na forma de discriminação e hierarquização, revelando uma nova postura: a direção plena da igualdade. Ainda nesta linha, Hernández defende:

[...] a escola deve questionar toda forma de pensamento único [...] incorporar uma visão crítica que leva a perguntar: a quem beneficia a visão dos fatos e a quem marginaliza. [...] Deve-se introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força de argumento e sim pelo poder que os estabelece. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33).

Essa escola que desejamos necessita “desensinar”. “Desensinar” para que os indivíduos possam ver como se constroem as relações sociais e a formação do homem, ou seja, pensar a educação numa perspectiva de ensinar a ver. Ver é coisa complexa, pois não ocorre de forma espontânea. Necessita ser aprendida. Por isso, mais do que um projeto de educação para a cidadania, a escola deve apresentar um sentimento verdadeiramente de uma práxis cidadã, rompendo com o discurso do silêncio e da aceitação. A





escola não é asséptica. Uma educação de pinças e bisturi, de livros velhos e catalogados no interior das míseras bibliotecas, laboratórios obsoletos e fechados não devem enquadrar-se no que hoje pode ser a escola. Se incultimos valores (democracia, cidadania, ética e participação) incapazes de serem vivenciados na escola, afinal, de que servem?

A escola, além de questionar toda e qualquer forma de pensamento único, deve também mostrar aos alunos qual a postura tomada pela mesma diante da vida. Para isso, tem que existir vida em seus projetos. Não se trata de negar a importância da escola para o indivíduo, mas de afirmar que ela é uma das instituições responsáveis em garantir a cada grupo a ideologia necessária ao papel desempenhado por cada um na sociedade. Althusser fundamenta esse pensamento ao afirmar:

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais 'vulnerável,' espremida entre o parêntese de Estado familiar e o Aparelho Escolar, os saberes na ideologia dominante em estado puro. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, funcionários pequenos e médios pequenos burgueses. (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

97

Dessa maneira, a escola funciona como um dos principais elementos responsáveis em reproduzir o discurso das culturas dominantes, naturalizando a existência de uma divisão da sociedade em classes opostas. Essa contradição – hierarquias – só é possível porque os direitos são apresentados a todos com a mesma dimensão que aparecem às camadas privilegiadas. Esse inculcamento se dá a partir do discurso ideológico do poder, ocultando e dissimulando as diferenças de classe. Conforme Chauí, só é possível tais resultados porque:

[...] através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal. Não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado Nacional, pois a ideologia nacionalista



é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional. (CHAUÍ, 2000, p. 21).

Assim, o engendramento do discurso ideológico introjectado pelos indivíduos, faz os mesmos, acreditarem, por exemplo, que as desigualdades sociais (educação, poder político e econômico) aparecem como algo natural, eterno e imutável, logo, sua condição social não é percebida como uma construção humana. No entanto, um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores, nesse milênio, é a criação de uma linguagem capaz de romper com a expressão dominante, na perspectiva de diminuir o preconceito e o desrespeito para com as identidades étnico-culturais.

Em outras palavras, é a linguagem responsável pela eficácia simbólica, à medida que essa exerce um poder sobre os outros, que Bourdieu (1982, p. 31) classifica como hegemonia da "violência simbólica". A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Ele considera que a transmissão de conteúdos, através de métodos de trabalho, de programas, de avaliações e de relações pedagógicas praticadas pelos sistema de ensino, revela uma violência simbólica sobre os alunos.

Desse modo, como educadores, precisamos compreender de forma clara a violência simbólica que é produzida mediante das representações sociais estabelecidas pelos indivíduos e como essa violência simbólica se consolida através da ideologia dominante construindo pilares capazes de "alienar" o indivíduo, de forma inconsciente, consciente e planejada com intuito de demonizar e desumanizar outras identidades culturais, tal como evidenciado a seguir: *sou pobre porque Deus quer; a mulher por natureza é inferior ao homem; sou pobre, porém feliz; os índios são preguiçosos, ou ainda, eu nasci para ser escravo.*

Nessas expressões, além de desconstruir as condições culturais que alimentam e expressam os interesses dominantes, é mister compreender quais os elementos responsáveis por alimentarem e expressarem os interesses dominantes que aparecem nesse processo (etnocentrismo, adestramento, domesticação e silêncio), os quais abraçamos de forma praticamente imperceptível. Nesse contexto, construído a partir de uma realidade precon-



ceituosa e racista, é possível começar a entender que não se trata de uma coincidência, pois todos os segmentos da sociedade dominante repassam o discurso de igualdade entre os indivíduos, tornando praticamente impossível a compreensão de que os antagonismos e as tensões existentes dentro desse sistema global são construídos culturalmente.

O poder da ideologia é tão insidioso que a sua construção encontra-se ancorada ao significado de uma realidade ilusória estabelecida a partir do discurso de dissimular e ocultar as divisões sócio-políticas e econômicas, dando-lhes a aparência de indivisão e que “[...] a realidade vivida é natural, necessária, inevitável, independente do querer e do agir humano.” (SOUSA FILHO, 1995, p. 30).

Assim, não apenas a divisão das classes sociais aparece de forma dissimulada como também a idéia interiorizada pelas massas de fazer parte um dia dessa elite. Esse poder exercido cria novos instrumentos com uma força autônoma, ou como observa Foucault (1979, p. 123), “[...] a elite cria os objetos do conhecimento que se tornam objetos de poder.” Através desse inculcamento, o indivíduo não percebe como esse saber reproduzido cria elementos do saber e com eles os instrumentos necessários utilizados pelo poder.

Ora, isso significa, por um lado, que o poder da ideologia impossibilita a maioria dos indivíduos de perceberem que tudo se globaliza e virtualiza, como se as pessoas e as idéias se transfigurassem pela magia da eletrônica. A ação do mercado através do discurso ideologizado introjeta no indivíduo, a partir da escola, que ele faz parte dessa “aldeia global.” (IANNI, 2002, p. 124).

Na verdade, no âmbito das transformações educacionais, o que se observa é o retorno de planejamentos educacionais ancorados no contexto de uma orientação liberal. Com isso, em uma realidade cujas desigualdades educacionais são cada vez mais visíveis, atribui-se à escola a diminuição das disparidades educacionais existentes na realidade, quando em verdade, existe uma ausência relativa de políticas públicas educacionais voltadas para atingir eficazmente a todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, sob a égide do mercado, a educação passa a ser vista não numa perspectiva de necessidade, mas como mercadoria, aprofundan-

do ainda mais as desigualdades educacionais entre os homens. Conforme Germano,

[...] transferir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso no mercado de trabalho e, por outro, de conferir um caráter marcadamente instrumental, utilitário à educação escolar, acarretando uma desvalorização da idéia de cidadania e de formação intelectual, enquanto cerne do processo educacional. Nesse caso, a educação torna-se uma clausura do mercado e, por sua via, esquiva-se de encarar a condição humana em suas múltiplas dimensões. (GERMANO, 2002, p. 192).

100 Nessa perspectiva, o indivíduo, não o Estado,<sup>4</sup> passa a ser responsabilizado pela sua condição social, e as classes subalternas não são capazes de perceberem as contradições como realidade e expressão da própria vida cotidiana. Instala-se, de forma disfarçada, a não divisão das classes sociais, fazendo as classes populares aceitarem a sua condição social como algo sacralizado e normal. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso do indivíduo, impede a compreensão de que resulta de formas e normas instituídas pelo homem. É possível acrescentar a essa análise o poder exercido pelas instituições escolares como um poderoso instrumento de manipulação e domesticação para atender às necessidades de um mercado em desenvolvimento.

Basta vermos, nos últimos tempos, setores da classe dominante explorando a educação com fins meramente lucrativos. A Revista Veja (1996), por exemplo, publica matéria com o título “fábrica de diploma”, demonstrando o crescimento das escolas particulares que abrem cursos a fim de atender uma demanda apontando notadamente a visão dos “barões da educação”, conforme expressão utilizada por Frigotto, reforçado pelo discurso do trecho da entrevista concedida por um desses grandes milionários do ensino privado: “[...] minha escola não é uma casa de caridade. É como um supermercado: quando não se tem dinheiro para comprar um saco de feijão não se entra mais nele.”<sup>5</sup> (REVINSOHN, 1996, p. 44).

Do ponto de vista dos capitalistas, a escola torna-se um ambiente de pura comercialização de certificados com fins meramente lucrativos, sem a menor preocupação com as futuras gerações. O discurso propagado de que todos têm acesso a um ensino de qualidade e com oportunidades iguais permanece em nível de aparência, pois o modelo de escola que temos é aquele



que expressa e caracteriza o pensamento, burguês, conservador como forma de adestramento do indivíduo através do princípio de “[...] suavidade-produção-lucros [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 197), para garantir os eternos anseios de uma classe sobre outra.

Dentro desse cenário, a escola deve repensar sua forma de interferir no processo de formação do educando, tentando desmistificar esta realidade a qual se apresenta, mas nem sempre se revela diretamente ao indivíduo. Isto implica em afirmar que: a escola necessita indagar e aprofundar-se na construção do conhecimento, com o objetivo de estabelecer uma maior relação entre o professor, o aluno e a sociedade. Em seus projetos, a escola precisa compreender as relações sociais, com o intuito de orientar o agir do sujeito da *práxis* (KONDER, 1992)<sup>6</sup> social, que, aliás, são resultantes do processo de socialização.

Em conformidade com esse ideário, o aparecimento de novas tecnologias e demais avanços científicos implica num redimensionamento das instituições escolares objetivando atender cada vez mais as exigências do mercado (trabalho/lucro). Daí a necessidade da escola evitar compreensões unilaterais, indagar e aprofundar-se numa possibilidade de construção de um novo modelo educacional, capaz de romper com os grilhões do mercado, preocupando-se mais com a “[...] necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” (MORIN, 2002, p. 24). Ou seja, o educador precisa apresentar-se como sujeito de transformação e não como elemento de coesão para a manutenção da ordem e da dominação.

Frente a isso, o educador deve se organizar e se mobilizar na perspectiva de evitar e rejeitar práticas de controle social, voltadas apenas para a manutenção do *status quo*, a partir do olhar do detentor das formas de dominação. A escola, uma vez rejeitando o discurso proliferado de que o estado é o elemento que submete o indivíduo a esse servilismo, rompe com o paradigma unilateral propiciado pelas instituições escolares, tendo, então, a idéia de “uma escola cidadã.” (FREIRE, 1991; GADOTTI, 1992; GERMANO, 1993) tão discutida e desejada desde os gregos na civilização antiga.

Assim, o papel do educador no século XXI não é o de formar indivíduos submissos e manipuláveis, ou, “corpos dóceis”<sup>7</sup> como demonstrou a análise de Foucault (1997, p. 126), mas perceber que a escola está atrelada ao poderoso império do mercado, onde tudo tem se transformado em mer-

cadoria, marginalizando os não incluídos nesse processo. Percebendo esse caráter esmagador, a escola deve apresentar de forma clara o papel do professor e de como será a sua interferência no processo desse novo cidadão.

Daí a necessidade de estarmos alerta acerca da necessidade de “re-formar o sistema de educação”, fazendo com que o mesmo se transforme não somente em um espaço de transmissão de valores previamente definidos, mas um espaço de debates a respeito de que homem pensamos para o futuro: liberdade, ternura, cultura, felicidade, etc. Como “[...] homo sapiens/demens – sábio/demente [...].” (MORIN, 2002, p. 99).

Ora, inúmeros autores e pensadores vêem o sistema educacional atrelado aos interesses do mercado, porém a escola, tendo consciência desse modelo vigente, precisa superar-se para que possa encontrar a si mesma. Somente modificando sua ação pedagógica de ser é que ela inscrever-se-á mais amplamente a sua função: romper com os grilhões da alienação.

Com isso, educadores brasileiros, onde quer que atuemos: hospitais, laboratórios, repartições públicas, escolas, ou em qualquer outra instituição empenhada, declaradamente ou não, em educar para a vida em sociedade, temos diante de nós indivíduos, todos considerados não prontos, necessitando de formação, e aí parece-me que o mais importante papel atribuído ao educador é o de socializar, isto é, o de preparar indivíduos para inserção no trabalho, na vida política, para assumir e desempenhar lugares e papéis na sociedade. Destarte, a escola terá como propósito a construção de uma sociedade mais justa, buscando o fortalecimento da dignidade humana.

## Notas

- 1 Notas de uma Conferência proferida dia 30 de março de 2004, aos professores da Escola Estadual Enéas Cavalcanti, no município de Ceará-Mirim (RN).
- 2 Para uma leitura mais ampla acerca desses tipos de contratos sociais, ver o livro de René Passet. (2002). O autor aponta a necessidade de uma organização mundial de solidariedade, estabelecendo contratos mundiais de respeito entre os povos, sem massacrar as diversidades culturais. É necessário pôr fim a destruição dos sistemas fornecedores de viveres, proclamar e garantir o direitos dos diversos povos de obter por si próprio contra toda concorrência estrangeira sua auto-suficiência alimentar. (PASSET, 2002).
- 3 Ianni (2002) descreve como ocorreu o processo de formação da economia capitalista globalizada, no qual o autor é capaz de caracterizar todo o processo de globalização desencadeado pelo homem a partir das sociedades modernas ocidentalizadas. Aborda, também, a idéia de que a mo-



- denização do mundo encontra-se atrelada à tese de padrões e valores étnico-culturais do ocidente. Para aprofundar a questão consultar Milton Santos. (2000).
- 4 Pierre Bourdieu (2003), critica a postura do estado neoliberal, mostrando a hipocrisia na qual se afirma que a igualdade de oportunidades é assegurada a todos pelo Estado.
  - 5 Depoimento do empresário Ronald Levinsohn (1996), diante do fato de duas irmãs não poderem pagar as mensalidades, cujos reajustes eram além das condições de sua família; assim, as jovens foram compelidas a trancarem suas matrículas. Vê-se também que esse crescimento ocorre tanto em nível de Ensino Médio quanto em nível superior.
  - 6 Práxis é “[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (KONDER, 1992, p. 115).
  - 7 Foucault (1997, p. 16), em seu livro, *Microfísica do Poder*, descreve o nascimento dos dispositivos disciplinares utilizados pelas instituições da sociedade para punir os indivíduos que transgridem suas normas. Aos discutir acerca dos corpos-dóceis, deixa claro que é aquele que pode ser submetido a uma coerção, buscando, mediante o controle de seus movimentos e no tempo certo, obter a economia e a eficácia através do exercício. Resulta-se de objetivos tanto econômico quanto político, pois além de desenvolver as capacidades do indivíduo como força de trabalho, dando-lhes uma utilidade econômica máxima, torna-o politicamente dócil “[...] ao diminuir sua capacidade de revolta, de resistência, de luta de contra as ordens de poder, neutralização dos efeitos do contra-poder.” Para aprofundar, consultar, também, o seu livro *Vigiar e punir* (1997).

## Referências

103

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GERMANO, José Willington. "Na mira do mercado." In: VALENÇA, Márcio Moraes; GOMES, Rita de Cássia da Conceição. (Org.). **Globalização & desigualdade**. Natal: AS. Editores, 2002.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Teorias da globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- LEVINSOHN, Ronald. Fábrica de disciplinas. **Revista Veja**, São Paulo, p. 44, abr. 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução José Paulo Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SOUSA FILHO, Alípio de. **Medos, mitos e castigos**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PASSET, René. **A ilusão neoliberal**. Tradução Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2002.
- VASCONCELOS, Celso. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.





Prof. Sérgio Luiz Lopes  
Faculdade Atual da Amazônia e do Estado de Roraima  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação  
em Ciências Sociais da UFRN  
Membro do Grupo de Estudos do Imaginário  
do Cotidiano e do Imaginário da UFRN  
E-mail | serlupez@bol.com.br

Recebido 5 nov. 2004

Aceito 10 nov. 2004

# Política de formação de professores: o PROBÁSICA – UFRN e a formação profissional

Teachers formation policy: PRÓBASICA – UFRN and the professional formation

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
Magna França  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este artigo aborda a temática da política de formação de professores em serviço, expressa pelo Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA – UFRN) desenvolvida no Município de Parnamirim (RN). Objetiva analisar a contribuição da política de formação inicial para a formação profissional dos professores. Foram utilizados procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica, análise documental, observação, entrevista semi-estruturada e questionário-roteiro. Constatamos que, apesar do PROBÁSICA possibilitar o acesso do professor em serviço à Universidade, evidenciam-se alguns pontos fracos em sua sistemática, devido à própria estrutura organizacional que não conta com as condições curriculares, institucionais e financeiras suficientes para o êxito da formação profissional. A operacionalização da política de formação do PROBÁSICA coaduna-se ao ideário da Reforma Educacional difundida nos anos 1990, articulada aos interesses neoliberais e de mercado. Essa política não atende à finalidade da formação profissional na perspectiva defendida pelos estudiosos da temática, inviabilizando, assim, a formação inicial, formação permanente, pesquisa pedagógica, salário, carreira e condições de trabalho satisfatório.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação profissional. PROBÁSICA – UFRN.

## Abstract

This article studies the set of themes related to the teachers formation policy in the Program of Professional Qualification for Basic Education (PROBÁSICA – UFRN) developed in the city of Parnamirim, Rio Grande do Norte. It aims to identify and to analyze the contribution of this policy of initial formation for the teachers professional formation. To accomplish the work, the procedures of bibliographical research, documentary analysis, comment, structuralized interview, and questionnaire-script were used. We have observed that despite PROBÁSICA makes possible the access to the university for teachers in service, which is a positive aspect, some debility in its systematics become evident, due to its own organizational structure, lacking the curricular, institutional and financial resources that are necessary for a successful professional formation. The consummation of the formation policy of PROBÁSICA incorporates the ideas of the Educational Reform disseminated in the 90's, clung to the market and the neoliberal interests. This policy does not correspond to the real professional formation purpose, that is the initial formation, permanent formation, pedagogical research, salaries, careers and work conditions.

Keywords: Initial formation. Professional formation. PROBÁSICA – UFRN.



## Introdução

A política de formação de professores no Brasil tem-se constituído em uma estratégia de atendimento ao capital, se enquadrando entre as táticas dos grupos hegemônicos que, historicamente, vêm definindo os padrões mínimos de capacidades, habilidades e competências dos trabalhadores que conseguem exercer alguma função no mundo do trabalho.

Essa realidade segue uma orientação global de desenvolvimento econômico e parte do pressuposto de que a economia internacional de base neoliberal vem influenciando o campo econômico, social e educacional. No caso da formação de professores, tais interferências também se fazem extensivas, sendo constatadas por meio de medidas de desregulamentação no plano dos redimensionamentos constantes da legislação, de focalização com o dispêndio de renda mínima para o atendimento da formação, de descentralização, especialmente, no plano dos recursos financeiros que têm sido de responsabilidade de Estados e Municípios, em detrimento da União, e de privatizações. Portanto, a política de formação de professores, tal como vem se desenvolvendo, tem permitido a diminuição dos gastos sociais, respondendo, focalizadamente, à questão do nível superior no Brasil. (SHIROMA, 2002).

Diante dessa evidência, Silva (1997) afirma que, ao lado do processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Para esse autor, do ponto de vista dos liberais, a educação institucional é vista como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

Nesses moldes, as discussões sobre a política de formação de professores se tornaram profícuas em função das novas exigências, que, a partir da última década do século XX, se delinearam na educação com o intuito de se regular a formação de professores, inclusive os docentes em serviço, para tornar o ensino, a escola e o professor sintonizados com o processo produtivo em curso.

Em consonância com a política de incentivo à formação de professores, desenvolvida na conjuntura nacional e, considerando a existência de um elevado número de professores em exercício na rede pública de ensino, sem

a qualificação em nível superior, a maioria dos estados brasileiros, inclusive o Estado do Rio Grande do Norte, ampliou a utilização de recursos financeiros<sup>1</sup> para formar professores.

As considerações realçadas na dimensão introdutória deste trabalho situam um contexto que nos permitiu trazer o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), à discussão acerca de suas ações para a formação profissional de professores, por entendemos que os aspectos anteriormente levantados também são inerentes ao desenvolvimento dessa experiência de formação docente em serviço, implementada na maioria dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte, cabendo-nos analisar o Município de Parnamirim. O Programa, nesse Município, obteve o melhor conceito na avaliação do Ministério da Educação, quando da realização do Provão, à época.

A metodologia de pesquisa assumida no trabalho remete à dialética como método de investigação. Esse referencial metodológico supera a compreensão da realidade como dada e pressupõe a inserção dos fenômenos na história e na contradição dos fatos para captar-lhes a essência. As técnicas e instrumentos utilizados para o estudo envolveram revisão bibliográfica, observação, entrevistas, questionário e análise documental.

Perseguindo a intenção da pesquisa sobre a formação de professores, algumas questões básicas nortearam as nossas preocupações, no sentido de explorar o objeto de estudo, estabelecendo as relações entre o mesmo e o contexto no qual se cria e progride: Quais as contribuições do PROBÁSICA para a formação profissional dos professores egressos no Município de Parnamirim? Quais as contribuições desenvolvidas pelos estudiosos críticos das políticas atuais, para o alcance de uma contundente formação profissional que possibilite avanços significativos na reflexão-ação docente?

## **1. Política de formação profissional docente: principais diretrizes**

A partir da Reforma do Estado, viabilizada, nos anos 1990, é instaurado um Estado "mínimo" que com relação às políticas sociais torna-se um terreno fértil para a concretização dos projetos destinados à regulação da



cidadania e ao desmonte das instituições públicas, assim como do próprio Estado-Nação. (FRANÇA, 2005). Naquele momento, a Reforma do Estado, estava em consonância com o princípio da descentralização. Em decorrência, foram definidos os setores em que o Estado deveria operar, bem como as competências e as modalidades de administração para cada setor.

O ideário da reforma educacional<sup>2</sup>, a partir de 1995, atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. (SHIROMA, 2002). Tornou-se necessário, nesse contexto, não, apenas, convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas nele se envolver, como, aliás, recomenda o Relatório para a UNESCO Jacques Delors. (1998).

Os altos índices do fracasso escolar no cenário nacional serviram de justificativas para a construção da imagem do professor como um profissional despreparado, cujas ações redundavam em perdas para os alunos e para o sistema de ensino. Assim, a reforma, ao propugnar mudanças curriculares, passou a patentear a aquisição de competências demandadas pelo mercado para o professor, em acordo com as exigências do capitalismo.

Para o governo, a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna se constituía em obstáculo para a consecução de seu programa de ação. Redimensionar essa limitação foi, então, condição imprescindível para melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência.

Nessa eventualidade, a formação docente foi entendida como sinônimo da deslegitimação dos saberes, teórico e prático dos docentes, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de sua prática cotidiana. (VEIGA, 2002). Nesses moldes, passou-se a evidenciar a ausência da identidade do mestre, construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

Ao discorrer sobre as proposições destacadas, tomamos como referencial, para análise das diretrizes emanadas para a formação docentes,

alguns dos principais documentos norteadores dessa política: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Referenciais para a Formação de Professores (1999), Plano Nacional de Educação. (2001-2010). Destaca-se, ainda, a adoção de medidas legislativas e administrativas para regular a formação de professores no Brasil, presenciando uma significativa produção de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como decretos e diretrizes editadas pelo Ministério da Educação.

Esses documentos, ao estabelecerem bases, princípios, diretrizes, formas organizativas e metas para a formação nacional de professores, revelam-nos os desígnios e os rumos a que essa formação está sujeita, pelo menos, na considerada década da educação, prevista na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

110 De acordo com Neves (1999), o discurso oficial, fortemente difundido, de que se faz necessário regulamentar a formação de professores por meio de uma base normativa nacional visa ajustar as mudanças da sociedade e do sistema educacional brasileiro ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacamos que a edição dessas regulamentações se enquadra dentro da lógica das reformas pontuais e localizadas que o MEC vem operando em termos da definição das políticas públicas para a educação, vindo de encontro às posições do movimento dos educadores que buscam, num espaço democrático, debater, propor e construir propostas alternativas que visem à formação profissional do professor.

A definição das políticas públicas para a educação, dentre elas a de formação de professores, tem seus parâmetros de sustentação desenvolvidos na proposta neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse período (1995-1998), que se originou a maioria dos documentos citados anteriormente. Consolida-se a tendência já evidenciada nos governos Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização em curso no mundo capitalista. Nesse cenário, o campo educacional volta-se para for-



mar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada. (VIEIRA; FREITAS, 2003).

A Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE) no ano de 2000, esclarece que a política pública de educação, ao sistematizar os principais rebatimentos para o campo da formação de professores, a partir da Reforma do Estado, realça a ênfase na formação centrada em cursos técnicos e em cursos de formação, caracterizados como licenciaturas breves.

## **2. A formação inicial e profissional: os cinco eixos possibilitadores da formação profissional**

A reforma educacional dos anos de 1990 atribui ao professor uma forte centralidade evidenciada nas diretrizes, legislação e prescrições normativas mencionadas no item anterior, pautadas na formação de conceitos e atitudes técnicas, bem como nas competências enquanto estratégia que assegura a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos.

○ sentido da formação dos professores, conforme se propõe nos mencionados referenciais legislativos, segue a lógica dos documentos dos organismos multilaterais, atestando a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, em que se exige do professor o desenvolvimento da competência do fazer técnico, intensificando o descompasso entre sua prática de ensino e a sua condição profissional de crítico, reflexivo e pesquisador.

Do ponto de partida dos propositores da política de formação, os organismos internacionais e o governo assentam-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro, com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o difícil quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação, da formação docente e do conhecimento para a realização, da chamada sociedade da informação. Desconsiderando as condições tecnológicas que separam o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país

no páreo com a tecnologia e com o desenvolvimento histórico do primeiro mundo. (TORRES, 1996).

Os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis: afirmam que a educação e a formação de professores constituem-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho; valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia; creditam a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívocado e derrubado por inúmeras pesquisas. (ENGUIA, 1991).

Para Frigotto (1996), trata-se de propagar a ideologia de que o país, com professores qualificados e com os cidadãos investindo adequadamente em sua própria escolarização, superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho. Todavia, na propagação dessa ideologia, omite-se o principal intento que é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada, bem como se omite, também, a informação de que as atuais prescrições que norteiam a formação docente não possibilitam a formação profissional do professor, uma vez que consideram tão-somente o princípio da formação inicial e continuada enquanto ações desarticuladas e suficientes para possibilitar uma formação de qualidade total.

Diante das constatações das estratégias neoliberais assinaladas, é nosso interesse, nessa discussão, realçar as contribuições de estudos e pesquisas de (GARCIA, 1995; GAUTHIER, 2000; IMBERNÓN, 2004; LIBÁNEO, 2005; NÓVOA, 1992; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003; SCHÖN, 1994; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) voltados para a construção de um modelo de formação profissional docente, à luz de propostas que levem a definir, caracterizar, analisar e associar a formação docente a um modelo profissional que oriente os processos formativos.

Entendemos que o objetivo de refletir sobre as contribuições dos pesquisadores progressistas e críticos da formação se faz necessário, pois não é viável o atingimento da formação profissional por meio do modelo de formação prescrita nos documentos oficiais brasileiros. Em função desse referencial, deve-se considerar a competência como núcleo definidor, tanto da organização curricular, quanto da organização institucional. Essa pers-





pectiva reforça a formação técnica visando à organização de um sistema de avaliação, certificação de cursos, diplomas e competências como regulador dessa formação, sem considerar que, para o pleno desempenho profissional, urge investimentos na formação inicial, na formação contínua, nas atividades de pesquisa, nas condições de trabalho e nos planos de carreira e salários. (ANFOPE, 2000).

É interessante realçar que consideramos a formação profissional um processo para o alcance do profissionalismo<sup>3</sup> e da profissionalização<sup>4</sup> docente à luz de um novo conceito de profissão articulado a um contexto social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos por meio das ações sociais. Essa compreensão é contrária à idéia de um conceito neoliberal de profissão, proveniente, sobretudo, da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico. (IMBERNÓN, 2004).

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional implica dominar uma série de conceitos e atitudes especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado. (SCHON, 1994).

○ conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual. Há uma ideologia que influencia a prática profissional e permite que as profissões sejam legitimadas pelo contexto e pela aceitação popular. (ARROYO, 1999).

Nesse sentido, os estudiosos sobre a formação profissional mencionados defendem que a formação dos professores deveria visar cinco objetivos principais, bastante ambiciosos, para possibilitar a formação profissional.

○ primeiro objetivo consiste em formar intelectualmente os professores, sobretudo por meio de uma formação universitária de elevado nível, contemplando cerca de cinco anos de universidade e por meio do incentivo da pesquisa sobre as Ciências da Educação, enquanto condição propiciadora da edificação de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino.

O segundo objetivo se refere ao reconhecimento de uma verdadeira carreira para o magistério, comportando melhorias salariais relativas ao nível de formação dos professores.

Um terceiro objetivo, pontuado pela literatura da formação profissional, contempla a instauração de normas de acesso à profissão. Essas normas se inspiram no profissionalismo e visam avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores, bem como as condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino.

O quarto objetivo visa estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Essa parceria resulta na criação de diferentes redes de aproximação entre as universidades e as escolas. As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Finalmente, o último objetivo a ser pontuado para se tornar possível a formação profissional de professores consiste em fazer com que as escolas se transformem em lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores. Isso significa mais espaço e tempo para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino, visando desenvolver um profissionalismo colegiado, entre outras ações. Com esse quinto objetivo, deseja-se, também, desburocratizar as escolas e conceder mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos locais.

É preciso lembrar que esses cinco objetivos gerais apontados pelos estudiosos se inserem em um projeto mais amplo: o da formação profissional dos professores e da profissionalização do ensino. Essas ações representam tentativas para elevar os saberes e o prestígio do professor e seu espaço de trabalho tanto do ponto de vista científico e intelectual, quanto social e econômico.

## 2.1. Eixos fundamentais possibilitadores da formação profissional

Sobre a formação de professores, os estudos e pesquisas dos teóricos (GARCIA, 1995; GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER,



2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) assinalam que, para a realização da formação profissional, faz-se necessário considerar cinco eixos fundamentais: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa. Para esses estudiosos, desconsiderar um desses eixos significa limitar o alcance da formação profissional do professor. Portanto somente por meio da complexa articulação totalizante desses eixos essa meta pode ser viabilizada.

Essa concepção de formação profissional se afasta do modelo defendido pelos organismos internacionais, presente nas prescrições normativas da educação brasileira e se aproxima da concepção defendida pelos Movimentos em defesa da Formação do Educador, que propõe, como meta, a formação do professor considerando uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática, enquanto ator social. (ANFOPE, 2000; TARDIF, 2002).

Nesse momento, refletiremos sobre os referidos eixos, suas necessárias articulações, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos.

### **2.1.1. A formação inicial como eixo para a formação profissional docente**

De acordo com Imbernón (2004), a formação inicial é o começo da socialização profissional, a assunção da internalização de princípios e regras práticas. Essa formação deve garantir a reflexão educativa, vinculando constantemente teoria e prática.

Para uma formação inicial proporcionadora da profissionalização docente, é necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe e constante receptividade a tudo o que ocorre, pois a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige a continuidade dos estudos durante toda a vida profissional. Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, assim como prescrevem a formação ancorada no neoliberalismo, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam

algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2004).

A formação inicial possibilita o acesso aos saberes em âmbitos científico, cultural, político, filosófico, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. De acordo com Libâneo (2005), a formação inicial do professor das séries iniciais deve ser entendida como um processo que tem seu espaço de realização em instituições formadoras, cujo currículo deve considerar diferentes áreas, numa perspectiva articulada: fundamentos gerais da educação, instrumentalização didática, os ensinamentos dos conhecimentos específicos, noções de gestão escolar, noções de educação infantil, noções de educação inclusiva, noções de educação de jovens e adultos, noções de educação tecnológica e a compreensão de prática de ensino.

### **2.1.2. O exercício da profissão como eixo da formação profissional docente**

116 A escola é o lugar de aprendizagem que deve ser privilegiado na formação profissional. Podemos, pois, compreender a escola como uma comunidade de aprendizagem, no sentido de que as pessoas aprendem com as organizações escolares e essas aprendem com as pessoas, em um sistema de interações baseadas no compartilhamento de objetivos, valores e práticas. Na perspectiva de formação profissional, a escola é vista como um espaço de formação e de aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. (LIBÂNEO, 2005).

A organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação e de recriação ativa da cultura. A escola é um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionados com a aprendizagem dos alunos e com o funcionamento da escola. Portanto, a escola é um lugar de aprender a profissão docente. (LIBÂNEO, 2005).

Para Imbernón (2004), a formação centrada na escola envolve todas as condições necessárias para desenvolver os programas de formação,



pois é o campo empírico que por excelência proporciona respostas às demandas da própria escola, como a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula, bem como deve ser o campo empírico para responder às necessidades das instituições superiores. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição escolar transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

Considerar a escola um espaço privilegiado para a formação profissional é vislumbrar uma formação composta de um conjunto de técnicas e procedimentos, que impõe valores, atitudes e crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Para a literatura investigadora da formação profissional o exercício profissional deve ser considerado o foco do processo ação-reflexão-ação. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Nessa perspectiva, a escola deve ser valorizada: para uma reconstrução da cultura escolar enquanto processo; para propor a interdependência docente, em vez do corporativismo profissional; para propor a comunicação, em vez do individualismo e isolamento; para propor a autonomia, em vez da dependência; e para desenvolver a auto-regulação e a crítica colaborativa, em vez da direção autoritária e externa. (IMBERNÓN, 2004).

A instituição escolar, como espaço do desenvolvimento, e a formação profissional conduzem o professor a ser sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática por meio de um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de seu fazer pedagógico.

### **2.1.3. A formação continuada do professor como eixo da formação profissional**

A formação continuada refere-se àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorar o seu desempenho profissional e pessoal. As atividades de formação continuada compreendem a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, nas trocas de idéias sobre o trabalho, bem como compreendem cursos ministrados pelas se-

cretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, etc. Nessa etapa, a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apóia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas relacionadas a um contexto educativo determinado e específico. (LIBÂNEO, 2005).

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não é possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática. Quando falamos de contextos específicos, referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições escolares) como aos ambientes sociais e profissionais em que se produz a educação (comunidade). Nesse conhecimento profissional contínuo, interagem múltiplos aspectos: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não-docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de gestão escolar que se estabelecem em cada contexto, relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, entre outras. (THERRIEN, 1998).

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que permita avaliar a necessidade potencial de uma inovação educativa nas instituições; deve desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; deve proporcionar as habilidades para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade do contexto e à heterogeneidade dos alunos; e deve comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa que retorne para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (NÓVOA, 1992).

Todos esses posicionamentos implicam uma revisão crítica e ativa dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor, em detrimento de um conhecimento profissional passivo, dependente e subordinado a um conhecimento externo, como propõe a formação para atender às exigências da reestruturação produtiva.



A partir dessa perspectiva, a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos de intervenção, próprios e autônomos, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada, como propõe as prescrições normativas para a formação docente evidenciadas no Brasil a partir dos anos 1990.

A intensificação das interações econômicas, políticas e culturais transnacionais assumiram proporções que inauguraram um novo modelo de desenvolvimento social. Essa questão está no centro dos debates atuais sobre o caráter das transformações em curso nas sociedades capitalistas e no sistema capitalista mundial como um todo, repercutindo diretamente, por consequência, nas demandas sociais e nas políticas públicas. Isso exige que se reexamine, constantemente, a questão da formação profissional e humana em contínuas transformações. Nesse contexto, a formação continuada é entendida como a melhor forma para capacitar em serviço, em função da redução de gastos e tempo no processo de qualificação dos trabalhadores. (CASTRO, 2001).

#### **2.1.4. A pesquisa sobre o trabalho pedagógico como eixo da formação profissional**

119

A idéia do professor como pesquisador do seu trabalho pedagógico se constitui em um elemento essencial da reflexão da prática. A pesquisa possibilita ao professor o distanciamento da racionalidade técnica, veemente nas políticas de formação de professores brasileiras, conforme pontuamos no capítulo anterior. O professor, portanto, se constitui construtor da sua prática, de saberes, quando, no contexto singular da sala de aula sob atividades de pesquisas, busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos. (RAMALHO, 2003).

Incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação profissional significa utilizá-la como ferramenta para a reflexão crítica da prática enquanto construção de novos saberes, para proporcionar a autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho. Dessa forma, a pesquisa orienta, também, a construção de debates sobre as experiências vividas, sobre outras experiências de pesquisa, para refletir sobre o trabalho profissional do coletivo. A inovação educativa depende, sobretudo, de um processo de

pesquisa por meio da reflexão-crítica do educador para a transformação não só do currículo como também da escola no contexto social.

As pesquisas pedagógicas orientam a construção dos saberes como parte de um processo de profissionalização. Os saberes oriundos das pesquisas devem retornar à prática para solucionar as situações-problemas nos contextos do exercício da profissão. Essa modalidade de pesquisa tem um caráter prático, com características diferentes dos conhecimentos que emergem da pesquisa acadêmica, pois está ligada aos contextos específicos, no entanto pode se apoiar nas teorizações das pesquisas acadêmicas. (TARDIF, 2002).

Em linhas gerais, concluímos que o eixo da pesquisa pedagógica na formação profissional do professor fundamenta-se na capacidade do professor formular questões válidas sobre sua própria prática, fixando objetivos e chegando a resultados que respondam às demandas do cotidiano escolar. Porém, o modelo de formação neoliberal não atribui credibilidade à habilidade da pesquisa, notadamente em educação, pois, além da racionalidade técnica e do pragmatismo para essa área, entende-se que os investimentos científicos só devem ser incentivados no âmbito das ciências exatas e tecnológicas em função do retorno extraordinário e imediato para os detentores do capital.

120

### **2.1.5. A pesquisa colaborativa entre escolas e universidades como eixo da formação profissional docente**

O eixo da pesquisa colaborativa, do ponto de vista dos estudiosos progressistas, diz respeito a uma assessoria por parte dos professores-formadores que pesquisam nas universidades ou faculdades de educação, no sentido de aproximar as escolas – local do exercício profissional dos professores-alunos – das investigações desenvolvidas nas academias. O objetivo da pesquisa colaborativa consiste em auxiliar no processo de discussão das situações problemas que são próprias dos espaços escolares. Isso implica um exercício de contribuição das universidades para as problemáticas específicas das escolas mediante uma negociação prévia envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. (IMBERNÓN, 2004).





○ professor-formador, enquanto guia e mediador do conhecimento, exerce na escola o papel de crítico responsável que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las ao indicar pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais, ajudando a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. Para tanto, a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas que podem fortemente ser contemplados nas pesquisas colaborativas. Trata-se de transformar, também, os professores-formadores em assessores de processo, responsáveis pela mediação entre o conhecimento e o grupo. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

As críticas coerentes à forma de desenvolver pesquisa colaborativa, segundo Tardif (2002), levantam, no fundo, o problema da ausência de profissionalismo entre até mesmo os formadores universitários da área.

○ princípio da pesquisa colaborativa busca a articulação entre pesquisadores acadêmicos, professores-alunos e professores do sistema levando à definição de um repertório de conhecimentos relativos ao sucesso da escola, seja no âmbito financeiro, pedagógico ou administrativo. Trata-se, também, de extrair, do estudo dessas temáticas, princípios, conhecimentos e habilidades que poderão ser reutilizadas na formação inicial e continuada dos professores. (TARDIF, 2002).

Em síntese, o mais importante é que as pesquisas em educação operacionalizadas no *locus* das escolas avançaram ao considerar que a prática docente não deve ser entendida simplesmente como um objeto ou um campo de pesquisa, mas como um espaço de produção de saberes e habilidades profissionais dos próprios professores-alunos e professores do sistema. Nesse ponto de vista, a produção de conhecimentos é democratizada, não sendo somente um problema dos pesquisadores, mas também dos professores envolvidos com o cotidiano da escola.

### 3. O PROBÁSICA – UFRN no âmbito da formação profissional de professores das séries iniciais: a experiência do Município de Parnamirim – RN

O PROBÁSICA tem como uma de suas metas formar professores, em pleno exercício, para o magistério do ensino fundamental e do ensino médio, conforme Resolução nº 014 de 2 de fevereiro de 1999, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Com esse programa, a UFRN, ao criar o PROBÁSICA, passou a oferecer cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde 1997, em convênio com Prefeituras e o governo do Estado, em cumprimento às diretrizes estabelecidas para a sua política de interiorização. Esses cursos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do PROBÁSICA, têm como objetivo: compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade e contribuir individual e coletivamente para a socialização do conhecimento sistematizado.

Diante das discussões pontuadas, fica claro, para os teóricos da formação profissional, que a formação inicial, enquanto processo, deve fornecer as bases para constituir um conhecimento pedagógico especializado. Isso significa que a formação inicial deve ser vista como o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, dotando o professor-aluno de uma bagagem sólida no âmbito científico, cultural, contextual, político, psicopedagógico e pessoal, capacitando-o para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Pelo exposto, evidencia-se quão complexa deve ser a formação do professor no que tange às responsabilidades que lhe competem no seu papel profissional.

A formação profissional implica formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e de uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, pois a profissão docente deve associar o conhecimento com o contexto. Isso provoca uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, que isolados se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (FREITAS, 2002).

Diante dessas evidências, analisamos os aspectos em que a política de formação de professores operacionalizada por meio do PROBÁSICA, no



Município de Parnamirim (RN), se aproxima ou se distancia da perspectiva de formação profissional, ou seja, em que medida o Programa viabilizou esse processo. Para tanto, realçamos os avanços e recuos, considerando sua proposta de: formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa no contexto do exercício profissional dos professores em serviço. Essas e outras questões pairaram sobre o Programa de Qualificação para a Educação Básica, contemplados numa dimensão maior da pesquisa, quando da avaliação do PROBÁSICA pelos egressos de 2003. Foi necessário, porém, agrupá-las e sintetizá-las para atender às limitações desta publicação.

#### **4. O PROBÁSICA e a perspectiva da formação profissional**

*A formação inicial em sua dimensão curricular precisa ter a qualidade suficiente para que o formador esteja bem formado. Nesse sentido, os teóricos da formação profissional propõem uma formação diversificada e articulada que integre no currículo saberes relacionados aos fundamentos gerais da educação, à instrumentalização didática, às metodologias de ensino, aos núcleos temáticos e à prática de ensino. Quando a prática constituir uma disciplina caracterizada como um eixo integrador das demais disciplinas, a formação inicial para a formação profissional se torna possível. Todas as disciplinas devem ser, ao mesmo tempo, teóricas e práticas.*

Assim, em um curso de formação de professores, tais disciplinas devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e de proposições de novas maneiras de fazer educação. A interdisciplinaridade, a prática na e entre disciplinas, a realização de pesquisas para o espaço formativo à docência de qualidade se contrapõem às orientações das políticas emanadas pelo Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências.

Segundo os professores-alunos do PROBÁSICA, o curso contribuiu, favoravelmente, para o redimensionamento da prática docente. Destacam como principal contribuição a possibilidade de ter acesso a uma fundamentação teórica sobre a prática que desenvolviam na escola. Isso porque esses professores, formados em cursos de nível médio, há bastante tempo, não tinham acesso aos conhecimentos atualizados sobre o processo de ensino

e sobre os conteúdos curriculares e suas novas abordagens. Realçam, ainda, como aspectos relevantes: a melhoria na relação professor/aluno, a aquisição de conteúdos, adoção de novas metodologias e de formas de avaliação mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem, compreensão sobre a função da escola no atual contexto social, certa postura crítica em relação à educação e aos limites e possibilidades do trabalho do professor, inclusive por meio da adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas. Contraditoriamente, é importante registrar que algumas limitações devem ser realçadas.

As informações presentes no Projeto Político-pedagógico do PRO-BÁSICA e as falas dos entrevistados assinalam que a estrutura curricular desse Programa de formação em serviço aproxima-se demasiadamente da proposta de formação do Campus central de Natal. Tal proposta, apesar de prever um conteúdo específico para embasar a formação por meio dos fundamentos gerais da educação, da didática fundamental, da prática de ensino e dos núcleos temáticos não se identifica com a proposta dos teóricos da formação profissional, pois não considera o exercício da profissão no âmbito das discussões teóricas ao longo do processo do curso, proporcionando uma frágil integração curricular do mesmo.

Ainda na esfera das limitações do Programa merece ressalva a constatação da forma frágil com que foram contemplados os núcleos temáticos referentes: à educação infantil, à educação de jovens e adultos e à educação inclusiva ao longo do curso. Tal ressalva tem respaldo nas áreas que atuam esses profissionais, ou seja, do universo de 100% de docentes, 50% encontram-se em salas de aula relacionadas com a educação infantil e a de jovens e adultos.

*A formação continuada ou permanente* refere-se àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorar o seu desempenho profissional e o seu desenvolvimento pessoal, que vão desde a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, em troca de idéias sobre o trabalho, até os cursos ministrados pelas secretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, entre outras atividades. (LIBÁNEO, 2005).

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e



a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências, capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (LIBÂNEO, 2005).

○ contato com a prática educativa faz com que o conhecimento científico seja enriquecido com outros âmbitos: moral e ético, em função das características políticas da educação. Isso incide, inclusive, na tomada de decisão, em função do discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção e habilitação.

As práticas de formação contínua podem ser concretizadas em ações como: trocas de experiências pedagógicas nos contextos de reuniões, retomada de sessões de orientação educacional em grupo de alunos para tratar de questões de formação moral, proposição de regras disciplinares definidas coletivamente e, assim, garantir o ambiente de trabalho na escola e possibilitar a convivência grupal, rever as formas de trabalhar com as famílias e as comunidades e investir em novas formas de integrar os alunos na vida da escola e nas atividades de classe. (LIBÂNEO, 2005).

No caso do município de Parnamirim, observamos que a política de formação inicial operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação por meio do PROBÁSICA desenvolveu-se de modo isolado no que tange às articulações que deveriam ocorrer para se assegurar a formação profissional. A avaliação pelos cursistas aponta que, ao longo da formação inicial do PROBÁSICA, bem como, posteriormente, a essa formação, são ínfimos os esforços da mencionada Secretaria no sentido de investir na formação continuada do professor.

*A atividade de pesquisa pedagógica é importante para o professor, pois, por meio dela, detectam-se e resolvem-se problemas. E, nesse contexto, o profissional cresce como indivíduo. Inicialmente, essa competência deve ser desenvolvida no professor ao longo do processo de formação inicial. Sua vicissitude consiste em contribuir para mudar o conhecimento do professor, facilitar uma relação propícia entre ensino, aprendizagem e pensamento,*

favorecer estratégias de resolução de problemas, aumentar a complexidade cognitiva e melhorar as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, a atividade de pesquisa na ação docente apresenta-se como uma perspectiva eficaz que, a partir do próprio professor, pode ajudá-lo a encontrar respostas para os problemas do cotidiano escolar, além de permitir que ele possa desenvolver suas habilidades na tomada de decisões.

O modelo de formação pontuado pelos teóricos da formação profissional reforça a idéia de professores como pesquisadores sobre a ação, inovadores, que se autodirigem e como observadores participantes. Tal proposta promove a necessidade de que os professores-pesquisadores encontrem respostas para os problemas da escola e da sala de aula. (IMBERNÓN, 2004).

Considerando o PROBÁSICA de Parnamirim (RN), evidenciamos que a competência da pesquisa pedagógica, apesar de ter sido fomentada na formação dos professores, ocorreu sofrendo a influência de diversos fatores limitadores. Um primeiro aspecto que se observou quanto às atividades de pesquisa pedagógicas foi a frequência com que os alunos utilizavam a biblioteca do Programa. Do total destes, 50% disseram que a utilizavam constantemente, 30%, raramente e 20%, nunca a utilizaram.

Certamente, se as precárias condições institucionais não se constituíssem em um contundente obstáculo para o Programa, a atividade de pesquisa por meio de visitas à biblioteca teria sido mais positiva. Tal constatação ganhou força com o depoimento de um professor-egresso: "A biblioteca era escura, apertada e não tinha todos os livros que nós precisávamos."

## **5. A pesquisa colaborativa entre escolas e universidades como eixo da formação profissional docente**

De acordo com Tardif (2002), considerar o princípio da pesquisa colaborativa no processo de formação profissional docente é necessário pois, desde o final do século XX, foram fortes as censuras mais constantes dirigidas à pesquisa acadêmica, dentre elas realçamos as seguintes críticas: as pesquisas estão muito além das práticas concretas dos professores; são



demasiadamente fragmentadas, por serem regidas pelas divisões e subdivisões específicas das disciplinas científicas; as pesquisas geram pouco ou nenhum impacto nas práticas profissionais, pois são geralmente formuladas numa linguagem que não possui nenhuma pertinência e funcionalidade para os professores e estudantes. Essas críticas coerentes, segundo Tardif (2002), levantam, no fundo, o problema da ausência de profissionalismo entre os formadores universitários da área.

○ princípio da pesquisa colaborativa busca a articulação entre pesquisadores acadêmicos, professores-alunos e professores do sistema levando à definição de um repertório de conhecimentos relativos ao sucesso da escola, seja nos âmbitos financeiro, pedagógico ou administrativo. Trata-se, também, de extrair, do estudo dessas temáticas, princípios, conhecimentos e habilidades que poderão ser reutilizadas na formação inicial e continuada dos professores. (TARDIF, 2002).

○ mais importante é que as pesquisas em educação operacionalizadas no *locus* das escolas avançaram ao considerar que a prática docente não deve ser considerada simplesmente um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção de saberes e habilidades profissionais dos próprios professores-alunos e professores do sistema. Nesse ponto de vista, a produção de conhecimentos é democratizada, não sendo somente um problema dos pesquisadores, mas também dos professores envolvidos com o cotidiano da escola.

○ professor formador-investigador desenvolve uma atividade de produtor e mediador permitindo que o mesmo professor em formação se aproprie desses conhecimentos, interiorizando-os seja no contexto da formação inicial ou na realização da formação continuada, com a finalidade de solução de situações práticas.

A formação para ser profissional precisa de assessores capazes de desenvolver um olhar crítico sobre as situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para apresentar soluções genéricas direcionadas aos problemas educacionais.

Na realidade do PROBÁSICA de Parnamirim, a pesquisa realizada revela que poucos foram os casos em que os professores formadores atuaram como pesquisadores e desenvolveram uma ação de assessoria centrada nas escolas da rede Municipal de Parnamirim.

Dentre os sujeitos da pesquisa, 80% entenderam que não existiu pesquisa colaborativa ao longo do curso. Ao passo que 20% dos professores apontaram ter existido algum esforço nesse sentido.

Esses poucos resultados referentes ao envolvimento do PROBÁSICA com pesquisas científicas colaborativas vão ao encontro da proposta de formação do tecnólogo do ensino, haja vista que a própria LDB instituiu bases para a definição de novas políticas que vêm sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, com a criação de novas instituições: os Institutos Superiores de Educação (ISE). Tal instituição é específica para formação de professores da educação básica, podendo contemplar: o curso normal superior, para formação de professores de 1ª a 4ª série e a educação infantil, e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia. (FREITAS, 2002).

128 Para efeito de análise, retomamos aqui algumas questões, as quais são evidentes na operacionalização do PROBÁSICA, centrando a discussão nas condições de formação, buscando identificar seus fundamentos no quadro atual. No campo das possibilidades da organização curricular e dos estudos de pesquisa a serem oferecidos por meio das IES, pode-se identificar uma situação discriminatória em relação aos cursos de graduação efetuados em universidades.

As pesquisas desenvolvidas em contato com a escola têm produzido resultados que podem ser utilizados pelos professores visando as melhorias em suas práticas profissionais. Esse fato, contraditoriamente, se evidencia de forma tímida no Brasil e na América Latina, pois, nesse período, a operacionalização das políticas neoliberais não tem dado o prestígio necessário ao desenvolvimento de políticas de incentivo às pesquisas científicas em educação.

Desse modo, tais políticas têm possibilitado o alastramento de cursos de Pedagogia de caráter técnico-profissionalizante. A carga-horária para integralização de tais cursos, muitas vezes de 3.200 horas, pode ser ainda mais reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior





dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constata-se que, pela primeira vez, abre-se a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores.

As diretrizes curriculares que orientam a elaboração dos currículos e os estudos das IES tomam por base as diretrizes para a educação básica, ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação nas universidades, que toma, como parâmetros e princípios orientadores, os conhecimentos científicos da área de formação. Essa forma de organização nos leva a afirmar que os estudos que aí se desenvolvem separados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional, adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica. (KUENZER, 1999).

Tais situações apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter *pós-médio*, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso, em particular nos cursos de Pedagogia, coloca-se, como horizonte, o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. (FREITAS, 2002).

Esse rebaixamento das exigências dos cursos de formação docente para as séries iniciais, aliado às pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes, em cumprimento à LDB, tem causado, inclusive, a proliferação de cursos em instituições privadas que se beneficiam das condições "ideais" para seu crescimento e expansão. No entanto, nem sempre com a qualidade necessária.

## Considerações gerais

A reforma educacional, como tem sido desenhada, corresponde, em larga escala, à lógica técnica e simplista de conceber a formação de

professores. O escopo das políticas nacionais de formação de professores expressa uma concepção ideológica orientada por uma determinada perspectiva liberal, condizente com a negação política de aprofundar-se nas questões sociais. Temos certeza de que o acesso a uma formação docente que possibilite a formação profissional, bem como a universalização dos diversos níveis de ensino são, antes de tudo, reflexo da forma como o Estado implementa as políticas sociais. (CASTRO, 2001). Assim, entendemos que a política de formação de professores operacionalizada, sobretudo a partir da década de 1990, tem sido prescrita como uma política social compensatória ao processo de redefinição da relação capital e trabalho. É, justamente, a partir da condição social do trabalho contemporâneo, que essa política atua, notadamente nos professores em serviço, como mecanismo de combate às conseqüências da redefinição do capital e do trabalho.

Pela análise das regulamentações, entendemos, também, que a política de formação de professores implementada pelo MEC não responde às necessidades da formação profissional docente postulada pelos pesquisadores da temática, tampouco corresponde às questões levantadas pelos movimentos dos educadores, pois seu enfoque é priorizar a capacitação estritamente técnica dos professores, a modalidade de educação a distância como modelo formativo, focalizar políticas compensatórias por meio da complementação pedagógica, desconsiderar a pesquisa docente e colaborativa como elementos constitutivos e articulados no processo de formação, distanciar os professores da definição das políticas de formação e desconsiderar a produção teórica que avança no que concerne ao processo de alcance da formação profissional.

Em síntese, as atuais políticas de formação de professores apontam para a fragilidade da formação profissional, inclusive no que concerne a um digno plano de salário, de carreira e espaço de trabalho.

A política de formação de professores brasileiros, enquanto um recorte das políticas educacionais gerais, e, em particular, a política de formação inicial operacionalizada pelo PROBÁSICA, atende, em parte, ao objetivo da formação profissional do professor, devido à limitada articulação dessa formação inicial com o exercício da profissão dos professores-alunos, com a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, com a formação continuada e com pesquisas individuais e colaborativas entre professores formadores e professores cursistas. Ademais, vale destacar as frágeis condições institucionais



e financeiras evidenciadas no âmbito dessa política de formação, o que aponta para o atendimento descentralizado e focalizado da formação dos professores.

Observamos, ainda, no Município pesquisado, que a política de formação inicial operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim por meio do PROBÁSICA desenvolveu-se de modo isolado no que tange à dinâmica das articulações que deveriam concorrer para se assegurar a formação profissional. Isso significa que essa formação profissional não foi totalmente assegurada por meio do PROBÁSICA.

Cabe demarcar que reconhecer essas dificuldades não significa desconsiderar totalmente a contribuição do Programa para a atualização dos professores-alunos e para redimensionamentos de suas práticas pedagógicas. Segundo os professores-alunos, o curso contribuiu favoravelmente para o redimensionamento da prática docente.

A formação profissional de professores objetiva valorizar uma formação não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar as ações cotidianas com as produções teóricas, propõe-se ao PROBÁSICA uma revisão acurada das práticas e teorias por meio de pesquisas e produção de novos conhecimentos.

O atingimento da qualidade social nos diversos níveis da educação brasileira só se efetivará se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, em sala de aula e na escola como um todo. Isso pressupõe sólidos conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. O PROBÁSICA enfatiza a importância de os professores colaborarem para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas no campo da educação, notadamente no âmbito da formação docente, sem tomar os professores como parceiros/autores, são, de fato, inexequíveis.

Com o problema assinalado, estamos conscientes de que a valorização do magistério por meio da formação profissional só será, de fato, alcançada quando a política de formação docente do cenário nacional privilegiar: uma sólida formação inicial que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular e o experiential), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade

de pesquisa, condições dignas de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira.

## Notas

- 1 Política proporcionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei N° 9.424 de 1996, que durante os primeiros 5 anos de vigência desta Lei, permitiu-se a utilização de parte dos recursos da parcela de 60% desse Fundo na habilitação de professores leigos.
- 2 O campo educacional, define-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada. (OLIVEIRA, 1995).
- 3 Profissionalismo ou profissionalidade para Imbernón (2004) e Nóvoa; Popkewtiz (1992) significa características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho, Nuñez, Gauthier, (2003), significa saberes, competência e atitudes do agir profissional.
- 4 Profissionalização significa de acordo com Imbernón (2004) e Nóvoa; Popkewtiz (1992) um processo socializador da aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho, Nuñez, Gauthier, (2003), significa busca de reconhecimento social da categoria para um maior *status*.

## Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: ENCONTRO NACIONAL, 10., 2000, Brasília, **Documento final**... Brasília: ANFOPE, 2000.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação à distância**: o programa TV escola como estratégia de formação de professores. 2001. 312 f. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. (Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI).



ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a pro-letarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 24-45, 1991.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**. O que mudou na escola? PDDE. FUNDEF. Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios nesse fim de século. In: SILVA, Luiz Heron; et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Profissionalização do ensino**. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000. (texto digitado).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2004.

LIBANEO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

NEVES, Lucia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antônio; POKEWITZ, Thomas S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCHÜTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridien-Klincksieck, 1987.

SHIROMA, Eneida; MORAIS, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Maria Ozanira. **Renda mínima e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 2000.

THERRIEN, Jacques. Experienc professionelle et savoir enseignant: la formation dès enseignants mise em question. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. (Eds.). **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 1998. p. 231-260.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

134

Profa. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
Integrante da Base de Pesquisa: Política e Práxis da Educação  
E-mail | andrezza.tavares@uol.com.br

Profa. Dra. Magna França  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Integrante da Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação  
E-mail | magna@ufrnet.br

Recebido 3 jul. 2006

Aceito 31 out. 2006



# Uma proposta de gestão democrática da educação: a Constituinte Escolar<sup>1</sup>

A proposal of democratic management of the education: the pertaining to School Constituent

Maria Alice de Miranda Aranda

Ester Senna

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Resumo

O objetivo deste artigo é apreender a concepção de gestão democrática da educação e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia). Caminhando do empírico ao concreto pensado, chega-se a algumas abstrações científicas que mostram a concepção de democracia participativa, de caráter popular, que seria a sua sustentação, não encontrou alicerce nesse momento histórico. Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática. A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia participativa, em graus mais elevados de possibilidades.

Palavras-chave: Gestão educacional. Política pública. Gestão democrática. Constituinte escolar.

## Abstract

The objective point of this article is to apprehend the conception of democratic management of the education and democracy present in the Public School System Constituent of Mato Grosso do Sul State (1999 to 2001) and how was configured the joint between both of them (management and democracy). Going from Walking of the empirical empiricist to the concrete thought thought concrete, it is arrived some scientific abstractions were achieved and it that they show that the conception of participative democracy, in a of popular conception, that should be its sustaining, did not found ground on this historical moment. Considering the democracy rights and wrongs, the School System Constituent can be consider a democratic conduct. Considering the rightness and the mistakes with the democracy, the Pertaining to school Constituent is a proposal of democratic management. The suggestion is to go beyond the proposal and multiply experiences like this one, understood as a possible alternative for, in the process, to make possible the participative democracy, in higher degrees of possibilities.

Keywords: Educational management. Public politics. Democratic management. Public School System Constituent.

## Introdução

O objetivo deste artigo é apreender a concepção de gestão democrática da educação e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).

Nessa perspectiva, iniciamos mostrando a educação hoje na política educacional coordenada pelo Estado<sup>2</sup>, e, nesse movimento, como foi produzida a Constituinte Escolar, qual é o conceito de gestão democrática por ela preconizado, bem como a articulação desta gestão com a concepção de democracia que lhe deu sustentação. Na questão da empiria, são examinados os seguintes documentos oficiais: Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (1999-2002), 1998; Política Educacional/Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, 1999; Cadernos da Série Constituinte Escolar, 1999. Utiliza-se, também, das contribuições oriundas de entrevistas efetivadas com os sujeitos históricos que estiveram à frente, planejando e coordenando o Projeto Constituinte Escolar<sup>3</sup>.

136 A Constituinte Escolar é parte constitutiva de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, pensado para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002 pelo governo popular de Mato Grosso do Sul<sup>4</sup>. É colocada como uma alternativa para a área da educação, ousando se instalar no modelo vigente de sociedade.

Articulado à concepção que defende está o seu caráter *Constituinte* que, conforme é utilizado nesse estudo, tem um sentido dinâmico, significando aquele ou aquilo que se faz, que cria, que organiza, que estabelece alguma coisa. Portanto, remete a um poder que apresenta diferentes significados, tais como: possibilidade, capacidade de fazer uma coisa, império, soberania, autoridade, jurisdição, posse, atribuição. Nesse sentido, entende-se por *poder constituinte*, a "expressão da soberania nas relações internas do Estado." É mais, "representa a autodeterminação de um povo", ou a capacidade de um coletivo de sujeitos "[...] elaborar ou fazer cumprir o ordenamento jurídico fundamental do Estado, sem a submissão a qualquer outro ordenamento ou decisão externa." É o poder de constituir, e, num sentido também dinâmico, criar, fazer, organizar, estabelecer alguma coisa. (BASTOS, 1998, p. 197-201). Efetuando uma transposição para a área da educação, tem-se o caráter constituinte da Constituinte Escolar.





No momento histórico em foco, o movimento da sociedade brasileira apresenta uma característica específica oriunda de um postulado denominado por Anderson (1995, p. 9) como neoliberalismo, que segundo o autor é “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. É um meio que tem como fim histórico: “[...] a reanimação do capitalismo avançado mundial [...] movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado.” (ANDERSON, 1995, p. 15 e 22).

Senna (2000) confirma que a partir de 1960 foram gestadas transformações no âmbito do capitalismo internacional e que na década de 1980,

Observou-se [...] verdadeira revolução nas bases tecnológica, produtiva, comercial e financeira do capitalismo. Nessa direção, a meta da educação para a democracia entra no bojo do processo de globalização, cujo movimento de integração dos mercados de bens, de serviços e de capitais tem confirmado a tese de que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital e ao mesmo tempo em que se concretiza numa demanda popular efetiva do acesso ao saber socialmente produzido. (SENNÁ, 2000, p. 53).

137

Essa autora chama a atenção para o momento em que a educação para a democracia também é solicitada a entrar no bojo do processo de globalização, um processo que segundo Ianni (1996), caracteriza o mundo como uma “aldeia global”, subtraindo as fronteiras, transformando o local, simultaneamente em nacional, regional e mundial.

Chesnais (1996) propõe a utilização do termo “mundialização do capital”. Segundo ele, esta expressão corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, pois a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global” a idéia de que a economia se mundializou e que é preciso construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento.

O que se tem hoje em termos de educação é resultado de uma construção que vem se realizando ao longo da História, através de um processo que não acontece de modo linear ou desarticulado das demais questões que formam a base material da existência do homem. (MARX & ENGELS, 1976). A educação coincide com o próprio ato de existir e nesse processo o homem

vai se educando, se configurando como homem, o que não quer dizer que hoje a educação tenha alcançado o seu apogeu e que o homem tenha, finalmente, conseguido a sua realização no sentido amplo do termo. A educação continua, historicamente, como poderá ser constatado nessa produção, à mercê de uma determinada classe hegemônica.

Entende-se, porém, que essa determinada classe também é parte da chamada sociedade civil e, que entre os vários setores que a formam há aqueles que se organizam em movimentos sociais e lutam para reivindicar em favor das questões que acreditam, questões estas muitas vezes revestidas contraditoriamente de concepções alheias à sua vontade, condicionados pelo próprio processo histórico.

Em dezembro de 1990, o Ministério da Educação apresenta o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995), fundamentando a educação com base na Constituição Federal de 1988 e colocando a necessidade de modernização<sup>5</sup> do Brasil com sua inserção na ordem econômica internacional. O Brasil precisava inserir-se no quadro das transformações contemporâneas que se operavam em escala mundial, por força de uma revolução científico-tecnológica. (BRASIL, 1990).

E é nessa situação que a educação tem no ideário neoliberal as diretrizes para formulação de modelos que se propagaram no período pós-1970 no mundo, e, no Brasil, explicitamente na década de 1990, com orientações que foram formuladas dando respostas aos Organismos Internacionais, mostrando uma etapa histórica em que o almejado pelos sujeitos sociais (um Projeto Educacional idealizado e implementado pelas bases) acontece totalmente invertido (com orientação internacional).

Assim, configurou-se no Brasil um conjunto de diretrizes e de políticas públicas voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, anunciando ruptura com o paradigma educacional até então vigente. Os insucessos da área educacional, em especial referentes à universalização de uma educação mínima, à baixa produtividade e à qualidade do ensino foram atribuídos, fundamentalmente, ao padrão de gestão.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e convém lembrar que esta não é a que foi proposta pela sociedade civil. Ao apontar, também, para a ruptura do paradigma educacional vigente, ilustra o cenário educacional brasileiro ao introduzir mudanças na



educação básica e retratando a política educacional brasileira de acordo com as diretrizes estipuladas pelos Organismos Internacionais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), que nada mais nada menos atendem aos desejos dos empresários nacionais Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) por um trabalhador com uma nova qualificação necessária ao quadro econômico em reestruturação. (FRIGOTTO, 2000).

Colocando-se como uma alternativa ao modelo de educação proposto pelo governo federal, os sujeitos históricos responsáveis diretamente pela educação no Estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere à Rede Estadual de Ensino, ousam tomar um caminho totalmente oposto ao indicado pelas diretrizes oriundas do Banco Mundial, a partir de um Projeto Educacional pensado por esses sujeitos.

## **1. A produção da Constituinte Escolar na sociedade contemporânea**

139

O governo popular de Mato Grosso do Sul, na proposta política<sup>6</sup> pensada para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002, apresenta um projeto político-educacional denominado Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição. De início, esta proposta contemplou como um dos objetivos básicos “[...] inaugurar um momento histórico de mudanças na política [...] uma ruptura na tradição educacional do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9), colocando-se como “[...] marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999a, p. 10). Ilustrando, conforme palavras registradas no documento denominado Proposta de Educação do Governo Popular (1999-2002):

O projeto político-cultural que se pretende construir, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de tra-



balhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que crêem e, por isso, resistem na defesa da escola pública. [...] rejeita, como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo. [...] entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. **Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública [...].** Percorrer esses caminhos exige que tanto o governo, através de seus diferentes agentes públicos, como os sujeitos sociais diretamente envolvidos com a questão educacional sejam parceiros em torno de metas que visem à superação da tradicional política educacional, que resultou no progressivo dilaceramento da educação pública no Estado. [...]. Inaugura-se, assim, um novo tempo para a educação no Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 1999a, p. 9 e 10, grifo nosso).

140

O Programa do novo governo registra que o desafio em vista é o de fazer política de uma nova forma: “[...] agregando todas as forças vivas da sociedade no sentido de formular e construir, em conjunto, um novo modelo de desenvolvimento, observando e projetando todas as potencialidades do Estado.” (MATO GROSSO DO SUL, 1998, p. 10). E neste desafio está o projeto de educação para ser concretizado com base nos princípios de integração e participação, cujo compromisso é a construção de uma escola pública democrática, de qualidade social, que atenda as necessidades humanas da sociedade contemporânea. Para tanto, é colocada como algo de fundamental importância a desvinculação dos paradigmas que regem as formulações tecnocráticas neoliberais, inviabilizadores de ações políticas voltadas para a transformação da ordem social.

O que se propõe, ao contrário, é uma educação comprometida com bases filosóficas, teóricas e metodológicas fundadas no princípio de uma organização de sociedade mais justa, igualitária, solidária, enfim, capaz de promover a mudança de verdade dos caminhos traçados pelos governos autoritários elitistas que dirigiram o povo sul-mato-grossense por muitos anos. (MATO GROSSO DO SUL, 1998, p. 12).



Portanto, “[...] imbuído do firme propósito de realizar uma educação crítica e popular, de ótima qualidade e dirigida a toda sociedade, nasceu o Projeto de Educação Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999a, p. 12). É um documento sistematizado em cadernos, ordenados numericamente, contemplando duas séries de idéias, uma intitulada Série Fundamentos Político-Pedagógicos, sintetizando os eixos centrais, programas, projetos e metas, e, a outra, Série Constituinte Escolar, que reorganiza o processo destinado à discussão, estudo e levantamento dos temas e suas temáticas que nortearão o ponto culminante de todo o trabalho, que, num primeiro momento, é a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Um primeiro princípio destacado é a rejeição das políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação das riquezas, do acesso aos bens culturais, deixando explícito um entendimento de que a educação é um direito de todos e o compromisso que se pretende é possibilitar o estabelecimento de um processo participativo que culmine na garantia da democratização do saber, da valorização dos profissionais da educação e da democratização da gestão da escola pública. Pontos estes que fundamentam os três grandes eixos que engendram os três grandes programas do Projeto Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição (MATO GROSSO DO SUL, 1999a):

- *Democratização do acesso* (que implica em garantir não só a inclusão do maior número possível de crianças, jovens e adultos na educação básica, mas também a permanência e a progressão escolar, incluindo, também, o domínio de saberes cada vez mais complexos e abrangentes).
- *Democratização da gestão*<sup>7</sup> (com o envolvimento de todos no processo educacional, nas deliberações e na execução do fazer político-pedagógico da escola, o que só pode ocorrer com base na gestão democrática, o suporte para a escola ser um laboratório de prática, de exercício da cidadania, de formação de sujeitos históricos autônomos).
- *Qualidade social da educação* (entendida como uma qualidade vinculada a uma sólida base científica, à ética, às lutas sociais, aos direitos da cidadania, enfocando a pessoa humana e não o



mercado produtor para ser efetivada pela comunidade escolar, por especialistas, por estudiosos, enfim, todos os trabalhadores e a sociedade envolvida neste processo formativo).

Como um dos projetos do *Programa Democratização da gestão* está a *Constituinte Escolar*, e conforme concebida pela Secretaria de Estado de Educação, trata-se de “[...] um amplo movimento participativo”, [que visa] “[...] possibilitar a efetiva participação da Comunidade escolar e de toda sociedade civil organizada”. Enfim, é colocada como “[...] um projeto educacional comprometido com a transformação social e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena [...].” (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 9).

Tem como objetivo geral:

Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo por objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas a sua transformação. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 17).

142

E como objetivos específicos:

[...] garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação;

[...] estabelecer as metas gerais e específicas do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul;

[...] estabelecer prioridades a partir do critério de justiça social;

[...] reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física;

[...] discutir e desenvolver formas fecundas e contínuas de participação da comunidade nas práticas educativas da escola. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 17).



Com essa perspectiva, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul deflagrou, em 12 de agosto de 1999, em âmbito estadual, a *Constituinte Escolar* no Estado, envolvendo alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, Colegiado Escolar e outras organizações da sociedade. O grande objetivo foi fazer da *Constituinte Escolar* um instrumento significativo da tão sonhada *gestão democrática*.

O movimento *Constituinte Escolar* originou-se, no País, de iniciativas dos governos populares. Em Mato Grosso do Sul vinha sendo cultivado desde a época de transição governamental, tomando corpo em abril de 1999, quando todos os setores da Secretaria de Estado de Educação cederam trabalhadores – um coletivo de 50 técnicos – para a formação política e pedagógica do *Grupo de Trabalho Guaicuru (GTG)*<sup>B</sup>.

Posteriormente, o GTG foi dividido em dois subgrupos: um deles responsável pelo aprofundamento das questões curriculares e, o outro, voltado para a gestão. O GTG conduziu os trabalhos na condição de Coordenadores Gerais e produziram o material impresso, anteriormente comentado. Em cada município teve uma Coordenação Municipal da *Constituinte Escolar*, formada por três representantes das escolas, um do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED), um da Sociedade Civil e um do Orçamento Participativo, e em cada escola, esta função ficava a cargo do Colegiado Escolar e de um representante eleito pela comunidade escolar, as várias coordenações agiam em articulação.

A *Constituinte Escolar*, definida como um processo de participação direta da comunidade escolar, pautou-se nos seguintes princípios:

Compromisso com a formação política da comunidade escolar (compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea; limites e possibilidade da ação transformadora), como garantia de uma participação qualificada no processo de discussão.

Compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada.

Reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, dados os limites para uma ação radicalmente transformadora.

Planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas pela escola.



Compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização da estrutura curricular. (CADERNO DA ESCOLA GUAICURU, 1999b, SED, p. 18).

O processo da *Constituinte Escolar*, na sua primeira grande ação, intentou passar por cinco grandes momentos, sendo: 1º Momento: Estruturação da proposta, mobilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte Escolar (Ano de 1999). 2º Momento: Estudo da realidade social, econômica, política e cultural do País, relacionando às práticas pedagógicas das escolas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento (Caderno Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã – Mato Grosso do Sul – Política Educacional/abril/2000). 3º Momento: Aprofundamento dos temas e temáticas levantadas no segundo momento (2000-2001). 4º Momento: Elaboração e fechamento do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (junho de 2001). 5º Momento: Lançamento e implantação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (2001).

144

O quinto Momento, que seria o lançamento e a implantação deste Plano ainda em 2001 não alcançou tal objetivo, pois, no dia 28 de julho de 2001, culminando com a conclusão do Congresso mencionado, o Secretário de Estado de Educação recebeu um comunicado<sup>9</sup> de seu afastamento do cargo, situação estendida a toda a sua equipe de trabalho, que no ato da Constituinte Escolar, formavam o quadro de coordenadores gerais, assessores e consultores.

Considerando esse desfecho, cabe ressaltar o discurso proferido pelo então Governador de Mato Grosso do Sul, por ocasião da cerimônia de abertura:

Na condição de Governador dirijo-me ao I Congresso da Constituinte Escolar para abordar quatro pontos fundamentais:

- 1º) **A Constituinte Escolar é um instrumento democrático que o Governo Popular, através da Secretaria Estadual de Educação, criou** para permitir que todos os setores envolvidos no processo educativo participem decisivamente da política educacional de nosso Estado.





- 2º) **A Constituinte Escolar transcende o titular da pasta.** Políticas Públicas não pertencem a pessoas ou equipes, mas ao público. **O processo em curso não cessará em nosso governo e se formos capazes de capitalizá-lo na sociedade qualquer outra administração não conseguirá extingui-lo. O povo do Mato Grosso do Sul é o dono da Constituinte Escolar!**
- 3º) **A gestão do professor Pedro Kemp sempre terá de nossa parte as mais elogiosas referências. Sua capacidade e competência foram fundamentais para que pudéssemos realizar o projeto do Governo Popular no setor educacional. É esta competência que nos dá convicção em convocá-lo para a Assembléia Legislativa a fim de sustentar institucionalmente o nosso projeto.**
- 4º) Por fim, estou convencido que o processo de mudanças que iniciamos em 1º de janeiro de 1999, não nos pertence. Pertence ao povo do Mato Grosso do Sul [...]. (SANTOS, 2001, p. 1, grifo nosso).<sup>10</sup>

Percebe-se nas palavras do governador Zeca do PT um discurso de exoneração voltado para o titular da pasta da educação, mas percebe-se, também a credibilidade de que o Projeto Constituinte Escolar continuará, independente de pessoas ou equipes de governo, considerando a afirmação de que foi realizado o “projeto do Governo Popular no setor educacional”. E a credibilidade vai mais além conforme o destaque abaixo registrando as últimas palavras do governador que complementam o discurso acima:

A Constituinte Escolar é um exemplo de que somos capazes de sustentar o nosso projeto popular, tanto no âmbito das instituições, como nos movimentos sociais. Encerro convidando a todos para continuarem exercendo o papel de agentes da mudança, não somente no setor educacional, mas no dia-a-dia de Mato Grosso do Sul. (SANTOS, 2001, p. 1).

Mas o projeto popular não se sustenta via *Constituinte Escolar*, e conforme excertos retirados de entrevista efetivada, um dos motivos se deu em razão da substituição do Secretário de Educação e de sua equipe, em junho de 2001, vez que se aproximava a eleição interna do PT para a renovação da direção partidária e o governador precisava recompor seu grupo político que estava dividido, numa aliança que pudesse eleger o presidente e a maioria dos membros do diretório. Esta eleição era vista como estratégica pelo

governo, pois a nova direção partidária conduziria a política de alianças para a reeleição do governador em 2002.

Explicações detalhadas justificando as decisões tomadas, com repercussão no processo, estão explícitas na fala que segue:

O grupo político ligado ao ex-secretário Antônio Carlos Biffi estava fora do governo e não poupava críticas ao mesmo no interior do partido e mesmo publicamente. Biffi havia sido exonerado da Secretaria de Administração no final de 2000, após uma reestruturação administrativa. Seu retorno ao governo era considerado como fundamental para a recomposição do grupo político do governador. A secretaria escolhida foi a da Educação já que Biffi era professor e tinha pretensões políticas para as próximas eleições. O então secretário, na visão do Governo também ficaria contemplado, pois assumiria sua vaga de deputado na Assembléia Legislativa. A troca foi feita e Biffi, que avaliava ter perdido espaço na educação para Pedro Kemp, assume a Secretaria e, numa postura revanchista, procura desconsiderar as ações do antecessor. (PARACAMPOS, 2004, p. 2).

146

Tal motivo acarreta em impasses para a concretização da proposição perseguida, conforme palavras de Santos:

Colocou-se na mesa de negociação um trabalho de uma importante Secretaria do governo, que vinha se empenhando para construir e efetivar uma política educacional na rede pública de ensino, em conformidade com as diretrizes gerais que os educadores e educadoras progressistas sempre defenderam, a educação enquanto um direito, a qualidade social, a democratização do acesso à escola, a garantia da permanência, a gestão democrática e a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação. (SANTOS, 2004, p. 3).

A questão de a história tomar rumos não planejados não está apenas nos indicativos acima. Um ponto central é colocado por Kemp:

**É claro que nem todos acreditavam no processo e, por isso não se envolveram como deveriam. Talvez porque a democracia participativa ainda não é uma prática muito corrente entre nós.** Muitos preferem esperar pelas soluções mágicas e já prontas, vindas de cima para baixo. Porém, aqueles que partici-



param efetivamente, com certeza, puderam perceber que o futuro da escola pública é de responsabilidade de todos e não só do agente governamental. A Constituinte Escolar devolveu às escolas o papel de protagonistas no debate da educação que temos e na tarefa de decidir sobre a educação que queremos e que sirva de instrumento para a construção da nossa sociedade. (KEMP, 2004, p. 3, grifo nosso).

Questão essa complementada por Santos:

**Democracia participativa e não apenas representativa.**

Podemos falar em democracia direta, com qualidade nas intervenções porque apostamos no processo enquanto um instrumento permanente de formação política, com quantidade porque apostávamos na política da inclusão de sujeitos na vida da escola.

**Reconhecíamos os limites da democracia** da escola, porque esta se insere na infra-estrutura da sociedade capitalista, que se caracteriza pela exclusão e pelo autoritarismo. (SANTOS, 2004, p. 2, grifo nosso).

Pelas palavras acima se percebe motivos de várias ordens que pontuam o desenrolar de uma história: políticos, teóricos e também sociais e econômicos, observando que:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral. (MARX & ENGELS, 1976, p. 57).

Apenas lembrando a seqüências dos fatos, não necessariamente nesta ordem: o Projeto Constituinte Escolar foi paralisado e o seu primeiro resultado, o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, sem maiores explicações e/ou questionamentos, foi posteriormente arquivado. Assume a pasta da educação o Professor Antônio Carlos Biffi<sup>11</sup>, e, novas propostas, mais administrativas que pedagógicas, são colocadas em prática.

Os fatos ocorridos após a concretização de uma parte dos objetivos a serem alcançados via Constituinte Escolar lembram outro estudo feito por Marx (1982), em seu livro, *O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte*, quando fez uma análise concreta dos acontecimentos revolucionários ocorridos na sua época (1848-1850), trazendo à luz com base na teoria da luta de classes e da revolução proletária, a doutrina sobre o Estado e a ditadura do proletariado. Nesta obra, Marx parte de um fato social, colocando que não é um personagem que leva a história, mas um coletivo de sujeitos históricos.

## 2. O conceito de gestão democrática na Constituinte Escolar e sua articulação com a democracia

Melo (2000) ressalta que na concepção explícita na política educacional proposta pelo governo federal está evidente a concessão de uma forma de gestão da educação cujo objetivo é o de envolver as pessoas e buscar aliados de boa vontade que se interessem em salvar a escola pública. O sucesso da educação depende de todos os que têm parte na escola. É a pedagogia da partilha, cada um faz um pedaço e, no final, tem-se uma "colcha de retalhos."

Spósito (1999) lembra que nas últimas décadas, dentre os caminhos traçados para a efetiva democratização da educação, está o chamado a uma forma de participação com vistas a envolver "os setores mais amplos da sociedade, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais" (p. 45), o que não é nenhuma novidade histórica. Das análises feitas pela autora sobre a questão da chamada participação popular, destaca-se, para o momento que a tão conclamada participação continua sob a ótica da cidadania tutelada<sup>12</sup>, "sob controle".

Daros (1999) oferece contribuições para um entendimento mais fundamentado da participação popular pautado em pressupostos democráticos que poderiam superar a tutela e o controle e caminhar na construção de uma cidadania emancipada<sup>13</sup>:

Os mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático são basicamente a organização independente dos trabalhadores, permitindo-lhes sua livre manifestação, através de suas legítimas organizações, e o reconhecimento de seu direito



de influir nos centros de decisão do poder do Estado e na formulação das políticas públicas [...]. (DAROS, 1999, p. 39).

Considerando a alerta de Spósito e as contribuições de Daros, a definição de gestão de educação colocada por Bordignon e Gracindo (2000, p. 147) é um ponto para reflexão: “[...] processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.” Concorda-se plenamente com os autores, mas é preciso estar atento para a direção e para os fundamentos que organizam, orientam e viabilizam a prática educativa.

Farah (1994) aponta que a reordenação da gestão, com vistas a novos padrões, ensejou a formulação de políticas educacionais no sentido da privatização e da responsabilização das esferas não-centrais pelo processo e resultados. A estratégia de *mobilização* da sociedade implicou a abertura da gestão da educação para a participação privada, com vistas à introdução de critérios da administração empresarial na educação e ao co-financiamento da educação.

Essa autora, fazendo uma análise da Reforma de Educação, no Brasil, do início de 1980 a meados de 1990, mostrou que a democratização da gestão e dos processos decisórios foi o elemento forte na agenda dos anos de 1980. A partir do final dos anos 1980, a agenda de reforma da educação foi redefinida, incorporando, ao lado da temática da democratização, novas propostas de reformulação do setor, que tinha como eixo a questão da modernização da gestão. A orientação para a modernização da gestão foi, no entanto, incorporada também pela vertente progressista, passando a preocupação com a eficácia e com a eficiência na utilização de recursos a se articular à busca da equidade e da democratização da política educacional.

Nesse período, observa-se que o debate em torno da reformulação da gestão passou a privilegiar a ponta do sistema, ou seja, o estabelecimento escolar. Essa ênfase se articulou à centralidade que assumiu a questão da qualidade do ensino nas propostas de reforma do setor. Entendeu-se que a recuperação da qualidade no setor educacional passava necessariamente pelo fortalecimento do estabelecimento escolar, pelo resgate da autonomia da escola.

E em um cenário fortemente marcado pela escassez de recursos, observa-se ainda a busca de novas alternativas de provisão da educação que, procurando manter o caráter público, não se restringiu à provisão estatal clássica, envolvendo diversas formas de articulação entre Estado e Instâncias não-estatais (setor privado, organizações não-governamentais e entidades comunitárias). (FARAH, 1994). É nesse quadro que a gestão democrática da educação, princípio de ensino estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI), deveria ser regulamentado de modo a que se prestasse aos propósitos do projeto de modernização da gestão educacional. Deveria ser um mecanismo orientado para a busca de “novos padrões” de gestão.

Com esta preocupação, a União, por meio do MEC, apostava em uma nova forma de conduzir a política educacional e nos discursos dos atores que representam essa instância está explícita a presença de proposições de escolas mais democráticas, através de maior participação da comunidade. Percebe-se a busca incessante da implantação da lógica do mercado na educação, já que nas demais instituições e esferas da vida social e cultural, a tendência neoliberal persiste em conseguir a hegemonia econômica e política.

Contrapondo-se à concepção de gestão acima explicitada, destaca-se a gestão democrática da educação preconizada pela Constituinte Escolar.

## 2.1. A gestão democrática da educação na Constituinte Escolar

O Caderno intitulado *Gestão Democrática*<sup>14</sup> é um documento que apresenta, conforme registros retirados da introdução, o entendimento de gestão democrática, que fundamenta o Projeto Constituinte Escolar.

O texto inicia ressaltando que não se pode pensar em educação desvinculada de um contexto social, econômico e político. Nesse sentido, tece considerações sobre a sociedade atual:

Vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes sociais e com relações sociais decorrentes dessa organização. Nessa sociedade, os interesses das classes dominantes, que detêm os meios de produção, são opostos aos interesses da classe trabalhadora, detentora da força de trabalho.



De acordo com o neoliberalismo, o Estado é o responsável pela crise atual, portanto deve se eximir de suas responsabilidades com as políticas sociais – educação, saúde – e, ainda responsabiliza a classe trabalhadora pela sua própria exclusão, atribuindo a ela o encargo por não ter adquirido as competências e habilidades necessárias para sua inclusão no mercado de trabalho, assim como para exercer os seus direitos de cidadania.

Neste período particular do capitalismo, vivemos uma crise do capital, mas, para o neoliberalismo, a crise é do Estado que provocou inflação ao investir em políticas sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 4).

Após mostrar clareza sobre a base estrutural em que a sociedade está assentada hoje, o texto mostra, na seqüência, como a escola se encontra no bojo das políticas pensadas para a educação, e qual o significado de democracia nesse momento de globalização:

Neste contexto, a escola, enquanto instituição social, incorpora esta ideologia reproduzindo a desigualdade, a exclusão, elitização do saber e a discriminação. Para o neoliberalismo, **democracia implica o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais**. Na política educacional, este movimento evidencia-se principalmente no processo de autonomia da escola em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades.

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos este processo iniciou-se na década de 70, no Brasil ocorreu somente na década de 90, pois nos anos 80 vivíamos o processo de transição da ditadura militar para o período de redemocratização do país. Economicamente, foi chamada a década perdida, pois houve a crise da dívida externa e a estagnação da economia. Neste contexto, houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que buscava a democracia. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 4, grifo nosso).

Quanto à luta pela democratização, os sujeitos ressaltam que esta permitiu que as mais diferentes categorias profissionais se organizassem sindicalmente, passando a defender a democracia da escola pública brasileira,

já que um novo projeto educacional era exigido pela sociedade naquele momento e que:

Nesse intuito, a luta do setor educacional se deu essencialmente, na década de 80, em favor de uma educação democrática, que visava à qualidade de ensino, ao acesso e à permanência do aluno, a forma de organização e funcionamento da escola, a seleção e organização dos conteúdos, bem como, as questões inerentes à elaboração de planos de cargo e salários e a participação ativa dos educadores na tomada de decisões pertinentes a comunidade escolar.

Este processo de democratização das escolas públicas aconteceu na medida em que cresciam as aspirações da sociedade civil em busca de um espaço maior de participação política. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 4).

Os autores frisam que a democratização da qual falam não significa apenas ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos, mas uma escola com nova função social, segundo os princípios da Escola Guaicuru:

Para o projeto de Educação da Secretaria de Estado de Educação, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, a democracia é construída através da participação, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania. Por fazer parte de uma realidade histórica, a escola reflete no seu interior o conflito existente nessa contradição de interesses, constituindo-se, entretanto, num espaço no qual é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5).

E pontuando a democratização pretendida, frisam, mais uma vez, a visão liberal que buscam descartar:

Para efetivação dessa transformação, a escola pública democrática tem como pressuposto a autonomia e a participação. Esses conceitos não são neutros, pois têm um significado ideológico. Na visão neoliberal, autonomia e participação implicam desresponsabilização do Estado em relação às políticas públicas de educação. Autonomia significa a escola assumir a responsabili-





dade pelo seu sucesso ou fracasso e participação, a sociedade assumir o financiamento da escola. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5).

○ que se busca é a participação efetiva da comunidade, ou seja, a democracia participativa, com caráter popular:

○ O Governo Popular tem como um de seus princípios a participação na qual o cidadão exerce o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e construção dos projetos específicos de cada área da administração pública. Essa participação propicia a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5).

E na educação, como pensam essa participação?

Na educação, essa participação, formação da cidadania ativa, concretizar-se-á através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. No **processo participativo**, a contradição está sempre presente; no entanto, o respeito às diferenças permitirá a superação dos conflitos, de forma que a comunidade compreenda o funcionamento e a organização da escola, percebendo as suas prioridades, dificuldades e possibilidades, reorganizando as suas ações na busca de qualidade social na educação. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5 e 6, grifo nosso).

○ texto ainda se reporta à história dos educadores na luta pela democratização da sociedade lembrando que uma parte significativa desse movimento foi à instituição na educação do processo de gestão democrática do ensino assegurado na Constituição Federal de 1988. (Artigo 206, Inciso VI). Em Mato Grosso do Sul foram concretizadas diferentes experiências de democratização da gestão escolar com participação da comunidade nas decisões, através de Conselhos ou Colegiados, atuando em sintonia com os movimentos sociais do País, foi uma fase em que a escola pública viveu momentos de muitas discussões acerca, principalmente, de sua função social,

tendo em vista a necessidade urgente de democratização, autonomia e de garantia da qualidade de ensino.

Mas o documento registra que o processo democrático vivenciado até então não encontrou condições para a garantia da gestão democrática almejada, daí a credibilidade de resultados mais concretos via Constituinte Escolar.

## 2.2. A concepção de democracia da Constituinte Escolar

Para delinear o processo de democratização que se busca alcançar, os sujeitos históricos da Constituinte Escolar deixam clara a compreensão que possuem das características da sociedade vigente, destacando o papel que o neoliberalismo ocupa neste período particular do capitalismo e que o significado de democracia nessa ordem “[...] implica o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais.” Observam que na educação esse movimento é visível no discurso da escola autônoma “[...] em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso, eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 4).

Essa é uma situação que ocupou o espaço conquistado pela luta do setor educacional na década de 1980. Lembra Daros (1999, p. 89) que: “Dentro da perspectiva de democratização da sociedade brasileira, [...] a questão da participação como pressuposto de democratização era vista [...] como possibilidade de abrir espaços nas decisões autoritárias e arbitrárias.” Momento em que houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que clamava por uma educação democrática, pela qualidade de ensino, pelo acesso e permanência do aluno na escola, por uma forma de organização, de funcionamento, de ensinar e de aprender menos excludente. E, ainda, por planos de cargos e salários, por uma autonomia financeira (o Estado na função que lhe cabe), pedagógica e política, enfim, por um espaço significativo de participação dos educadores na tomada de decisões dos assuntos da escola.

Porém, tais anseios não lograram, naquele momento, o êxito almejado no sentido de que o projeto neoliberal de educação, conforme já



colocado, ganhava forças, seus atores colocando nova roupagem nas conquistas decorrente das lutas dos educadores e imprimindo nessas conquistas as suas concepções liberais, avalizados pela força do capital.

Nesse íterim, o Projeto Escola Guaicuru e sua Constituinte Escolar tentam driblar a situação, apresentando à sociedade um projeto alternativo de educação, fundamentado na democracia participativa, cujo entendimento parte da premissa de que “[...] **a democracia é construída através da participação**, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 4, grifo nosso).

E que ciente das determinações da sociedade capitalista “[...] é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5). Uma participação na qual o cidadão tem o direito de opinar, discutir, planejar e construir os projetos específicos de cada área da administração pública. Participação que propicie “[...] a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 5).

No âmbito educacional, essa participação está relacionada à formação da cidadania ativa<sup>15</sup> e se concretiza através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. Enfim, uma educação pautada na *democratização da gestão*, cujos fundamentos asseguram os princípios da democracia popular e do direito à igualdade concreta entre os homens, através da participação coletiva, ou conforme a nomenclatura utilizada nos documentos, uma democracia participativa, com caráter popular.

Mas a concepção de democracia que de fato vinha fundamentando a Constituinte Escolar já pode ser percebida, quando o canal orgânico de participação, que certamente estaria contribuindo para um dia tornar real a proposta anunciada, se fecha quando da sua interrupção, mostrando que os “[...] mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático”, tais como: “organização independente” [...] “reconhecimento do direito de influir nos centros de decisão do poder do Estado” [e, também], na “[...] formulação das políticas públicas” (DAROS, 1999, p. 39), não

foram assumidos ou mesmo compreendidos pelos sujeitos do processo, ou seja, nem pela sociedade política, nem pela sociedade civil. A democracia participativa, de caráter popular anunciada não “emanou do povo”, não foi por ele exercida.

A democracia efetiva lembra Frigotto (2002, p. 53), só é possível “[...] sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc., dos seres humanos na produção de sua vida individual e social”. O que é proposto pela Constituinte Escola ao destacar a questão da qualidade social, colocada também como a função primordial da educação, cujo objetivo é a capacitação de homens e mulheres para compreenderem conceitos e mecanismos de interpretação das mais diversas formas de manifestação dos problemas sociais, enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b).

Uma proposta apresentada como contraponto à de caráter hegemônico, propalada pelos donos do capital que aparentemente não descartam o sujeito em nome do discurso da democracia, mas que na tomada de posições e nas principais decisões da vida da nação, ignoram as demandas sociais e a formação humana. Tal problemática pode ser assim explicada:

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro **não o mercado e o capital, mas o ser humano**. Trata-se de reiterar e dar saturação histórica ao ideário de Protágoras que coloca o ser humano como medida de todas as coisas. Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao grande capital, mas ao conjunto de direitos humanos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nessa perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2002, p. 65, grifo nosso).

A partir dessas considerações, as observações de Boron (2001) são também elucidativas. Segundo ele, as metas globais que hoje em dia são propostas pela grande maioria das forças progressistas da América Latina e que resumem boa parte das reivindicações que os partidos populares tem exigido e que podem ser chamados de grandes objetivos são: “[...] mo-



dernização social, justiça distributiva, ética da solidariedade, **democracia participativa.**” São “[...] formulações gerais de um chamado [...] a discutir e promover um ambicioso programa de transformações sociais.” (BORON, 2001, p. 227, grifo nosso).

São muitos os desafios daí decorrentes clamando por respostas coerentes, concretas e viáveis, e a pergunta é evidente: como enfrentar essa situação? É necessário perceber que as grandes opções não estão isentas de determinações postas que estabelecem os critérios, independentes do desejo do homem. Assim, não está à disposição um meio termo, mas duas alternativas com a liberdade de escolher apenas uma:

Ou opta pela consolidação democrática, o que significa a implantação de uma ampla política de alianças sociais com o conjunto das classes e camadas populares; ou escolhe o caminho da disciplina econômica e o cumprimento das obrigações externas, e nesse caso a transição democrática será quase completamente condenada ao fracasso. (BORON, 2001, p. 230).

Se a opção for pela primeira é preciso ter claro que:

[...] priorizar a fundação de uma ordem democrática significa assumir um compromisso consciente – que inclui tanto o governo quanto a oposição política e toda a conjuntura da sociedade civil – de redefinir as políticas governamentais a partir de seu eventual impacto sobre o processo de consolidação da democracia. (BORON, 2001, p. 230-231).

Por isso é preciso ter claro o peso decisivo que o desenvolvimento da economia tem na viabilização de um projeto democrático e como, no momento, não se consegue desvencilhar-se dessa força, é preciso compreender em que medida é possível diminuir a incompatibilidade entre democracia e capitalismo.

Frente a tais constatações é preciso ter muita cautela ao usar a palavra democracia, ponto focalizado por Coutinho, que observa:

Chamo a atenção para o fato de que a observação do filósofo marxista Georg Luckás, *a democracia deve ser entendida como um processo e não como um estado.* Por isso, parece mais adequado falar em democratização. [...] *A democratização como*



*valor universal*, já que o que tem valor não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos – formas essas modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento, mas o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política. (COUTINHO, 2002, p. 17).

Não se nega no processo de democratização a importância da participação política. Mas nessa crescente relação há uma contradição da história, isto é, um choque entre grupos de sujeitos que se organizam para ousarem participar politicamente, com um pequeno grupo, formado por membros de uma classe, ao mesmo tempo, economicamente dominante e hegemônica, quanto ao controle do Estado e, conseqüentemente do poder político, assim, defensores da ordem social capitalista vigente.

Para superar essa contradição seria necessária a superação de muitas práticas que hoje se encontram arraigadas e até fortalecidas. Essa superação é uma idéia há muito discutida e não realizada por ser uma questão de ampla complexidade. Este é apenas um exemplo que confirma um dos pressupostos da teoria de Marx quanto ao fato de um novo organismo social só se firmar após o esgotamento pleno de todas as condições existentes num determinado molde. Nas suas palavras:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produções novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que são capazes de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX; ENGELS, 1976, p. 25).

Assim, a condição hoje posta para o exercício da democracia com a participação direta da comunidade, em que a soberania não é delegada a representantes, a democracia de Rousseau, conforme lembrou Coutinho (2002), choca-se com a lógica do capital, e é preciso aqui lembrar que a lógica do capital é regulada pelo Estado, pelo poder político. É um cho-



que que não se dá em um determinado ponto, nem num “dia D” ou numa “hora H”, mas através de choques permanentes explícitos a partir da ditadura aberta acobertada pelo discurso democrático, que pode ser exemplificada conforme os moldes schumpeteriano. É a democracia como método, como regra do jogo, drasticamente reduzida, “[...] inicia-se com Schumpeter, mas prossegue com Giovanni Sartori, com Roberto Dahl, com Norberto Bobbio e com muitos outros pensadores do século XX.” (COUTINHO, 2002, p. 19).

O Projeto Constituinte Escolar, entendido como um movimento da sociedade civil pode ser ilustrado conforme Oliveira (2002, p. 41), que caracteriza a ação das forças dessa sociedade civil: “[...] uma espécie de exaustão da ditadura e do autoritarismo.” Uma concepção forte na teoria, porém, demarcada pela concepção fraca de democracia na prática, mutilada de seu sentido mais profundo, ou seja, uma distância nos entendimentos, evidenciando uma desarticulação entre essa sociedade civil e a sociedade política, o que não poderia acontecer, uma vez que ambas são importantes num processo que busca a democratização das relações e do poder.

Quanto a essa desarticulação, Gramsci (1984, p. 185) alerta que a sociedade civil e a sociedade política formam o próprio Estado, mas pode haver um distanciamento entre elas, e neste é colocado um problema de hegemonia, isto é, a base histórica sobre a qual a sociedade civil se desloca pode alavancar uma forma extrema de sociedade política: “[...] ou para lutar contra o novo e conservar o que cambaleia, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se.”

Superar a ordem vigente é preciso, não se nega essa utopia, no sentido de algo que possa vir a existir, mas é necessário que se entenda que está posta uma materialidade que, no momento “[...] demonstra a incompatibilidade [...] de organização com qualquer progresso revolucionário e define a situação econômica como a mais perigosa e a mais estagnante.” (GRAMSCI, 1984, p. 4). Portanto, não é só para a situação econômica que se faz necessário estar atento, é preciso atentar também para outros fatores, implícitos e explícitos, não se nega, mas que fazem a diferença, quando se assume uma nova maneira de caminhar na busca de algo que possa vir a existir.

A gestão democrática da educação proposta para alicerçar a Constituinte Escolar não encontrou no momento a concepção forte de democracia conclamada por Coutinho (2002, p. 21): uma “[...] democracia com um conceito mais amplo e universal.” Isto é, “[...] num sentido forte [...] que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens criados – implica, [...], uma dimensão social e, conseqüentemente, [...] uma dimensão econômica.” (COUTINHO, 2002, p. 20).

Por enquanto, a prevalência histórica está pautada na democracia representativa, de caráter formal que consiste no modo peculiar de seleção das elites, que, ao invés de ser uma arma de emancipação da classe trabalhadora, contraditoriamente se transforma em uma “[...] arma de legitimação de chefes carismáticos que, dizendo falar em nome do povo, na verdade, representam os interesses da perpetuação da ordem capitalista.” (COUTINHO, 2002, p. 18).

## Considerações finais

160

Considerando o objetivo de *apreender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes nessa Constituinte Escolar e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia)*, afirma-se que tanto o estudo feito nos documentos como o aprofundamento oportunizado pelas falas dos sujeitos históricos que estiveram à frente do processo permitiu, com base no procedimento epistemológico adotado, apreender uma proposição de fazer a **gestão democrática da educação articulada à concepção da democracia participativa**.

Entretanto, a interrupção do processo constituinte demonstra uma concepção forte apenas na proposição, porém demarcada pelo sentido fraco de democracia na prática. Assim, não se nega, e aqui pedagogicamente afirmando, que a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática, uma alternativa possível ao modelo atual de educação, mas também se reafirma que fatores que a transporia para o nível posterior, ou seja, para um projeto político educacional de caráter hegemônico, não contribuíram nesse momento para tal anseio.

Para isso acontecer seria necessária superar práticas arraigadas no trato com a educação – a *continuidade descontínua das políticas públicas*





– instalando, de fato, uma estrutura político-administrativa adequada a uma forma de participação que promovesse o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão, garantido por meio de canais orgânicos e articulados com os já existentes: o Projeto Político-Pedagógico, a Direção Colegiada, o Colegiado Escolar, a Eleição para Diretor, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres. E, também, fóruns de constantes discussões dos múltiplos interesses, bem como outros recursos que facilitariam o acesso da comunidade aos assuntos que dizem respeito à vida da escola e de outras instâncias da sociedade.

Cabe lembrar que, de início, a credibilidade na Constituinte Escolar alcançou tamanha amplitude que esta foi colocada pelo governo popular, responsável pela sua origem em Mato Grosso do Sul, como um exemplo de capacidade de sustentação do próprio projeto de governo. Porém, a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), não logrou o êxito almejado, não se sustentou nas relações que ousaram produzi-la, o caráter constituinte dessa Constituinte foi ignorado, o que mostra que o alicerce não estava sedimentado no seio das relações que permeiam a sociedade.

Dito isso, reafirma-se que inúmeros fatores contribuíram para a sua interrupção. Fatores de ordem estrutural, institucional, político, ideológico, teórico. E todos, sem exceção contribuíram para que **a Constituinte Escolar não passasse de uma proposta de gestão democrática.**

Primeiro, para extrapolar o nível de proposta e ser a viabilizadora de **um Projeto Educacional** para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com caráter hegemônico, a Constituinte Escolar deveria ser assumida tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. E isso não aconteceu, e remetendo à sociedade civil constatou-se que não houve um assumir por parte da comunidade escolar e por aqueles que estão no chão da escola, ou seja, o povo. Então, como ser uma democracia participativa, de caráter popular sem o povo para participar?

Segundo, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada o sustentáculo de **um Projeto do Governo**, uma vez que com a saída do grupo que estava à frente na coordenação da educação e com o assumir do novo grupo não foi avante.

Terceiro, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada atrelada a **um Projeto Político-Partidário**, considerando que o novo grupo que assumiu a educação e que defendia a mesma concepção político-partidária, não teve também como base o caráter hegemônico que poderia garantir a sua continuidade.

Salvo as contradições, buscar concretizar um projeto do porte da Constituinte Escolar é preciso e é possível, mas num procedimento assumido tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. Gramsci (1984) observa que para um projeto caminhar com base nessas orientações se faz necessário viver numa sociedade e fazer parte de uma comunidade comprometida politicamente, lembrando que a história é sempre mundial e nunca histórias particulares.

Considerando as indicações teóricas que sustentaram as análises feitas, a concepção de democracia propalada via participação popular numa forma direta não pode responder ao momento histórico, mas os sujeitos do processo poderiam e podem continuar a “fazer pressão” do outro lado da barricada.

162 Frigotto (2002, p. 65) lembra que no Brasil, na última década do século XX, muitas propostas socioeconômicas, culturais e educacionais ousaram e ousam se alicerçar na base material existente, como alternativas contra-hegemônicas ao ideário da ditadura do capital e são “implacavelmente combatidos pelas classes dominantes.” Mas Semeraro (1999) também alerta que é preciso multiplicar essas experiências.

Não foi ainda dessa vez... a democratização da gestão da educação em Mato Grosso do Sul continua sendo uma luta ainda não vitoriosa. Porém, considerando o processo histórico em que o almejado não é dado, mas construído, acredita-se que a democracia participativa, de caráter popular continua sendo o horizonte. É preciso nessa história, repensar a concretização da articulação sociedade, educação, gestão, democracia.

Em suma, reafirmando os acertos e os desacertos com a democracia, **a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática**. A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia num sentido mais forte, em graus mais elevados de possibilidades.



## Notas

- 1 Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado: A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática. (ARANDA, 2004).
- 2 Entende-se que o Estado é o regulador do processo desencadeador de mudanças solicitadas pelo capital, seja em qualquer sentido, inclusive na vida política dos sujeitos sociais que constitui a base do Estado. Portanto, essa base material não se dá à mercê das vontades, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. (MARX, 1974).
- 3 **Entrevistados:** **1.** Pedro César Kemp Gonçalves. Professor, graduado em Filosofia e Psicologia, com especialização em Psicologia Social e Mestrado em Educação pela UFMS. Foi Secretário de Estado de Educação (1999-2001), implantando o projeto da Escola Guaicuru, a Constituinte Escolar, o Bolsa-Escola, a Educação de Jovens e Adultos. **2.** Francisco Givanildo dos Santos. Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Pedagogo. Foi coordenador geral da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001). **3.** Romilda Paracampos. Professora. Psicóloga. Atualmente atua na Pestalozzi, em Campo Grande-MS. Foi Superintendente do Ensino na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 1999-2001. (www.pedrokemp.com.br).
- 4 Representado por José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores, daí seu nome político, Zeca do PT.
- 5 Segundo Carbonnel (2002), muitas mudanças que vem sendo colocadas são prioritariamente movidas por imperativos econômicos, como a busca de racionalização de gastos e eficiência operacional. É uma inovação orientada para resultados ou produtos, prestando-se apenas a modernizar, não diluindo o conservadorismo presente nas concepções arraigadas.
- 6 Em 1º de janeiro de 1999, o Governador Zeca do PT, com todo seu secretariado, tomou posse e iniciou o processo de implantação das propostas políticas que cada pasta iria construir, delineadas no Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSB/1998. Propostas já discutidas amplamente com as representações organizadas da sociedade sul-mato-grossense, pauta-chave da campanha eleitoral.
- 7 **Projetos:** 1 – Autonomia Escolar. 2 – Planejamento Participativo. 3 – Eleição de Diretores. 4 – Fortalecendo os Colegiados Escolares. 5 – **Constituinte Escolar**. 6 – Dinamizando a Coordenação Pedagógica. 7 – Redimensionando a Inspeção Escolar.
- 8 Esse grupo contou com a assessoria das Professoras Doutoras Lígia Klein e Vera Maria Vidal Peroni, que receberam a incumbência de possibilitar uma formação política, por meio de estudos de obras clássicas da Filosofia e da História da Educação.
- 9 Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, em 28 de julho de 2001. Comunicado expedido pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT.
- 10 O registro desse pronunciamento é parte do material recebido pelos congressistas no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 27 de junho de 2001, no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande (MS).

- 11 Formado em Pedagogia. Fundador da Associação Douradense de Professores (A.D.P.) e da Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) na década de 1970. Presidente por 02 (dois) mandatos da A.D.P. Presidente por 03 (três) mandatos da FEPROSUL, hoje Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Liderou a 1ª Greve de Trabalhadores em Educação em Mato Grosso do Sul. Liderou a Ocupação por 32 (trinta e dois) dias da Sede do Governo do Estado em 1991. Construiu a Sede da FETEMS. Trabalhou na Fundação das inúmeras Associações Municipais de Professores (hoje SIMTEDs). Foi Vice-Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (C.N.T.E.) para a região Centro-Oeste. Coordenador no Estado do Comitê de Combate à Fome. Eleito Presidente Estadual da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no período de 1997 à 2000. Membro do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores (PT). Secretário de Estado de Administração de Mato Grosso do Sul, de janeiro de 1999 a outubro de 2000. **Secretário do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, de julho de 2001 ao término de 2002.** Deputado Federal por Mato Grosso do Sul, de 2003 a 2006. (www.biffi.com.br, grifo nosso).
- 12 Segundo Spósito (1999), entende-se por cidadania tutelada as condições de participação estabelecidas por regras burocráticas, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de canais de participação.
- 13 A cidadania emancipada é compreendida como o exercício de uma participação que reflete a conquista de um espaço público de decisão e de discussão, que não seja tutelado pelo Estado, mas que possa nele influir nas tomadas de decisões. (SAVIANI, 1987; SPÓSITO, 1999; DAROS, 1999).
- 14 Fundamentado em: (FERREIRA, 1998; GADOTTI; ROMÃO, 1997; PERONI, 1999; SILVA; GENTILI, 1996).
- 15 Segundo Benevides (2000, p. 19-20), “[...] a cidadania ativa através da participação popular é [...] considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional.. [...] esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes.”

## Referências

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001):** uma proposta de gestão democrática. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Dicionário de direito constitucional.** São Paulo: Saraiva, 1998.



BENEVIDES, Maria Victoria da Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORON, Afílio. **A coruja de minerva**: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

BRASIL. **Programa setorial de ação do governo Collor na área da educação (1991-1995)**. Brasília: MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília (DF): Editora do Brasil S/A, 1996.

CARBONNEL, Jaume. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 11-40.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da UFSC. Núcleo de Publicações, 1999.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n.11, p. 189-236, jun./dez, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática & educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 53-68.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 5. ed. Tradução Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KEMP, Pedro. **A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, fev. 2004. (Entrevista concedida à pesquisadora Maria Alice de Miranda Aranda).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant' Anna. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Livro 1, v. 3).

\_\_\_\_\_. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Lisboa: Editorial Avante, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Lisboa: Presença, 1976.

MATO GROSSO DO SUL. **Programa de governo para Mato Grosso do Sul**: movimento muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto educacional escola Guaicuru**: vivendo uma nova lição. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999a. (Caderno da Escola Guaicuru n. 1 da série fundamentos político-pedagógicos).

\_\_\_\_\_. **O que é a Constituinte Escolar**. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999b. (Caderno da Escola Guaicuru n. 1 da série Constituinte Escolar).

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática**. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 1999c. (Caderno da Escola Guaicuru n. 11 da série Constituinte Escolar).

\_\_\_\_\_. **Política educacional**: construindo a escola cidadã. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação (SED), 2000.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 243-318.



OLIVEIRA, Francisco de. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 41-52.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação da política educacional dos anos 90 com a redefinição do Estado**. 1999. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SANTOS, José Orcírio Miranda dos. **Discurso do Governador do Estado de Mato Grosso do Sul no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar**, em 27 de junho de 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas públicas**. Campo Grande (MS): Editora UFMS, 2000.

PARACAMPOS, Romilda. **A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, fev. 2004. (Entrevista concedida à pesquisadora Maria Alice de Miranda Aranda).

SANTOS, Francisco Givanildo dos. **A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, fev. 2004. (Entrevista concedida à pesquisadora Maria Alice de Miranda Aranda).

SILVA, Tomas Tadeu; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/ SEPE, 1999. p. 45-56.

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Departamento de Educação

Participante do Projeto de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e  
Pós-Graduação da UFMS: Política Educacional e Outras Políticas Sociais  
do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990

E mail | [mamaranda@ibest.com.br](mailto:mamaranda@ibest.com.br)



Profa. Dra. Ester Senna  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenadora do Projeto de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e  
Pós-Graduação da UFMS: Política Educacional e Outras Políticas Sociais  
do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990  
E mail | esenna@ceuc.ufms.br

Recebido 2 jan. 2006

Aceito 15 jun. 2006





# Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares

School manager formation in the context of the curriculum theories development

Arlene Maria Soares de Medeiros  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## Resumo

O presente estudo objetiva discutir a formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. Faz-se uma breve incursão pelas diferentes perspectivas de currículo, seguindo os rastros da teoria tradicional às teorias críticas. A análise mostra que o currículo, ao constituir-se em espaço que abriga representações diversas, adquire condições concretas de possibilitar, dentro dos espaços de formação, alterações e mutações teórico-metodológicas que possam auxiliar no reconhecimento de que a educação não simplesmente reproduz discursos conservadores da realidade social, mas produz novos discursos, sendo, portanto, capaz de criar novos espaços de atuação política dos indivíduos. Enfim, a formação do gestor escolar não dispensa a competência técnica, nem o compromisso político-ético para o enfrentamento dos novos desafios sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Teorias curriculares. Gestor escolar. Formação.

## Abstract

The present study aims to discuss the school manager formation in the context of the curriculum theories development. A brief incursion was made by the different curriculum perspectives, following the traces from the traditional theory to the critical theories. The analysis shows that the curriculum, constituted as a space which has different representations, acquires concrete conditions of making possible, inside of the formation spaces, theoretical-methodological changes and mutations that can aid the recognition that the education not simply reproduce conservative speeches about social reality, but produces new speeches, making possible to create new individuals performances in the political field. Finally, the school manager formation doesn't discharge the technical competence, nor the political-ethical commitment, for the confrontation with the new social challenges of the contemporary age.

Keywords: Curriculum theories. School manager. Formation.

## Introduzindo o debate

Entendo que discutir a formação do gestor escolar<sup>1</sup>, no momento atual da educação brasileira, faz-se imprescindível por duas razões básicas: a primeira diz respeito ao aprofundamento das discussões na área da formação de professores, deixando meio à sombra desse processo a formação do gestor<sup>2</sup>; a segunda se refere às mudanças desencadeadas nos últimos dez anos no âmbito das políticas e das organizações escolares, provocando alterações nas práticas administrativas da escola para as quais uma formação inicial em nível superior se coloca como condição *sine qua non*.

No árido e árduo debate que cerca a formação dos profissionais da educação, num contexto em que as políticas educacionais se relevam como autênticas portadoras dos ideários de flexibilização, de formação plural e polivalente, cujo embasamento consiste em atender às mudanças de um mercado de trabalho com demandas cada vez mais transitórias, competitivas e flexíveis. Dentro desse quadro de referência, cobra-se do gestor escolares a adoção de dispositivos teóricos e políticos balizadores do movimento reestrutural do “mercado” educacional. Diante de tal pressuposição, cabe-nos refletir, às avessas dos discursos apologéticos do mercado, sobre a necessidade de uma formação que tenha não apenas como fim único e último o mercado, mas, fundamentalmente, a educação. Este é o exercício que me proponho a fazer, haja vista a proeminência da questão mediante a predominância exacerbada que se dá ao mercado. A formação dos profissionais da educação deve ser analisada a partir de um plano epistemológico mais amplo, que perscruta as demandas do mercado de trabalho para não formar profissionais sem espaços para o exercício de sua profissão, mas que nele não se esgote nem se estacione.

Certamente, qualquer formação profissional precisa ter como referência direta a possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho, pois, do contrário, estaremos formando profissionais para não se tornarem *profissionais*, capazes de condução prática de sua própria profissão. Sabe-se que é no mercado de trabalho onde se torna concretamente possível seu exercício. Desse modo, preparar para o mercado de trabalho é uma condição *sine qua non* a qualquer processo de formação profissional. Isso é uma coisa. Outra coisa é pensar simplesmente nas demandas do mercado e esquecer que a formação dos profissionais da educação necessita se vincular a



uma função social maior, que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade.

Se a educação tem como função social precípua a constante formação e/ou transformação do indivíduo, como forma de manter-se historicamente atualizado para assumir sua condição de sujeito (co) produtor da cultura e da sociedade, sua lógica é transcendente ao desenvolvimento da lógica da racionalidade instrumental (técnico-burocrática) do mercado e do Estado. Defender a função da educação como a formação e/ou transformação dos indivíduos significa remetê-la a um processo de construção social vinculada inerentemente à racionalidade comunicativa constitutiva e mobilizadora do mundo vivido<sup>3</sup>.

Uma análise acerca da formação do gestor escolar indubitavelmente às diferentes perspectivas teóricas de currículo, pois o que sempre se colocou como fundamental a responder em diferentes momentos e movimentos da formação desse profissional ou de qualquer outro é basicamente **o que ensinar**. Na realidade, o que ensinar é uma dimensão curricular que se integra epistemológica e metodologicamente a tantas outras, porque o que ensinar não prescinde do como, do porquê, do quando, do onde, do para que e quem ensinar. Tudo isto é suficientemente amplo e complexo para ser discutido se considerarmos que todas essas dimensões se imbricam em torno da constituição de uma teoria curricular e que tais dimensões estão constantemente se reconstituindo em função das mais diversificadas abordagens epistemológicas. Mesmo reconhecendo a complexidade do que ora é posto e, sem querer ir além do que é possível e necessário fazer nas limitações deste trabalho, pretende-se discutir a formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias do currículo, associando o pensar de que as curriculares ocorrem vinculadas às demandas sociais e políticas mais amplas.

A formação do gestor escolar sobre a qual se discute não se restringe às competências e saberes que passam meramente pelas justificações em torno das necessidades e demandas do mercado de trabalho, mas, acima de tudo, refletem a função social da formação de um profissional da educação, do qual se espera autenticidade, dinamicidade e autonomia para conduzir as questões educativas na escola. À luz de referenciais que nos levem a pensar numa formação e, conseqüentemente, numa atuação administrativa menos fundamentada na racionalidade instrumental (técnica) e mais na ra-

cionalidade democrática e emancipatória dos sujeitos e dos processos, é o investimento a ser feito no âmbito da formação do gestor escolar.

## **Da teoria tradicional às teorias críticas do currículo no processo formativo do gestor escolar: breve incursão epistemológica**

A formação não só de administradores escolares, mas de outros “especialistas” da educação e docentes, de um modo geral, esteve, por um longo período histórico da educação brasileira, articulada aos pressupostos da racionalidade instrumental. Por volta dos anos de 1960, quando surge a Habilitação de Administração Escolar no curso de Pedagogia para atender às demandas ascendentes da burocratização capitalista, tal racionalidade fica bastante explicitada, haja vista que aos diretores escolares cabia, em última instância, a responsabilidade pelo exercício burocrático no interior da escola. Era e continua sendo por meio da administração escolar que a escola mantém-se organicamente autêntica ao jogo burocrático das políticas educacionais.

Para se contrapor a tais pressupostos, durante os últimos dez anos, instaurou-se não apenas no Brasil um movimento em prol da formação reflexiva<sup>4</sup>. A transição paradigmática no campo da formação dos profissionais da educação será analisada a partir de uma incursão pelas diferentes perspectivas teóricas do currículo. No fundo, percebe-se que as mudanças ocasionadas no âmbito do currículo e, conseqüentemente, da formação são decorrências das transformações sociais e políticas.

Ora, se estamos vivenciando um processo de reestruturação do mundo do trabalho em virtude da substituição do modelo produtivo taylorista-fordista pelo toyotista, novas habilidades e competências são exigidas aos profissionais da educação, inclusive de modo a atender à flexibilidade e à competitividade que são marcas constitutivas dessa nova era. Dessa feita, o currículo – como espaço político e epistemológico capaz de materializar um determinado tipo de formação – não deve se descurar desses antecedentes históricos, para não se correr o risco de instaurar uma formação que não corresponda aos novos desafios e demandas no campo da educação profissional contemporânea. O substrato de um processo formativo reside naquilo



que é materializado em termos de currículo, portanto, cabe ao currículo definir os significados que perpassam os processos formativos dos profissionais da educação. Por isso o campo de currículo é um campo tenso e propenso a lutas diversas.

○ projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Nesse projeto, a educação é vista simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. [...] Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. [...] A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a 'boa' vida, sejam mais bem distribuídos. (SILVA, 2001, p. 28).

○ fato de o currículo constituir-se num espaço que abriga representações diversas adquire condições concretas de possibilitar, dentro dos processos formativos, alterações, mutações de visões que auxiliam no reconhecimento de que a educação não simplesmente reproduz discursos, mas produz novos discursos. Portanto, sendo capaz de produzir novos discursos, é também capaz de criar novos espaços de atuação política dos sujeitos. Da mera transmissão de discursos reprodutores e mantenedores de uma determinada ordem social à produção de novos discursos, ficam evidenciadas as alterações e as mutações teóricas que o currículo vem sofrendo ao longo dos anos e, nesse bojo de acontecimentos teóricos, insere-se também a formação dos profissionais da educação.

Silva (2002) discute as teorias do currículo dentro de um quadro analítico que vai da abordagem tradicional à (pós) crítica, mas – para fins deste texto – o parâmetro analítico utilizado segue o percurso que vai da perspectiva tradicional às críticas, identificando tão-somente algumas possibilidades de discussão acerca das teorias pós-críticas. Então, comecemos a exercitar epistemologicamente a formação do gestor escolar a partir desse quadro analítico. Em primeiro lugar, é fundamental esclarecer que as noções acerca

do currículo nascem também enraizadas nos pressupostos da teoria clássica de administração, cunhada por Frederick Taylor.

Nesse sentido, a fundamentação técnica na formação dos administradores escolares tem se transformado em condição primeira para seu exercício profissional, pois, histórica e epistemologicamente, a administração escolar é originária do mesmo processo político e teórico, no qual a racionalidade técnica sempre se constituiu em esteira sobre a qual os administradores escolares deveriam se orientar e agir, porque dentro dessa perspectiva o que mais interessa são os resultados de um trabalho minimamente pensado em seus ritmos e tempo. A exacerbação da racionalidade técnica fez da administração escolar um campo científico colonizado do ponto de vista teórico e prático. (MEDEIROS, 2003).

A semelhança epistemológica entre currículo e administração escolar estaria na constatação da própria inspiração teórica que deu origem a ambos. Tanto o currículo quanto a administração escolar, ressaltando suas diferenças e funções dentro da escola, acabam encontrando uma similaridade entre seus fins. Pois, se “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.” (SILVA, 2002, p. 12). A administração não fugiria desse processo, já que a mesma caberia a responsabilidade de garantir os resultados educacionais como forma de assegurar a produtividade e eficiência da escola no contexto da sociedade capitalista.

Dentro desse raciocínio, a eficiência da escola é dotada de um conteúdo puramente técnico que, distante de qualquer pretensão (ou intenção) político-ideológica, estaria colocando a educação em outros patamares, inclusive comparando-a com as organizações empresariais que demonstram, a todo instante na sociedade, ser *funcionais* e *habilidosas* na conquista de seus objetivos. A visão tradicional que concebe a escola como uma organização compatível estruturalmente à empresa capitalista é a que tem feito dela uma organização pedagógica e administrativa distante das possibilidades democrática e emancipatória.

Dito isto, pode-se passar adiante introduzindo um outro momento das teorias curriculares e apresentar (ou apresentando) o movimento do processo formativo do gestor escolar que com ele se engendra. É o momento das teorias críticas do currículo entrarem no cenário da educação e demarcarem sua



posição antinômica em relação à teoria tradicional. Os pressupostos técnicos de *como fazer um currículo* são profundamente questionados por elas. Da mesma forma, os aspectos técnicos da formação do gestor escolar passam a sofrer duras resistências por parte dos diversos movimentos, associações e educadores ansiosos por mudanças no contexto social e educacional. A partir das idéias de Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, começa-se a empreender um novo pensamento no interior das teorias curriculares, desdobrando-se nos *porquês do currículo* e *no e para quem ele serve efetivamente*. Com esses desdobramentos, as teorias curriculares começam a denunciar o caráter reprodutivo da ideologia dominante e o papel central que a educação escolar exerce em tal processo.

Entendendo a escola como Aparelho Ideológico do Estado e sendo uma instituição dualista para atender aos interesses de classes (dominantes e dominadas) via a reprodução simbólica daquela que exerce a hegemonia cultural e política, expande-se, dentro do pensamento educacional reprodutivista, uma tendência epistemológica para a qual a racionalidade técnica não mais se sustenta no contexto da formação do gestor escolar. Com o desenvolvimento das teorias críticas do currículo, a formação do gestor escolar passa por uma reviravolta, com aguda ênfase nas questões políticas que estão representadas nos *porquês da administração escolar* e *a quem ela deve atender efetivamente*.

Durante o final da década de 1970 e até meados dos anos de 1980 se introduz uma discussão intensa acerca do papel social e político da educação, inclusive ultrapassando as fronteiras da reprodução. A formação do gestor escolar, com característica marcadamente técnica, também não passa despercebida. Aliás, ela é virada ao avesso, como forma de rebater os pressupostos da burocratização e da neutralização. Passou-se a acreditar e a defender que não existe possibilidade de formação neutra, desprovida de interesses e intenções. Naquela época, duas saídas políticas de direção contrária são colocadas no debate para que a sociedade, envolvendo a própria universidade e os educadores fizessem sua opção: continuar defendendo uma escola comprometida com os interesses das classes dominantes, portanto, burocratizada e centralizada ou romper com essa posição a-crítica, passando a assumir não apenas no discurso, mas na prática uma posição contra-hegemônica para defender a escola pública de qualidade e cidadã para as classes dominadas. Não é à-toa que daqui surge a insistente defesa

pela democratização pedagógica e administrativa da escola pública, não apenas revelada no acesso à educação, mas igualmente na garantia da permanência e da qualidade do ensino público brasileiro.

Do ponto de vista da democratização administrativa, a eleição para o provimento ao cargo de gestor escolar é realçada como um dos pontos fundamentais para sua concretização. Com o advento das eleições, que tipo de formação se exige? Que competências se fazem necessárias? Quem participa do processo? Provavelmente, uma possível resposta a essas questões não poderia deixar de ser política na medida em que a gestão é conduzida fundamentalmente pelo comprometimento social que assume ante a democratização da escola e da sociedade, já que a mesma, ao longo de sua história e prática, não fez outra coisa a não ser reforçar a lógica burocratizada e formalista da escola. Existe uma vasta literatura que trata da posição burocratizada dos gestores escolares e, conseqüentemente, dos limites políticos e sociais para o empreendimento de uma gestão democrática: Félix (1985), Paro (1993), Algarte (1994), Hora (1994), Lima (2001), tantos outros.

Nesse momento da educação brasileira, as teorias curriculares desafiam as tendências tradicionais por defenderem o *status quo*, as quais foram capazes de edificar e reforçar uma acentuada desigualdade social no plano educacional. Assim sendo, as teorias críticas – ao desconfiarem do que era posto pelas teorias tradicionais – descortinam os pressupostos políticos, sociais e econômicos da sociedade capitalista, desnudando as desigualdades sociais, portanto as educacionais, de modo a esclarecer que a aderência a uma determinada concepção de currículo (técnica ou política) favorece a manutenção ou a transformação das práticas escolares.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2002, p. 30).





Com as teorias críticas do currículo, há uma espécie de estilização da formação designadamente técnica do gestor escolar. Ou seja, há uma inversão na fundamentação da formação deste profissional, pois aquilo que era considerado primordial para garantir a eficiência e a produtividade da escola, dentro de um contexto de expectativa por mudanças sociais profundas, perde suas forças em virtude das teorias críticas do currículo. A partir de então, o que se enfatiza é o desenvolvimento da capacidade crítica dos gestores escolares para atuarem como profissionais comprometidos com a transformação da sociedade.

A gestão democrática na educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da escola. (HORA, 1994, p. 49).

Nesse processo de mudanças paradigmáticas, às universidades cabia a revisão e a implementação de uma formação política básica que fosse capaz de provocar o fortalecimento da capacidade crítica dos gestores escolares mediante as novas abordagens teóricas que pusessem em questão os condicionantes conjunturais e estruturais da sociedade capitalista, inclusive demonstrando que o véu da neutralidade técnica não passava de uma perspectiva política conformada em manter as relações sociais inalteradas. O desafio da formação na perspectiva crítica do currículo era elevar a formação profissional ao nível da consciência política dos gestores escolares, a fim de que pudessem atuar como guardiões dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, como intelectual orgânico (termo gramsciano) da classe pertencente.

Da teoria tradicional às teorias críticas do currículo, percebe-se um movimento em que a formação do gestor escolar foi se configurando de forma cindida, porque, de um lado, tinha-se uma formação privilegiadora do *como administrar* (teoria tradicional) e, de outro, do *porquê e para quem administrar* (teorias críticas): se para o Estado ou para a comunidade escolar. O gestor escolar – com a introdução das teorias críticas – assume uma posição profissional, no mínimo, delicada pelas seguintes razões: ora é cobrado pelo

Estado, ora pela comunidade. (PARO, 1993). Desde então, o gestor escolar passou a conviver cotidianamente com esse conflito, o qual está sendo denominado de *conflito do cargo*<sup>5</sup>.

A história da competência técnica e do compromisso político abre uma extensiva discussão que, no início dos anos de 1980, toma grandes proporções no debate acadêmico a partir das idéias de Paolo Nosella e Guimar Namó de Melo, que tem em Saviani (1994) o mediador de tal debate. Não se pretende retomar essa celeuma, mas mostrar que antes desses autores a competência técnica constituía-se no imperativo da formação e, depois deles, o compromisso político passou a ser assumido como uma dimensão indispensável à formação, independente de possíveis divergências que pudessem vir à tona em decorrência do referencial adotado.

Outro aspecto interessante a se destacar é o de que a tendência cindida entre competência técnica e compromisso político não foi totalmente resolvida, embora questionada teórica e praticamente na formação de gestor escolar, pois, se formos mais longe, iremos perceber que tal tendência se enraíza na visão epistemológica que atravessa toda cientificidade da administração da educação, materializando-se nas distinções entre as atividades-meio e as atividades-fim, respectivamente.

Essa distinção se manifesta da seguinte forma: de um lado, a competência técnica é traduzida na aquisição de meios que possam se adequar aos fins, mas, de modo geral, os meios se sobrepõem aos fins, reforçando a burocratização da prática administrativa escolar; de outro, o compromisso político é fundamentado na apreensão e apropriação dos fins sociais da educação que recoloca a relação entre meios e fins, ocorrendo uma inversão, quando os últimos se sobrepõem aos primeiros. Na realidade, o que se percebe é que o gestor continua pouco envolvido com os fins, porque permanece inalterável sua condição de principal responsável pelas atividades-meio na escola, como se fosse o único a manter o funcionamento das instituições educativas. Não é difícil constatar a persistência, mesmo com a existência das teorias críticas do currículo que priorizam os fins educativos, a problemática epistemológica da relação entre meios e fins no contexto da administração escolar.

Na década de 1990, em virtude dos novos fenômenos sociais, a formação dos profissionais da educação carece ser aprofundada em bases



epistemológicas que rompem com as tendências que fizeram dela uma formação excludente entre a competência técnica para responder às demandas das atividades-meio e o compromisso político para atender às atividades-fim da escola. A visível priorização da competência técnica em detrimento do compromisso político (ou vice-versa) apenas reforçou uma formação que não mais responde às exigências da contemporaneidade, pois o que se exige de um diretor escolar é seu compromisso político-ético e sua competência técnica para enfrentar a escola que temos hoje. A competência e o compromisso político-ético são faces de um mesmo processo formativo, embora reconhecendo que elas são distintas e, ao mesmo tempo, complementares para a ação administrativa.

Por isso é recorrente admitir que a formação – no estágio atual de desenvolvimento das sociedades – pressupõe competência técnica e compromisso político-ético, de modo a superar as excludências que marcaram a constituição do pensamento moderno, as quais repercutiram negativamente no desenvolvimento e consolidação de uma educação democrática e autônoma. As discussões teóricas do currículo – concebidas para os anos de 1960, 1970 e 1980 – deram sinais de esgotamento mediante a complexidade do mundo atual.

179

Fala-se mesmo de uma nova crise. Ao mesmo tempo, o campo [do currículo] se expande, refletindo os novos desafios, as novas configurações, as novas dúvidas e incertezas, os novos paradigmas, bem como a preocupação com novas questões. Novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural enriquecem as análises contemporâneas. (MOREIRA, 2003, p. 111).

Diante do exposto, fica evidenciado que a formação profissional precisa estar aberta aos novos acontecimentos sociais e políticos não como adesão irrestrita à lógica mercadológica – das pulverizações práticas e das privatizações de bens sociais –, mas como uma possibilidade histórica, capaz de induzir os gestores escolares a atuarem de forma democrática e ética, reconhecendo que a escola deve ser um espaço de garantia da cidadania.

No conjunto das teorias curriculares pós-críticas, Silva (2002) afirma que não dá para ser apenas crítico. O que isso significa? Que as teorias

críticas devem associar-se às pós-críticas para não deixarem de atender aos novos desafios, que são colocados nas bases epistemológicas do currículo em termos das manifestações multiculturais, das relações de gêneros e das diferentes formas de configuração do poder.

De fato, todas essas problemáticas tão evidenciadas pelo movimento das teorias pós-críticas, ficaram suspensas do debate no conjunto das teorias curriculares críticas, uma vez que estas se preocupavam fundamentalmente em apresentar respostas aos condicionantes macroestruturais da sociedade capitalista e, conseqüentemente, seus efeitos na educação. Enquanto que as teorias pós-críticas – fugindo do estatuto das metanarrativas, portanto, dos pressupostos iluministas – pretendem suscitar uma discussão que realce o heterogêneo, o diferente, o particular, o local. Nessa perspectiva de raciocínio, as teorias pós-críticas alargam o canal das discussões, descentralizando o que fora central para as teorias curriculares críticas.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não se limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. (SILVA, 2002, p. 148-149).

As teorias pós-críticas impõem novas compreensões no plano epistemológico e metodológico da formação dos profissionais da educação, inclusive o de pensar e o de articular na prática as demandas educacionais e curriculares advindas das necessidades de atender às diversidades culturais. Particularmente, ao invés de se referir a desafios multiculturais na educação, prefiro utilizar a expressão interculturais por considerar que “[...] o termo *intercultural* é mais adequado do que o de *multicultural*. A interculturalidade põe ênfase nos pontos de contato e de diálogo entre as culturas, enquanto o multicultural fala daquilo que é, refletindo mais o estático.” (JULIANO apud KREUTZ, 2001, p. 141, grifos no original), pois o intercultural traz subjacente a idéia de uma construção cultural intersubjetiva, construção com os outros e não uma sobreposição de uma multiplicidade de culturas.



A interculturalidade consiste em reconhecer que entre sujeitos *differentes* há possibilidades para se estabelecer entendimento recíproco, principalmente quando estão dispostos a argumentarem e contra-argumentarem suas pretensões de validade (HABERMAS, 1997), sem provocar prejuízos à singularidade que nos marca como sujeitos únicos, diferentes e particulares. Nesse sentido, a formação do gestor escolar deveria sedimentar-se noutra racionalidade que não desconsidere as diferenças, as particularidades e as manifestações cotidianas. Quando se pensa a formação do gestor à luz da racionalidade comunicativa, pressupõe que a mesma esteja vinculada aos pressupostos da pesquisa, da crítica e da pesquisa. (MEDEIROS, 2005).

## À guisa de conclusão

A formação do gestor ou a gestão na formação de professores passa inexoravelmente pela revisão epistemológica do campo da administração escolar, o qual resguarda ao gestor uma prática burocratizada que se distancia do exercício pedagógico de sua função. As demandas do campo da gestão escolar e da própria formação dos profissionais da educação têm reivindicado uma perspectiva curricular que assegure a interculturalidade, sem desconsiderar os desafios educacionais decorrentes dos movimentos raciais, étnicos e sexuais.

Com o desenvolvimento das teorias curriculares – das tradicionais às (pós) críticas –, a formação do gestor não se configura como um processo linear, sem alterações profundas no plano epistemológico e prático. Hoje, inegavelmente, a formação dos profissionais da educação não prescinde da competência técnica, nem do compromisso político-ético. Para tanto, o currículo deve ser um catalisador teórico e metodológico de novas práticas para enfrentar os velhos discursos no contexto da formação dos profissionais da educação, de modo a articular uma perspectiva formativa assentada na pesquisa, na crítica e na reflexão. Enfim, o movimento das teorias curriculares – quando pensadas no âmbito da formação do gestor – implica sempre pensar em novos desafios cujas respostas podem ser vislumbradas a partir do redimensionamento teórico, epistemológico e político, assegurando aos profissionais da educação uma atuação democrática e ética – consoante ao processo de construção da cidadania individual e coletiva.

## Notas

- 1 Um esclarecimento se faz necessário, principalmente hoje, quando os termos de **Administração e Gestão** assumem conotações diversas no âmbito das discussões acadêmicas. Para alguns autores, como é o caso de Bordignon e Gracindo (1997), o termo gestão substitui o de administração como forma de superar o viés técnico-burocrático que este assumiu ao longo da história da educação brasileira. Para Silva Júnior (1999, p. 199), diferentemente dos autores acima citados, a predominância do termo gestão no debate acadêmico tem relação com “[...] a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional.” Diante das divergências quanto às terminologias empregadas no campo teórico da administração educacional, julgo que elas não definem *per si* o caráter empresarial ou não que elas emprestam à educação, pois o imprescindível a considerar-se é a fundamentação teórica subjacente às mesmas. Partindo dessa compreensão, considero e utilizo administração e gestão como sinônimas.
- 2 A constatação do visível aprofundamento das discussões em torno da formação de professor e o conseqüente embotamento relativo à formação específica de administrador escolar são decorrências de vários aspectos, porém, dois deles pela relevância que assumem no debate merecem ser apreciados, mesmo que sucintamente. O primeiro diz respeito à suspensão da Habilitação em Administração Escolar, ofertada nos cursos de Pedagogia de muitas Universidades Brasileiras, em função da ênfase atribuída à docência como base da identidade profissional do educador, conforme a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) defende. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, consagra, no seu Art. 67, parágrafo único, que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”, contribuindo também para o embotamento da formação específica em Administração Escolar. O segundo soma-se a tudo isso e se refere à democratização do provimento ao cargo de diretor escolar via escolha direta, não exigindo, na maioria dos casos, que o candidato tenha formação específica. Contudo, mesmo existindo um esvaziamento da Habilitação em Administração Escolar, isso não significa, de modo algum, o esvaziamento deste campo teórico que, constantemente, nos é apresentado como um campo estratégico para o avanço do trabalho e das práticas escolares.
- 3 Habermas (1990) que o mundo vivido consiste num mundo social mediado simbolicamente. Dentro dele, três mecanismos se unem e se estruturam: a *cultura*, a *sociedade* e a *personalidade*, formando os indivíduos e dando a eles a capacidade reflexiva, portanto, questionadora e crítica. É âmbito do exercício do questionamento sistemático e da criticidade (Demo, 1997), que a educação assume, de fato, sua função.
- 4 Concernente à formação reflexiva, temos os trabalhos seguintes que merecem destaque: Mizukami (2002), Pimenta e Ghedin (2002).
- 5 É verdade que o diretor escolar vivencia vários conflitos. Um deles é aquele que se caracteriza como um conflito entre o externo (demandas do Estado) e interno (interesses da comunidade escolar); outro é aquele que o diretor é constantemente cobrado pelo envolvimento nas atividades-fim, entretanto, lhe é atribuída a responsabilidade pelas atividades-meio.



## Referências

ALGARTE, Roberto Aparecido. **Escola e desenvolvimento humano**: da cooptação política à consciência crítica. Brasília: Editora Livre, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Mare Jane Soares. A agenda feminista e anti-racista para o currículo e a prática pedagógica. In: ABROMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema empresarial ou educativo? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução Flávio Beno Seibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Tradução Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional**: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória. 2003. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 195-210, jan./jun. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; LIMA, Emilia Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Para quem pensamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Profa. Arilene Maria Soares de Medeiros  
Departamento de Educação da  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em  
Estado, Educação e Sociedade | CNPq  
Natal | Rio Grande do Norte  
E-mail | arilene.medeiros@bol.com.br

Recebido 26 out. 2005

Aceito 6 mar. 2006





# Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos

To look at Art's National Curricular Parametrical: visions, expectations and dialogues

Marcilio de Souza Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O artigo analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Explicita como a questão curricular em arte se colocou internamente ao plano político-institucional em torno da proposta dos PCNs em Arte e da definição de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Visa a oferecer elementos para a compreensão das nuances pedagógicas implicadas na elaboração deste documento. Discute alguns aspectos do discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e *slogans* educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa e ignoram os desafios concretos da ação docente. As análises centram-se no ideal de “desenvolvimento da competência crítica”, visto como objetivo do processo aprendizagem em arte e no ideal pedagógico da interdisciplinaridade, tomando-os como exemplares típicos desse tipo de discurso.

Palavras-chave: Educação. Arte. Parâmetros Curriculares Nacionais.

## Abstract

The article analyzes the National Curricular Parametrical for the Elementary Teaching. Make explicit how the art curricular issue have been placed position around on the institutional political plan of Art's PCNs proposal and on the Curricular Directives definition for the Elementary Teaching. Discusses some aspects of the pedagogical discourse of the Art's National Curricular Parametrical, emphasizing how pedagogical jargon and the consecrated expressions use and educational slogans cloud the specificity of the educational task and ignore the concrete challenges to teaching activities. The analyses is centered on the “developing critical competency” ideal, seen as the art's process apprenticeship purpose and in the inter disciplinary pedagogical ideal taking them as typical examples of this type of discourse.

Keywords: Education. Art. National Curricular Parametrical.

## Entre lágrimas e carnaval

A Arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz, assim como o conhecimento científico, o técnico ou o filosófico. O universo artístico estrutura e organiza o mundo, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. (BRASIL, 1998; OSINSKI, 2001).

As manifestações artísticas nos faz conhecer e tentar compreender a vida humana, seus costumes, suas crenças, seus momentos de glória, de inquietação, de decadência moral ou econômica. Elas são criações que eternizam emoções individuais e ao mesmo tempo coletivas; produtos estéticos que expressam o imaginário das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (FISCHER, 1981). São uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem são, antes de qualquer coisa, uma experiência sensível. Através da dança, do teatro, da poesia, da imagem, a Arte fala aquilo que a História, a Sociologia, a Antropologia, etc., não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagens, que sozinhas não são capazes de decodificar a cultura. Neste sentido, a Arte, como linguagem representacional, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (BARBOSA, 1998; ZAMBONI, 2001).

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social, quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas.

O fato é que a Arte ainda é tratada ideologicamente como um elemento separador de classes<sup>1</sup>, somados a outros aspectos da atualidade, marcados pelo processo de mundialização da cultura e da globalização, em suas implicações econômicas e políticas, configuram-se como empecilho para que o acesso aos saberes, que são direitos do cidadão, não sejam alcançados.



Nesse sentido, as noções<sup>2</sup> que ao longo da história foram atribuídas ao Ensino de Arte no Brasil também concorrem para fomentar esse pensamento da Disciplina de Arte como separadora de classes, como complemento e como atividade espontaneísta, à exemplo da atividade de desenho livre vivenciada comumente como sinônimo das aulas de Arte.

As terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem resignificação e novos questionamentos. (MARTINS, 2003, p. 52).

Cabe aos professores, na atualidade, se apropriarem dessas nomenclaturas e resignificá-las na sua atuação docente. Como professores de Arte temos que conhecer essas nomenclaturas/terminologias que se deram ao longo do Ensino de Arte no Brasil e, mobilizar esses saberes oriundos de estudos anteriores e que ainda é um agravante no Ensino de Arte na contemporaneidade.

Sabemos que as linguagens da Arte ainda são pensadas no contexto da educação institucionalizada prioritariamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares com objetivos pedagógicos muito amplos, como por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade", apesar desse pensamento já está mudando em algumas instituições de ensino. Temos hoje trabalhos divulgados acerca do ensino dessas linguagens não como um apêndice para outras disciplinas ou desenvolvimento da criatividade, mas como conteúdos necessários para fazer e compreender arte. (BRASIL, 1998, VIEIRA, 2005).

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a Arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros (BRASIL, 1998), pois a mesma surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem resignificação dos conteúdos abordados, reelaboração dos saberes em Arte por professores e alunos.



No Brasil, [...] nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que tornem os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. [...] Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2003, p. 14).

Como podemos observar, a sistematização do ensino da Arte no ambiente escolar deve ressignificar o seu papel social, democratizar um conhecimento específico que vai, de certa maneira, interferir na formação do indivíduo, enquanto fruidor de cultura e conhecedor da construção de mudanças no entendimento da Arte, enquanto componente curricular que assume um compromisso com a herança cultural e histórica do sujeito. (BARBOSA, 2003).

Neste trabalho, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, explicitando como a questão curricular em arte se colocou internamente ao plano político-institucional em torno da proposta dos PCNs em Arte e da definição de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Visa a oferecer elementos para a compreensão das nuances pedagógicas implicadas na elaboração deste documento, discutindo alguns aspectos do discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e *slogans* educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa e ignoram os desafios concretos da ação docente. As análises centram-se no ideal de “desenvolvimento da competência crítica”, visto como objetivo do processo de aprendizagem em arte e no ideal pedagógico da interdisciplinaridade, tomando-os como exemplares típicos desse tipo de discurso.

## **Novas diretrizes curriculares, novas práticas no ensino de Arte**

A proposta “novas tendências curriculares em Arte” contida na edição das diretrizes do MEC (BRASIL, 1998) refere-se ao terceiro milênio como o cenário das grandes transformações culturais, motivo pelo qual as autorida-



des educacionais do País passariam a reconhecer a importância estratégica (no sentido histórico-ideológico) do ensino de Arte, ponto de partida para a conquista de um processo de formação mais amplo e duradouro que é a educação estética.

Em todos os níveis da Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas a saber: Artes Visuais, com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro e Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

Em vigor desde 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup> da área Arte tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da Arte no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor intensidade, mais ou menos aplicação e vontade, mais ou menos disponibilidade e condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano da criança e do jovem, as escolas vêm se adaptando à nova orientação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular" ou melhor, "Proposta Triangular", defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas. Segundo os próprios Parâmetros, o "conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar." (BRASIL, 1998, p. 49). Vale ressaltar que, em nosso País, a "Proposta Triangular" representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte.

Com os eixos norteadores adotados, o documento citado coloca-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do Ensino de Arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da Arte como uma área de

conhecimento específico. Com isso, a (re) construção do conhecimento em Arte se dá por meio da inter-relação de saberes que se concretiza na experiência estética. (BRASIL, 1998).

Assim sendo, os Parâmetros para o ensino de Arte, elaborados por teóricos e professores de Arte, orientam para a aproximação e reelaboração de saberes deste componente curricular com as manifestações/produções culturais. Surgem-nos questionamentos acerca dessa aproximação que favoreça ao aluno nas quatro linguagens citadas o exercício da valorização da diversidade cultural, sem perder o compromisso nas linguagens artísticas da democratização do acesso à produção cultural.

Ao se pensar a prática pedagógica na escola das linguagens artísticas já citadas, questiona-se: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCNs para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. Talvez continuem em aberto porque,

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas [...] particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem. Por que? (TOURINHO, 2003, p. 28).

Os PCNs-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística, e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e “da sua sequência no andamento curricular.” (BRASIL, 1998, p. 54). Sugerem, pois que, “[...] a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (BRASIL, 1998, p. 62 e 63).



Pensamos que, cabe a cada escola a elaboração de um projeto político-pedagógico, com base num amplo e aprofundado processo de conhecimento da Arte, análise e proposição de alternativas, cuja elaboração demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores.

É importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos segundo as diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas compreender que muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência.

É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores. Isso significa afirmar que a diversificação de modalidades deverá preparar o aluno para exercer atividades na área de História usando conhecimentos da disciplina de História, mas deverá também colocá-lo em contato com a Arte por meio de experiências significativas, de modo que ele possa perceber o senso estético como uma forma peculiar da práxis humana, presente em todos os espaços da vida social e produtiva.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Cabe ao professor de Arte colocar em prática essa construção/desconstrução como conhecimento crítico de conceitos formais, visuais, sociais e históricos, que tem sido, muitas vezes, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados. (BARBOSA, 2003).

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCNs-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos

da Arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCNs, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão, a curto ou médio prazo, com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCNs-Arte.

Essa prática nos aponta para um ensino de Arte pautado na LDB nº 5692 de 1971 em que a falta de uma preparação de pessoal para entender a Arte antes de ensiná-la, gerou arte-educadores polivalentes. (FUSARI; FERRAZ, 1993; BRASIL, 1971).

Tais perspectivas colocam em discussão a possibilidade de os PCNs-Arte trazerem mudanças efetivas para a prática pedagógica na área. A pretensão de um único professor realizando as propostas do documento citado em todas as linguagens artísticas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo, inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte forem implementados desta forma, ou se ficarem apenas no papel – em belos planejamentos e relatórios –, estarão sendo reduzidos a meros atos de discurso, mascarando, na verdade, a ausência de renovação das ações pedagógicas em Arte.

Atualizando o que havíamos dito, a grande virtude do PCN é reconhecer a Arte como um campo específico de organização do conhecimento. Entretanto, percebemos que o seu eixo ordenador apresenta a Arte, como parte de um capital cultural acumulado previamente dado, no qual o papel histórico da arte na vida social reduz-se conceitualmente à noção Vida-Valor-Arte.

Com os eixos norteadores adotados, citados anteriormente, os PCNs-Arte colocam-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino de Arte, refletindo o próprio percurso da área. Nessa perspectiva, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da Arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque os Parâmetros são bastante recentes.





A nosso ver, a proposta dos PCNs na área de Arte é ambiciosa e, até certo ponto, difícil de ser viabilizada na escola brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 18).

Sendo assim as propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Teatro, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o *marketing* da escola – ao produzir apresentações musicais, por exemplo.

É preciso deixar claro que, apesar de todos os questionamentos em torno dos PCNs (Arte), reconhecemos a importância deste documento, que podem ajudar a fortalecer a presença da Arte na escola. Sem dúvida, os PCNs (Arte) sinalizam um redirecionamento do ensino de Arte, respondendo às buscas da própria área. É preciso lembrar, no entanto, que as normas contam sobretudo pelos seus efeitos, de modo que os PCNs dependem de sua concretização, ou seja, de sua realização na prática escolar. Nesta medida, tanto a renovação da prática pedagógica em Arte, quanto a “transformação positiva no sistema educacional brasileiro”, a que se referia o Ministro da Educação nas páginas iniciais dos Parâmetros, passam necessariamente pela prática concreta, com todos os seus conflitos, pois é nela que tais mudanças terão que ser construídas e conquistadas.

## Enfim... Entre o pretendido, o dito e o feito

As reflexões aqui abordadas, chamam-nos a pensar e superar o tratamento dado ao longo do processo histórico do ensino de Arte no Brasil, em sua perspectiva histórico-linear, que tradicionalmente tem marcado o ensino de Arte na escola. Em seu percurso histórico a Arte foi renomeada a fim de contemplar as produções, as criações, seguindo as tendências das pedagogias em vigor; no entanto, é importante entender que esses diversos meios apresentados nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Arte são ferramentas e não condições para se alcançar o conhecimento em Arte.

Desse modo, o valor educativo da Arte na Educação Básica se destaca, na medida em que reconhece a Arte como componente curricular imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã.

Assim, ensinar Arte não é simplesmente apresentar certos elementos da linguagem visual, musical ou cênica, relacionar características artísticas com seus respectivos autores ou conhecer uma História da Arte dita universal. É preciso mais, para que a informação se transforme em conhecimento; é necessário interpretar e questionar diferentes representações culturais, analisando os processos de criação e execução dessas produções, pois uma aprendizagem se nutre da investigação, do diálogo e do olhar do outro. É preciso ainda ser conhecedor dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam este ensino; ter sobre eles um olhar crítico, um olhar de análise para que suas influências não sejam verdades absolutas.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor assuma uma postura investigativa e conceba a teoria como oportunidade e caminho para a reflexão sobre os conceitos relativos à disciplina de Arte e a relação com suas práticas. Logo, esta disciplina deve propor condições para se romper com o pragmatismo, com atividades estéreis de reprodução mecânica, com códigos pré-estabelecidos, com paradigmas dogmático e doutrinário, prezo aos padrões classistas que a negam como travessia, como caminho para os rompimentos pelo qual se busca a descoberta na ação, na criação e na transformação.

Portanto, vislumbramos a Arte na escola como disciplina escolar possuidora de conhecimentos específicos, que permite o entendimento da diversidade cultural e a importância dos bens culturais como um conjunto de



saberes. A arte, contribui também, para que alunos e professores, além de fruidores de Arte, entendam-se como parte de um sistema formador/transformador da cultura e da sociedade.

Pensamos que, o ensino de Arte a partir do explicitado, exige uma postura investigativa dos professores e dos alunos diante dos processos de transformações exigidos pelos documentos oficiais da educação brasileira. Acreditamos que, a apropriação dos conhecimentos em Arte se dará na medida em que houver aprofundamento e inter-relação entre esses conhecimentos e a realidade. Tal forma de pensamento e de trabalho estará superando a prática da Arte pela arte e ressignificando os saberes para os alunos.

Por fim, gostaríamos de destacar alguns pontos dessa reflexão como apontamentos para a atividade epistemológica e o conhecimento da Arte. Cenários epistêmicos que podem tornar-se uma agenda de pesquisa, a saber:

- A necessidade de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfocando a Arte como área de conhecimento, com objeto específico de estudo para cada uma das quatro linguagens artísticas;
- Encaminhamentos metodológicos que orientem a prática em sala de aula, bem como o enfoque da História da Arte sem se prender à sua linearidade;
- Articulação crítica entre os conteúdos e as diferentes linguagens artísticas;
- Definições de princípios comuns que orientem o planejamento curricular de Arte, bem como o papel da disciplina e do professor de Arte na escola pública;
- Carência de profissional habilitado em Arte, polivalência e a diversidade de entendimento quanto a função da Arte na escola;
- Necessidade de desmistificação da Arte em relação dos pressupostos com as propostas de planejamento;
- Entendimento e conhecimento dos documentos oficiais, à exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte e da LDB, para se compreender as transformações acerca do ensino de Arte.

Consideramos essa agenda de pesquisa como indicativos fundamentais para a ampliação do pensamento crítico em Arte.

O assunto de que tratamos nos remete à necessidade de se entender que no discurso teórico, no desenvolvimento prático da linguagem teatral, da linguagem das artes visuais, da linguagem da dança e da linguagem da música, são subjacentes a determinados discursos ideológicos no campo da Arte, os quais não podem ser descartados na análise do fazer teatro, dança, música e artes visuais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Este discurso se articula diretamente com o contexto histórico-social em que acontece os fazeres das manifestações artísticas citadas. Então, não fica difícil entendermos que, na nossa realidade de País, com toda a sua competitividade de classe retratada no modelo político neoliberal, o discurso ideológico da educação apresenta inúmeras contradições, logicamente, quando se leva em conta uma concepção de educação baseada na construção da cidadania e na elevação da busca de um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la.

## Notas

- 1 Quando determina-se alguma manifestação artística como “popular” ou “erudita”, está-se delimitando e perpetuando diferenças entre “arte do povo” e “arte da elite”.
- 2 Fusari e Ferraz (1993) no livro *Arte na educação escolar*, abordam três noções que compartilham a mesma finalidade dentro do sistema educacional no ensino de Arte. São elas: Educação através da Arte difundida no Brasil a partir das idéias do inglês Hebert Read que propunha a arte como expressão, Educação Artística, incluída no currículo escolar a partir de 1971, pela Lei nº 5692 de 1971 e tinha como proposta o tecnicismo e Arte-Educação, movimento organizado fora da educação escolar a partir das premissas das idéias da Escola Nova e da Educação através da arte.
- 3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) foram elaborados “[...] com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que [...] dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro.” (BRASIL, 1998, p. 15). Que abre todos os volumes dos PCNs para os 6º ao 9º ano. Os PCNs já estão nas escolas, determinando a prática pedagógica e também gerando inquietações, inclusive em nossa área.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Companhia das Artes, 1998.



\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lex: Brasília, v. 35, p. 1114–1125, jul./set. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **A estética da commedia dell'arte**: contribuições para o ensino das artes cênicas. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

Prof. Marcilio de Souza Vieira  
Especialista em Pedagogia do Movimento e  
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre  
Corpo e Cultura do Movimento | GEPEC  
E-mail | marciliov26@hotmail.com

Recebido 18 mar. 2006

Aceito 12 ago. 2006

## O Movimento de Natal e a indústria das secas (1958)

The Natal City Movement and the drought industry (1958)

Alceu Ravello Ferraro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Alceu Ravello Ferraro é professor titular aposentado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente leciona no Curso de Pedagogia e no recém criado Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) em Canoas (RS). É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A entrevista feita pela professora Marta Maria de Araújo trata da investigação do autor e idéias suas sobre a ação desenvolvida pela Igreja Católica no Estado do Rio Grande do Norte durante a seca de 1958, em seu enfrentamento à indústria das secas, e sobre a *chegada do rio*, espécie de recordação da experiência vivida no período da pesquisa, a qual ficou indelevelmente registrada na sua memória. Tal recordação tem a ver com o lado oposto da seca – a água – e com a forma inesperada, surpreendente, de sua chegada numa região periodicamente castigada pela seca.

198

### **O que basicamente foi abordado na tese de doutorado *Igreja e desenvolvimento – o Movimento de Natal*, publicada em dezembro de 1968?**

**Alceu Ravello Ferraro:** A investigação sobre o movimento de Natal para minha tese de doutorado foi dada a público pela Fundação José Augusto, em Natal, sob o título *Igreja e Desenvolvimento – O Movimento de Natal*, na manhã do dia 13 de dezembro de 1968, cerca de uma hora antes do Ato Institucional Nº 5, o que me permitiu salvar cerca de 200 exemplares. Desses, 50 seguiram por terra, de Natal até Salvador, e depois até Rio de Janeiro, de onde, graças à ajuda de amigos e à compreensão de funcionário dos Correios e Telégrafos, puderam ser remetidos para a Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Os restantes 150 foram escondidos em algum lugar em Natal. Destes, talvez uns 50 foram distribuídos discretamente por lideran-



ças do Movimento a pessoas interessadas, sendo que 50 aproximadamente foram recuperados 10 anos mais tarde através de pessoa amiga. É uma lástima que não tenha guardado comigo as centenas de telegramas examinados, encontrados num balaio, no subsolo de uma construção provisória no local reservado à construção futura Catedral de Natal.

A investigação abordou o problema da relação entre religião e desenvolvimento, na perspectiva do impacto que as diferentes religiões podem exercer sobre o processo de desenvolvimento. Em termos teóricos, eu questionava a generalização de Karl Marx, que via na religião em si, qualquer que ela fosse, um obstáculo ao desenvolvimento. Por mais que o autor pudesse ter razão em suas críticas ao caráter conservador do catolicismo e protestantismo na Europa de seu tempo, objetava-lhe principalmente o não ter feito distinção entre diferentes formas históricas de religiosidade. Concretamente, a pesquisa orientou-se para a avaliação, sob o aspecto da contribuição para o desenvolvimento, de uma experiência de trabalho social empreendida pela Arquidiocese de Natal nos anos de 1950 e 1960, dentro do que se considerava ser a região menos desenvolvida do país – o Nordeste.

### **O que envolveu metodologicamente a investigação sobre Igreja e desenvolvimento – o Movimento de Natal? E quais os resultados?**

199

**Alceu Ferraro:** Essa experiência se tornara conhecida como *O Movimento de Natal*. Como se disse acima, a pesquisa se desenvolveu e foi publicada num momento extremamente conturbado: entre abril de 1964 e dezembro de 1968. Compreendeu: a reconstituição histórica do *Movimento* nos seus diferentes períodos; a observação sistemática e centenas de entrevistas não estruturadas, preparando a pesquisa por amostragem; análise de conteúdo de uma amostra de milhares de cartas de monitores de escolas radiofônicas; aplicação de questionário estruturado a uma amostra de 376 chefes de família, num estudo comparativo de 4 pares de pequenas comunidades rurais do Litoral-Agreste do Rio Grande do Norte. Cada um dos pares era constituído por uma *comunidade trabalhada* (submetida à ação social sistemática da Igreja) e uma *comunidade não-trabalhada* (não submetida a tal ação). A pesquisa envolveu concepções e práticas relacionadas com saúde, educação, agropecuária, cooperativismo, sindicalização rural e politização.

A pesquisa histórica revelou que o *Movimento*, partindo de atividades marcadamente assistenciais e paternalistas em face de uma situação de emergência

no período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, evoluiu primeiro para um programa de desenvolvimento de comunidades rurais e, a seguir, para a luta pela mudança de estruturas e desenvolvimento, extrapolando assim os limites da pequena comunidade interiorana. A verificação empírica permitiu constatar que, segundo a maioria dos indicadores de desenvolvimento utilizados, as comunidades trabalhadas apresentaram, em relação às comunidades não-trabalhadas, diferenças significativas no que tange a concepções, atitudes, comportamentos e até condições de vida, mudanças estas comumente tidas como indicadores de desenvolvimento. Confirmou também o papel decisivo, em tais transformações, dos inúmeros líderes formados pelo *Movimento*, particularmente quando seu trabalho se desenvolveu de forma associativa, através de grupos.

### **Qual era a postura da Igreja em relação à “indústria da seca”?**

**Alceu Ferraro:** A ação Igreja contra a indústria das secas em 1958 constituiu momento fundamental, tanto no crescimento e consolidação do Movimento, quanto particularmente em sua re-orientação para o que se denominou “luta pela mudança de estruturas”. Para esta parte da entrevista valho-me principalmente de um texto que foi pensado e redigido nos anos de 1964 e 1965 para ser um capítulo da tese de doutorado. Em virtude do agravamento da situação política do país, optei por apressar a impressão da tese, o que resultou na exclusão do referido texto, que ficou extraviado por cerca de 30 anos. Na elaboração desse estudo sobre a ação da Igreja Católica contra a indústria das secas no ano de 1958 utilizei principalmente as seguintes fontes: 1) a documentação do Serviço de Assistência Rural (SAR), particularmente os telegramas expedidos e recebidos por Dom Eugênio Sales, Bispo Auxiliar de Natal, e pelo SAR, por ocasião da seca de 1958; 2) uma entrevista gravada com Dom Eugênio; 3) entrevistas com vigários e lideranças leigas do Movimento que haviam atuado na seca de 1858 e com outras testemunhas qualificadas; 4) os jornais da época (março a junho de 1958). O grande número de telegramas, expedidos e recebidos por Dom Eugênio entre meados de março e meados de junho de 1958, é indicador da intensa atividade desenvolvida no período. Dom Eugênio expediu 136 telegramas: 26 a autoridades federais; 9 a prefeitos; 92 a vigários do interior; 9 a bispos. Recebeu: 145 telegramas: 22 de autoridades federais ou estaduais; 5 de autoridades municipais; 65 de vigários do interior; e 6 de bispos. É





provável que outros mais tenham sido expedidos ou recebidos, sem o devido arquivamento. Na realidade, “arquivados” num balaio, no subsolo de uma construção provisória no local reservado à construção da atual Catedral de Natal. É uma lástima que não tenha pedido para conservar comigo as centenas de telegramas ali encontrados e por mim examinados.

### **Qual era o sentimento do nordestino em relação à seca?**

**Alceu Ferraro:** Se não chove até 19 de março, dia de São José, é declarada a seca. É como o estouro da boiada. Sem chuva não tem trabalho. Sem trabalho, não tem planta, não tem colheita, não tem feira. É a fome generalizada. Assim, alguns dias após a declaração da seca, as cidades enchem-se de pedintes. A máquina governamental é lenta. Os interessados são muitos: políticos, cabos eleitorais, correligionários, coronéis, tornando-se difícil distribuir “equitativamente” entre tantos as oportunidades de enriquecimento. Isto retarda sempre o início dos serviços de emergência: construção de estradas, de pontes, de açudes etc. Verbas são desviadas. Operários fictícios são arrolados nas folhas de pagamento. O trabalhador é enganado na quantidade de serviço feito; na folha de pagamento que vai do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) para o dono do barracão; no preço dos gêneros fornecidos no barracão, sempre mais elevados do que no comércio local; no peso ou medida dos gêneros. O sistema de sublocação das obras de emergência produz uma longa escala de intermediários, todos a pressionar para baixo. Como ninguém quer perder (de ganhar), quem paga é sempre o flagelado contratado para tais serviços de emergência. Tudo isto faz com que o Polígono da Secas seja uma área mais política do que fisiográfica. Nada menos do que 52% da área total do Nordeste está dentro do referido Polígono. Se excluirmos o Estado do Maranhão, que não é atingido pelo fenômeno da seca, os outros 8 estados do Nordeste (do Piauí à Bahia) têm 72% de sua área total incluída no Polígono. O Estado do Rio Grande do Norte ocupava o terceiro lugar (90,6%), precedido apenas pela Paraíba (97,8%) e Ceará (92,2%), conforme o *Anuário Estatístico do Brasil* de 1963.

201

### **Qual a direção seguida pela Igreja Católica no Rio Grande do Norte?**

**Alceu Ferraro:** Por ocasião da seca de 1953, a Igreja Católica já atuara em dois sentidos. Primeiramente, colaborara no serviço denominado Assistência

às Vítimas das Secas (AVS), promovido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Padre Eugênio Sales viajara para o interior, organizando, por conta da AVS, comitês municipais, com o intuito de diminuir a interferência política na aplicação do dinheiro e distribuição dos alimentos. Quando não conseguia impedir a interferência dos políticos, dificultava a criação do Comitê da AVS, como aconteceu na cidade de Augusto Severo. Foram os primeiros choques, esporádicos ainda, com os coronéis do interior. Paralelamente ao trabalho da AVS, uma comissão constituída por Padre Eugênio, Padre Expedito e uma assistente social percorreu várias áreas do interior, com o intuito de tomar consciência do problema e animar a quantos estavam sofrendo com a seca. Esse primeiro contato com a seca resumiu-se a uma tomada de consciência do problema e a uma tentativa de enfrentar a estrutura da indústria das secas, na verdade um subproduto da estrutura social da Região.

### **Que outros órgãos atuaram na direção contrária da indústria das secas?**

**Alceu Ferraro:** No intervalo entre as secas de 1953 e 1958, o trabalho do Serviço de Assistência Rural da Arquidiocese de Natal crescera muito. Isto permitiu que, em 1958, aos primeiros prenúncios de seca, a Igreja Católica se lançasse numa luta que, em poucas semanas, haveria de abalar duramente essa velha estrutura conhecida como *indústria das secas*. Duas circunstâncias extrínsecas fizeram com que o grito levantado em Natal encontrasse ressonância no Estado. A primeira reside no fato de que, desde o início dos anos de 1950, um número cada vez maior de vozes vinha fazendo-se ouvir, quer criticando a morosidade, desorganização e ineficiência dos órgãos federais que atuavam no Nordeste, quer pondo em questão a própria política federal caracterizada pelo conhecido programa Obras Contra as Secas. Aos poucos se fora delineando uma alternativa – uma política de desenvolvimento econômico para a Região. O Banco do Nordeste do Brasil (BNB), cujas atividades tiveram início em 1954, foi fruto dessas novas idéias. Principalmente através de seus estudos sobre o Nordeste. Cada um dos relatórios de BNB, correspondentes aos exercícios de 1955 a 1965, apresentava um estudo, geralmente extenso, sobre algum aspecto da economia regional nordestina. O *Relatório do exercício de 1955* focaliza, em sua introdução, o conjunto da economia nordestina. O BNB tornou-se o difusor e sustentador do enfoque econômico no tratamento dos problemas da Região.



## Quais as ligações entre Igreja Católica e desenvolvimento social?

**Alceu Ferraro:** O I Encontro dos Bispos do Nordeste, realizado em Campina Grande nos dias 21 a 26 de maio de 1956, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), conseguiu reunir, além de bispos, grande número de técnicos e homens de governo para uma revisão da política federal no Nordeste. Nesse I Encontro, constatou-se a falta de entrosamento dos órgãos federais no Nordeste. Partindo dessa constatação, uma idéia tomou vulto: a da necessidade de um maior entrosamento entre tais órgãos. Os frutos concretos do Encontro foram dois. Primeiro, a aprovação, pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que estivera presente, dos 19 projetos emanados do Encontro, visando a uma experiência piloto de colaboração e integração dos diversos órgãos governamentais que atuavam no Nordeste. Segundo, o lançamento, pelo Presidente da República, da Operação Nordeste, a qual, em fevereiro de 1959, cederia lugar à Comissão de Desenvolvimento do Nordeste (CODENO). Esta, por sua vez, em dezembro do mesmo ano, após o II Encontro dos Bispos do Nordeste (Natal, maio de 1959), seria substituída pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Isto demonstra que foi no período entre as secas de 1953 e 1958 que se formou e, pelo menos em parte, se concretizou uma nova maneira de encarar os problemas da Região, representada pela passagem da política tradicional, caracterizada pelas "Obras Contra a Secas, para uma política de desenvolvimento regional. Como segunda circunstância temos que, enquanto o Governo Federal estava nas mãos do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Estado do Rio Grande do Norte era governado pela União Democrática Nacional (UDN), partido de oposição no plano nacional. Como tal, o Governo Estadual não só tinha dificuldade de acesso à Presidência da República e aos Ministérios, como também se considerava, por isso mesmo, excluído de qualquer participação no gerenciamento dos recursos federais destinados às obras contra a seca no Estado. Foi assim que a Igreja acabou servindo de ponte entre o Governo Estadual e o Governo Federal e entre aquele e os prefeitos de oposição dentro do Estado.

## Que fez a Igreja ao primeiro prenúncios da seca no Rio Grande do Norte em 1958?

**Alceu Ferraro:** Ao primeiro prenúncio de seca no início de março de 1958, Dom Eugênio Sales foi ao Rio de Janeiro e pediu audiência com o Presidente da República. Convidou outros três bispos nordestinos que se encontravam no Rio de Janeiro. Cerca de 60 parlamentares compareceram à audiência. O Senador potiguar Apolônio Sales fez-se intérprete dos sentimentos e preocupações do Nordeste ante a iminência de uma nova seca. Foi uma “advertência ao Governo federal para que não fosse apanhado desprevenido”, confessa Dom Eugênio, que, por outro lado, ficou surpreso com a estranha euforia de alguns parlamentares, euforia esta motivada certamente pela perspectiva das grandes fortunas que a seca poderia propiciar. Intuindo a oportunidade, Dom Eugênio, de volta a Natal, reuniu o clero do interior: “Se toparem a parada, acabaremos com a indústria das secas.” (Entrevista gravada). Os padres toparam, e a luta começou. Acompanhado de uma equipe de sacerdotes e leigos, percorreu mais de mil quilômetros, observando a situação em quinze municípios. “A idéia” – diz Dom Eugênio – “era esta: se a seca vier mesmo, o que é que vamos fazer? Que posição vamos tomar? Por que parte vamos atacar?” (Entrevista gravada). Foi um alerta à população e às autoridades. Foi incisivo o telegrama de Dom Eugênio ao Governador Dinarte Mariz, que se encontrava no Rio de Janeiro: “Acabo regressar viagem quinze municípios várias regiões sem início serviços alguns desorganizados. Iniciado crime baracões. Necessário exigir pagamento em dinheiro.” (certamente de fins de março de 1958).

“Não havia ainda seca” – diz Dom Eugênio – “mas a fome era geral. De um momento para outro levantou-se uma grita geral que se propagou como um incêndio. Cidades foram ameaçadas de invasão. O Governo estava despreparado. Então resolvemos abrir frentes de serviço. Em nome da diocese requisitamos gêneros nas mercearias e atacados de Natal. A Marinha pôs à disposição uma frota de caminhões para transportar as mercadorias para o interior .” (Entrevista gravada).



## Em que momento a Igreja Católica do Rio Grande do Norte passou a agir abertamente contra os industriais da seca?

**Alceu Ferraro:** Por determinação do Bispo, os vigários organizaram comissões em suas paróquias. Telegrama expedido por Dom Eugênio (em 10 de abril de 1958) para os vigários de Nova Cruz, São José do Campestre, Santa Cruz, São Paulo do Potengi, São Tomé, Angicos, Lages e Pedro Avelino anunciava: "Dentro poucos dias seguirão gêneros. Convide juiz, prefeito, e representante partido situação e oposição organizando comissão sua presidência que fiscalizará funcionamento posto gêneros, Centro Social assumirá postos pagamento somente operários DNOCS em gêneros até segunda orientação. Fica autorizado entender-se responsável DNOCS pedindo pessoas confiança vigário fim encarregar-se pagamento gêneros. Preços gêneros valor custo acrescido quebra normal. Receba vales que serão entregues mediante comprovantes Direção DNOCS. Seguirão novas instruções".

Deu-se início ao alistamento onde o DNOCS não tinha entrado ou onde o serviço era muito lento. Abriam-se frentes de trabalho conforme textos de alguns telegramas de vigários do interior a Dom Eugênio: "Iniciado serviço aceitamos cooperação" (São Paulo do Potengi, 01 abril de 1959); "Falta absoluta gêneros próxima semana alistamento crescendo difícil contornar situação" (São Paulo do Potengi, 6 abril de 1958); "Até meio dia nenhum funcionário (do DNOCS) presente efetuar alistamento marcado hoje. Alistaremos quatrocentos fornecendo dois dias posto. Precisamos carne e muita farinha" (São Paulo do Potengi, 14 abril de 1958); "Remeto leva 600 homens Campo Rendondo..." (Santa Cruz, 09 abril de 1958); "Serviços caráter urgência iniciados segunda-feira sem presença DNOCS... Urge fornecer pequeno comércio." (Angicos, 9 abril de 1958). Foi assim que começou a construção da Barragem do açude Pataxó, em Angicos. Em São Paulo do Potengi deu-se início à construção da estrada para São Tomé. Estas e outras frentes de trabalho foram abertas por conta da Arquidiocese de Natal. Simultaneamente as comissões organizavam o fornecimento de gêneros aos trabalhadores.

Se o alistamento e as frentes de trabalho abertas pela Arquidiocese provocaram reações, estas foram mais violentas ao se colocar em questão o monopólio dos donos de barracões. Um exemplo ilustra o que ocorreu. Um comerciante de Macaíba conseguira autorização para abrir um barracão em São Paulo do Potengi. Mas a Comissão já havia abarrotado o Centro Social

com as mercadorias trazidas por uma frota de 9 caminhões da Marinha. Veio o dia do pagamento. O DNOCS costumava entregar as folhas de pagamento ao dono do barracão. A Comissão, da qual fazia parte o juiz de São Paulo do Potengi, exigiu que as folhas fossem entregues aos operários, para que pudessem fazer suas compras onde quisessem: no barracão, no Centro Social ou no comércio local. Pressionado, o DNOCS entregou aos trabalhadores metade das folhas de pagamento, indo uns abastecer-se no Centro Social e outros no barracão. Uma grita geral levantou-se quando os flagelados constataram a diferença: por trabalho idêntico, recebiam no barracão muito menos do que no posto do Centro Social. Percebendo que o Centro Social não tinha gêneros para atender a todos os trabalhadores, o dono do barracão ausentou-se deliberadamente, para desacreditar a Comissão perante os mesmos. Esgotados todos os gêneros estocados no Centro, a Comissão não teve dúvida: foi ao barracão, encontrando-o fechado a chave e selado. Onde estaria a chave? Uma mulher declarou que o proprietário deixara a chave numa casa vizinha. Os trabalhadores foram atendidos. Tudo foi anotado e o barracão fechado, deixando-se lá dentro as folhas de pagamento. Já em Santa Cruz a Comissão foi menos delicada. O vigário ajudou a arrombar o barracão. Houve protestos e ameaças de processo.

### **Como foi a atuação política de Dom Eugênio Sales?**

**Alceu Ferraro:** A Arquidiocese, que já contava com 10.000 trabalhadores alistados por sua conta e não tendo como pagar aos fornecedores de Natal, não poderia agüentar a situação por muito tempo. Mas, a esta altura, a sorte da indústria e dos industriais da seca já estava lançada. Enquanto as comissões locais atuavam no interior e frotas de caminhões abasteciam os postos de distribuição instalados pela Igreja, Dom Eugênio mantinha permanente contato telegráfico com o interior e com a Presidência da República. Em resposta a um telegrama ao Presidente, o Sr. Cleanto Paiva, Chefe do Gabinete do Ministro da Viação, telegrafava a Dom Eugênio comunicando uma série de medidas tomadas pelo Ministro para reforçar o abastecimento na região. Ao anunciar a vinda a Natal de navios com grande carregamento de gêneros, pedia colaboração da Igreja no sentido de impedir qualquer exploração e desestimular a especulação. O telegrama do Sr. Cleanto Paiva, Chefe de Gabinete do Ministro da Viação, datado de 9 de abril de 1958 recomendava: "Também muito ajudaria Governo ação representante Igreja e vigários



impedindo tentativas [de] exploração divulgando próxima chagada gêneros alimentícios fim desestimular especuladores e tranqüilizar flagelados...”

Em telegrama de 14 de abril de 1958 os bispos das três dioceses do Rio Grande do Norte chamaram a atenção do Presidente da República para o entrave constatado nos serviços: a interferência de mesquinhos interesses políticos e econômicos, a inoperância dos órgãos federais, a demora no recebimento das verbas de emergência e a falta de abastecimento. No dia seguinte (15 abril de 1958) o Presidente Juscelino anunciava por meio de telegrama a próxima vinda ao Nordeste. Mas nem com a vinda do Presidente a situação melhorou. O que aconteceu a seguir foi narrado por Dom Eugênio:

“Fui imediatamente ao Rio, na qualidade de emissário dos três poderes estaduais: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Embora Dom Helder [Câmara] estivesse doente, fui ter imediatamente com ele. Ele ligou para o Sr. Cleanto Paiva, Chefe de Gabinete do Ministro da Viação. Foi então que eu disse: ‘É uma vergonha para nós, que somos do Nordeste – ele é nordestino – que isto se repita ainda. A falta de organização é um dos males principais.’ Imediatamente ele se prontificou a me ajudar. Pedi uma audiência com o Presidente da República. Fui com Dom Helder [Câmara]. O Presidente estava reunido com o Gabinete. O Presidente presidia. Eu fiz o histórico. Disse que havia assumido a responsabilidade de muitos milhares de homens e que eu trazia um pedido ao Governo Federal: que entregasse a coordenação das obras ao General Comandante do Exército daqui (Natal). Então o Presidente alegou que isto seria intervenção federal. Observei-lhe que eu vinha em nome do Governo do Estado, da Assembléia Legislativa e do Tribunal de Justiça; que o Governo estadual era inimigo do Governo Federal; que portanto o Governo Federal não iria mandar dinheiro ao Governo estadual e que a nomeação de um general do Exército seria também a única maneira de excluir os políticos que teriam medo do Exército. A certa altura o Presidente do Banco do Brasil virou-se para mim e perguntou-me se não tinha medo ao assumir a responsabilidade por tantos milhares de pessoas: se o Governo não me pagasse, como é que eu resolveria o problema? A resposta foi que numa situação dessas ninguém pode raciocinar...” (Entrevista gravada).

Ao final da reunião Dom Helder observou ao Presidente que Dom Eugênio não estava satisfeito com o resultado. “Que posso fazer?” – teria respondido o Presidente – “Estes homens não me deixam”. Mandou que entrassem ambos numa sala contígua e fechassem a porta. Saindo por último do recinto da reu-

208

nião, o Presidente entrou por outra porta e fechou imediatamente. “Ficamos a sós” – prossegue Dom Eugênio. “Então falamos também dos políticos que se aproveitavam da situação. Não me lembro de todo o diálogo. Mas o Presidente disse que tomaria todas as medidas necessárias, que nomearia um General. Eu voltei imediatamente para Natal. Foi designado o General Manoel Guedes. Este convocou todos os órgãos federais. Convocou-os como se fossem oficiais. Ao Diretor de uma dessas autarquias que criou dificuldades, ameaçou prendê-lo. Foi uma verdadeira operação de guerra. Mapas nas mesas: os pontos atingidos, levantamento de estoques, uma verdadeira operação militar. A Igreja, então, à medida que o Exército ia assumindo, foi retirando-se de sua posição de enfrentar pessoalmente o problema, ficando mais com a parte assistencial: assistência aos velhos, inválidos, viúvas, doentes.” (Entrevista gravada).

O próprio Dom Eugênio afirma ter sido alvo de grosserias, quando, de certa feita, averiguou irregularidades no barracão do “chefe dos industriais da seca”, um poderoso líder político potiguar. Mas, a esta altura, o referido “chefe”, embora mantivesse seu pessoal nos postos, não controlava mais a situação. O Governo federal não lhe dava mais apoio e, no Estado, o General Guedes assumira a coordenação dos trabalhos. Mas, não podendo atingir a pessoa do bispo, o “chefe” tentou atingi-lo na pessoa do Dr. Antônio C. Malta, Diretor do Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) e um dos mais estreitos colaboradores de Dom Eugênio, querendo substituí-lo por um correligionário, mas sem sucesso.

Ao grupo que se julgou prejudicado e que ainda conservava mágoa pela ação desenvolvida pela Igreja no Estado do Rio Grande do Norte durante a seca de 1958, o Bispo Auxiliar de Natal respondia: “Diante da miséria tremenda não restava outra atitude a ser tomada... É missão do pastor velar pelo seu rebanho. Reconheço que contraria interesses, mas acima deve estar o cumprimento do múnus episcopal.” (Jornal *A República*, Natal, 11 maio, 1958).

### **Houve então por parte da Igreja Católica Rio Grande do Norte uma luta pela mudança das estruturas políticas do Estado?**

**Alceu Ferraro:** Essa luta contra a indústria das secas marcou o início de nova fase no Movimento de Natal – a luta pela mudança de estruturas na região. Dela o Movimento de Natal saiu fortalecido. Apesar de a ação em





favor dos flagelados ter sido concebida, encetada e assumida pelo bispo e pelo clero, principalmente do interior, numa iniciativa partida do alto e, à primeira vista, inteiramente parternalista, as comissões locais mobilizaram grande número de pessoas do interior, já engajadas ou não nas atividades do Serviço de Assistência Rural da Arquidiocese, para serviços de alistamento, supervisão das frentes de trabalho, e distribuição de gêneros alimentícios aos trabalhadores. Essa participação no enfrentamento do principal problema da seca – a desorganização e a desonestidade administrativa – levou muitos a tomarem consciência e a interessarem-se pelos problemas cotidianos do homem do campo, particularmente do trabalhador rural. As associações de jovens (clubes de jovens, os grupos de Juventude Agrária Católica) e os centros sociais se solidificaram no período e cresceram com a integração de novos elementos. Enfim, o Movimento cresceu. A luta pela reforma de estruturas estava aberta. Continuará e se alargará com a criação do Setor de Politização e particularmente com a fundação dos sindicatos rurais no início dos anos 60. Em 10 de agosto de 1958 foi inaugurada a Emissora Rural da Arquidiocese de Natal e com ela foram organizadas as primeiras escolas radiofônicas, que deram início à primeira experiência de educação de base pelo rádio no Brasil.

### **Quais as suas recordações da experiência vivida no Estado do Rio Grande do Norte, no período da pesquisa?**

**Alceu Ferraro:** São muitas as recordações. Deixe-me trazer uma, que me acompanhou sempre viva durante todos esses quarenta anos desde então. Começo dando a palavra à pessoa com quem vivi a extraordinária experiência:

– Chove forte no Sertão! – exclamou Monsenhor Expedito Sobral de Medeiros, com um sorriso que dispensava o habitual bom dia ao amanhecer. Seu semblante traduzia uma alegria que contrastava com a tristeza e angústia das últimas semanas.

– A Rádio acaba de anunciar que chove nas nascentes do Potengi – prosseguiu ele, a caminho da pequena capela. Começavam a chegar as primeiras famílias de camponeses. A boa nova circulava rapidamente. Os semblantes se transformavam como que por encanto. Olhos curiosos perscrutavam o céu à procura de algum sinal de chuva. Mas, até aquele momento, nada de nuvens.

Monsenhor Expedito era o vigário da paróquia de São Paulo do Potengi, cuja sede estava situada à margem direita do Rio Potengi. Eu realizava uma pesquisa no Agreste do Estado do Rio Grande do Norte, região intermediária entre o Litoral e o Sertão potiguar, com vistas à minha tese de doutorado. Tinha aceitado de bom grado o convite de Monsenhor Expedito e acompanhava-o em sua peregrinação de capela em capela dentro de sua paróquia. O fato de estar em sua companhia me ajudava muito nos contatos com os camponeses. Devido à violenta repressão às atividades sindicais depois do Golpe Militar de 1964, eles evitavam qualquer contato com estranhos ao meio. Tínhamos atravessado o rio Potengi a seco, no *jeep* de Monsenhor Expedito, fazia três dias. Mais uma vez a seca se abatera sobre quase todo o Estado do Rio Grande do Norte, como, aliás, sobre quase todo o Nordeste.

O 19 de março, festa de São José, sinalizara, havia já mais de uma semana, o último dia de espera. Milhares de trabalhadores agrícolas e de pequenos proprietários já tinham sido mobilizados em obras de emergência. A terrível seca de 1958 e suas conseqüências dramáticas ainda estavam bem vivas na memória do povo. A chuva anunciada se revestia, por isso, de um caráter de salvação, mesmo que tardia. Durante toda a manhã a Rádio anunciava, em transmissões sucessivas:

- Do Planalto Central, a chuva se estende para todas as regiões.
- A chuva vem na direção do Agreste e do Litoral. Mas o Potengi, cheio e furioso, precede a chuva.
- O rio deve chegar a São Paulo do Potengi por volta de quatro horas da tarde.

Por volta de onze horas Monsenhor Expedito me alerta:

- Vamos partir o mais tardar às três horas, para podermos chegar antes do rio. Às três da tarde estávamos a caminho. Nenhuma nuvem ainda; nenhum sinal de chuva no céu. A estrada era péssima. O *jeep* avançava lentamente, aos solavancos. E eu a pensar sobre aquelas palavras: "...para podermos chegar antes do rio". Elas não faziam parte do meu vocabulário.

Às quatro horas estávamos ainda a quatro ou cinco quilômetros da Cidade de São Paulo do Potengi. Alguns minutos mais tarde, a algumas centenas de metros do rio, Monsenhor exclamou, apontando para a margem oposta:

- Veja! O rio já chegou!



Eu ainda não divisava o rio. Mas podia distinguir muito bem, junto à margem oposta, grupos em festa, enquanto outros já subiam a leve encosta na direção da pequena cidade.

Mais alguns segundos, e ei-lo diante de mim. Ou melhor, eis-me diante dele, porque ele, o rio, havia chegado primeiro. Inteiramente seco três dias atrás, e agora cheio até às bordas. A torrente d'água, da cor da terra, rolava rápida e rumorosa. Compreendi então as palavras de Monsenhor Expedito: "chegar antes do rio". Não tínhamos conseguido. Isto prolongava nossa viagem até a ponte situada em Natal, próxima à foz, para então retornar pelo outro lado. Mais uns 120 quilômetros de estrada!

Treze anos mais tarde, ao tentar colocar no papel esse momento marcante de minha vivência como pesquisador no Rio Grande do Norte nos anos de 1964 a 1968, as palavras de Monsenhor Expedito "chegar antes do rio" ainda me soam misteriosas e dramáticas. Elas traziam e continuam trazendo sempre à lembrança, a cada nova seca ou ameaça de seca no Nordeste, a desgraça de um povo ainda à mercê dos industriais das secas.

Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro  
E-mail | [aferraro@adufrgs.ufrgs.br](mailto:aferraro@adufrgs.ufrgs.br)

211

Entrevista concedida à  
Profa. Dra. Marta Maria de Araújo  
E-mail | [martaujo@digi.com.br](mailto:martaujo@digi.com.br)

## A pesquisa, a pós-graduação e a cooperação acadêmica nas regiões Norte e Nordeste: trajetórias e desafios<sup>1</sup>

The research, the post-graduation and the academical cooperation in the Northern and Northeastern regions of Brazil: trajectories and challenges

Nadia Hage Fialho  
Universidade do Estado da Bahia

212

Nessa oportunidade em que homenageamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEEd/UFRN), quero conversar um pouco com vocês sobre uma história, sobre caminhos e caminhantes, sobre pessoas e processos que deixam exemplos nas caminhadas. Para começar, destaco a expressão “cooperação acadêmica,” contida no título, a qual será aqui tomada como o eixo de abordagem dos temas ali anunciados. Vamos conversar sobre pesquisa e Pós-Graduação nas regiões Norte e Nordeste, a partir de situações que fazem parte das nossas vidas acadêmicas. Situações que ergueram referências balizadoras para nossa caminhada. Vamos falar de uma lição, de uma lição acadêmica.

Destacarei, para tanto, o exemplo de “cooperação acadêmica” que o PPGEEd/UFRN deixou em todos nós. Gostaria de pedir a paciência e a permissão de vocês para arriscar-me na recomposição de algumas histórias. Para começar, gostaria de ilustrar, sob uma dada perspectiva, o sentido do dizer do por em palavras, em momentos como esses que vivenciamos agora, encontros acadêmicos como esses, num movimento que vai em busca de um sentido para o que fazemos quando se trata de dizermos coisas uns aos outros. O filósofo André Comte-Sponville (1997, p. 14), professor da Universidade Paris I (Panthéon-Sorbonne), explica-nos assim: “A vida é curta demais para contentar-se com palavras. E difícil demais, porém, para dispensá-las.”

As palavras não são suficientes, mas precisamos delas, somos seres da linguagem. É impossível esquecer, pois, que a ciência é um produto humano e que o conhecimento científico é construindo por todos nós, em meio a processos sociais, em contextos de lutas e resistências, os quais têm suporte



nas relações interpessoais. O ambiente em que tudo isso ocorre precisa ser um ambiente de cooperação acadêmica. É ele que nutre de energia o cotidiano desafiador, que impõe reflexão e paciência no lugar onde o cansaço impera. É ele ainda que subtrai do convívio familiar tantas horas para recompensá-lo no coleguismo leal e na amizade sincera que nascem do compromisso com o trabalho e da responsabilidade com a educação.

Esta é uma história que se ambienta no bom dia – até logo – até amanhã – na pauta da reunião – no próximo edital – itinerários de confiança, de credibilidade, de respeito que sustentam as parcerias institucionais parcerias que nascem das mãos que acolhem e sustentam relações interpessoais.

O PPGEd/UFRN nasce numa universidade que teve sua origem em 1958, ainda como Universidade do Rio Grande do Norte, então uma universidade estadual que foi federalizada em 1960. Ou seja, nasce aos 34 (trinta e quatro) anos desta universidade federal que acompanha o modelo então vigente de constituição das universidades brasileiras: aglutinava um conjunto de escolas de nível superior já existentes (a exemplo da Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Engenharia). Era uma instituição estadual que se transformou numa instituição federal na expansão que se deu, no País, nos anos sessenta; mudou sua estrutura com a Reforma de 1968, substituindo o modelo de faculdades por centros acadêmicos. Nos anos de 1970, começou a implantação do seu campus central. Hoje, inaugura seu espaço próprio, coroando uma larga trajetória de lutas, êxitos e desafios.

Essa história tem raízes. O sistema de ensino superior no Brasil sempre manteve a tendência por um enquadramento uniforme na sua morfologia organizacional: do Império à Primeira República, apresentava uma configuração formada por faculdades ou escolas profissionais isoladas; até os anos de 1930, adotava o modelo de “universidade”, como referência. Somente há cerca de 10 (dez) anos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, é que se tem anunciada uma tipologia mais diversificada composta por universidades – centros de ensino superior – outras formas de organização. A proposta do PPGEd/UFRN já inova aqui, nas suas morfologias acadêmicas e organizacionais.

A classificação atual, mais detalhada e complexa distingue as instituições por organização administrativa, organização acadêmica e quanto



à formação: dentre as instituições universitárias, situa as universidades e os centros universitários e, como não-universitárias, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), os Centros de Educação Tecnológica (CET), as Faculdades Integradas, as Faculdades Isoladas e os Institutos Superiores de Educação. De um modo geral, é possível reconhecer que a classificação atual diversificou a compreensão sobre o ensino superior ao admitir variadas modalidades de formação nesse nível, mas, por outro lado, também se pode perceber que ela manteve a diferenciação “universitário” e “não-universitário”, ainda que tivesse incluído o centro universitário no mesmo patamar de organização acadêmica que a universidade (embora, nele, diferenciado também por um conjunto de outros fatores).

Ou seja, tudo o que diverge do modelo “universitário” se distingue como algo que se diferencia na indicação da sua própria natureza (não-universitário). E, espera-se, creio, que o alargamento da noção “formação de nível superior” tenha uma melhor acolhida e, portanto, uma menor resistência ou rejeição do que a que se deu com relação aos formatos anteriores (licenciaturas curtas, tecnólogos) e que parece dar-se, ainda, com os cursos seqüenciais (e aqui lembro também da especialização e dos mestrados profissionais). É, a meu ver, ainda uma questão a ser acompanhada e pensada.

214

Mas, se o sistema pretende-se diversificado na sua morfologia organizacional e acadêmica, é desigual na sua configuração geográfica, aspecto que foi exaustivamente tratado por Milton Santos, ao estudar o território brasileiro, identificando zonas de concentração e de escassez na distribuição das competências acadêmicas e dos acréscimos de técnicas e informações. Lamentavelmente, esse ainda é um ponto não adequadamente tratado pelas políticas governamentais e pelos processos de aferição de desempenho, os quais continuam insistindo em re-investir onde há capacidade instalada, descurando do fomento e do apoio às iniciativas de grande impacto social. Ao demonstrar o risco de seguir perpetuando o hiato entre essas zonas de concentração e escassez, Milton Santos apontava, de modo claro, para os desequilíbrios regionais, para as desigualdades sociais.

Mas, há ainda, uma outra razão histórica de grande monta: aqui reside, a meu ver, uma das mais importantes lutas – senão a maior – pela universidade brasileira, que foi a liderada por Anísio Teixeira. Com o seu extraordinário dinamismo e sabedoria, Anísio Teixeira denunciava a tardança do Brasil para implantar a universidade e foi quem mais diretamente lan-



çou, no ambiente da educação superior do Brasil, a pesquisa atribuindo-lhe presença obrigatória, base estruturante para uma instituição que precisava diferenciar-se do modelo tradicional, da cultura ornamental, estranho ao processo de construção da cultura nacional, como ele se referia.

A pesquisa adentra a universidade brasileira como base do sistema de Pós-Graduação. E aqui inova o PPGEd/UFRN também, com uma modalidade avançada que desafia, até hoje, os formatos acadêmicos adotados pelo sistema nacional de Pós-Graduação. No país, Pós-Graduação e pesquisa vão se constituindo eixos da formação superior universitária; mas esse é ainda um processo muito recente, ainda sujeito a muitos percalços, o que coloca a área da educação numa posição muito delicada.

É certo que há, já, um investimento substantivo na área da pesquisa e o cuidado em garantir recursos especificamente destinados às regiões Norte e Nordeste, como ilustra o recente Edital (MCT/CT-INFRA/CT-ENERG/CNPq de 07/2006), o qual incluiu também, a região Centro-Oeste e o Estado do Espírito Santo. Mas as medidas para assegurar a sustentabilidade da Pós-Graduação e da pesquisa em regiões como as do Norte e do Nordeste ainda são recentes e precisam ser necessariamente combinadas, articuladas com uma gama de fatores sob pena de não alcançar o devido êxito. Na área da educação, os requisitos de sustentabilidade são ainda mais frágeis e tornam a área mais vulnerável até mesmo em razão da sua complexidade, pouco compreendida, aliás, mesmo nos fóruns de decisão da política nacional para a educação, ciência e tecnologia.

Pois bem, tomando como medida o Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 977, de 3 de dezembro de 1965, a Pós-Graduação no Brasil acaba de comemorar 40 (quarenta) anos. E o PPGEd/UFRN completa 12 (doze) anos, integrando, já, um universo onde é visível a expansão da Pós-Graduação que se deu no período: mais de dois mil programas implantados e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Mas a despeito de todas as referências sobre a expansão e a qualidade do sistema, são 2.297 (dois mil duzentos e noventa e sete) Programas recomendados pela (CAPES) distribuídos de forma heterogênea, desigual, em todo o território nacional: Centro-Oeste (6,9%), Nordeste (16,76%), Norte (4,1%), Sudeste (52,19%) e Sul (19,98%).

Como dizem, também, Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005, p. 75): “O notório desequilíbrio da pós-graduação ente as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado.” Vejamos, nos quadros<sup>2</sup> a seguir, apresentados pela CAPES, como se expressa essa configuração:

Região	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	159	86	2	15	56	215	142	58	15
Nordeste	385	215	10	30	130	515	345	140	30
Norte	95	65	1	5	24	119	89	25	5
Sudeste	1.199	350	22	95	732	1.931	1.082	754	95
Sul	459	218	7	33	201	660	419	208	33
<b>BRASIL</b>	<b>2.297</b>	<b>934</b>	<b>42</b>	<b>178</b>	<b>1.143</b>	<b>3.440</b>	<b>2.077</b>	<b>1.185</b>	<b>178</b>

Fonte: CAPES

Do ponto de vista da organização da Pós-Graduação, os programas se dividem por Grande Área de Conhecimento, sendo Ciências Humanas (que incorpora a área da Educação) a segunda maior Grande Área em termos de programas e cursos, conforme se pode visualizar no quadro a seguir.





Grande Área	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Ciências Agrárias	253	98	3	4	148	401	246	151	4
Ciências Biológicas	205	46	2	8	149	354	195	151	8
Ciências da Saúde	420	125	18	36	241	661	366	259	36
Ciências Exatas e da Terra	239	95	3	9	132	371	227	135	9
Ciências Humanas	320	152	4	5	159	479	311	163	5
Ciências Sociais Aplicadas	283	154	0	36	93	376	247	93	36
Engenharias	264	110	3	29	122	386	232	125	29
Linguística, Letras e Artes	128	61	0	1	66	194	127	66	1
Outras	185	93	9	50	33	218	126	42	50
<b>BRASIL</b>	<b>2.297</b>	<b>934</b>	<b>42</b>	<b>178</b>	<b>1.143</b>	<b>3.440</b>	<b>2.077</b>	<b>1.185</b>	<b>178</b>

Fonte: CAPES

Considerando o conjunto na Grande Área das Ciências Humanas, a nossa Área de Educação encontra-se, hoje, composta por 78 Programas de Pós-Graduação, sendo 33 programas com mestrados e doutorados, 45 com mestrados, num total de 111 cursos.

Grande Área de Ciências Humanas									
Área (Área de Avaliação)	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Antropologia (Antropologia / Arqueologia)	15	4	0	1	10	25	14	10	1
Arqueologia (Antropologia / Arqueologia)	1	0	0	0	1	2	1	1	0
Ciência Política (Ciência Política)	18	7	0	1	10	28	17	10	1
Educação (Educação)	78	45	0	0	33	111	78	33	0
Filosofia (Filosofia / Teologia: Subcomissão Filosofia)	31	18	1	0	12	43	30	13	0
Geografia (Geografia)	32	17	0	0	15	47	32	15	0
História (História)	40	17	0	1	22	62	39	22	1
Psicologia (Psicologia)	54	26	1	0	27	81	53	28	0
Sociologia (Sociologia)	39	13	2	1	23	62	36	25	1
Teologia (Filosofia/Teologia: Subcomissão Teologia)	12	5	0	1	6	18	11	6	1
<b>Total de Ciências Humanas</b>	<b>320</b>	<b>152</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>159</b>	<b>479</b>	<b>311</b>	<b>163</b>	<b>5</b>

Fonte: CAPES

Hoje, comemoramos a trajetória do PPGEd/UFRN. Trajetória na qual entrelaçou a sua própria história na história de muitos Programas de Educação das regiões Norte e Nordeste. Desde o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) –, final dos anos de 1960 e início da década de 1970, até os inícios do mestrado, no final da década de 1970 e a instalação do doutorado, em 1994, como relatam Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005) e Arnon Andrade (2005), o – enfrenta os desafios da sua institucionalização segundo um modelo inovador perante o conjunto da Pós-Graduação brasileira e, “simultaneamente”, desenvolve inúmeros processos de cooperação acadêmica, acolhendo vá-



rias demandas, oriundas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste.

Nada disso foi fácil nem simples. Desde a transferência do então mestrado (Projeto SACI) para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) até a modalidade curricular construída a partir das bases de pesquisa, tudo é desafio e luta. E foi assim que uma lição acadêmica inovadora foi sendo ministrada para toda uma comunidade, mediante um intensivo programa de cooperação acadêmica que abraçou instituições locais e se estendeu pelas diferentes regiões do País, buscando formar quadros de docentes/pesquisadores para os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Desde 1994 até o presente ano, o PPGEd/UFRN vem adotando uma política de consolidação externa e interna de sua proposta formativa, em seus diferentes níveis. Assumiu como meta, paralelamente, contribuir para o fortalecimento da Pós-Graduação e da pesquisa nas regiões Norte e Nordeste, como forma de elevar o nível da produção acadêmica junto aos programas de Pós-Graduação. Nessa perspectiva, vem firmando convênios no intuito de formar mestres e doutores, dando prioridade às Instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais das Regiões Norte e Nordeste.

Aqui, para ilustrar, vou destacar alguns exemplos, a partir de um levantamento feito com a colaboração da Profa. Dra. Márcia Gurgel (atual coordenadora do PPGEd/UFRN):

Convênio com a Universidade Federal do Piauí, período 2000 a 2003 para formação de 4 docentes em nível de doutorado, envolvendo 3 professores da Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Desenvolvimento de 7 Programas de Qualificação Institucional (PQI) com as Universidades Federais de Sergipe, Maranhão, Piauí, Pará, Paraíba, Roraima e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 2003 a 2008, que contribuem para a formação de 29 novos doutores, docentes dessas Instituições. Essas cooperações têm possibilitado missões de trabalho, provocando o intenso diálogo e a articulação dos 17 (dezessete) docentes das diferentes Linhas de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, Práticas Pedagógicas e Currículo, Políticas e Práxis da Educação, Cultura e História da Educação, Educação, Linguagens e Formação do Leitor do PPGEd/UFRN com os Grupos de Pesquisa de expressão na área vinculados às referidas

Instituições, abrindo espaços para produções conjuntas e intercâmbios. Assim, o Programa tem garantido a participação de docentes em missões de trabalho, desenvolvendo atividades acadêmicas como seminários, ateliês, palestras, co-orientações e bancas examinadoras.

1 Curso de Especialização Interinstitucional com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campi de Juazeiro, enfoca o Ensino da Comunicação, coordenado por docentes da Linha de Pesquisa, Educação Linguagens e formação do leitor, voltado para a formação de professores para os Cursos de Comunicação Social da Região.

Convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campi de Vitória da Conquista, com a aprovação de 7 docentes, no período de 2005 a 2008, para cursar o doutorado. Esse convênio envolve 5 docentes das Linhas de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, Formação e Profissionalização Docente, Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, Educação Matemática.

O Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) aprovado em 2006 com a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal do Pará, envolvendo pesquisadores da Linha de Pesquisa Políticas e Práxis da Educação do PPGEd.

Participação no projeto de curso de mestrado novo enviado a CAPES pela Universidade Federal de Campina Grande, como Universidade associada, envolvendo 7 (sete) docentes pesquisadores das Linhas de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, Formação e Profissionalização Docente e Políticas e Práxis da Educação do PPGEd/UFRN.

E, além dos convênios institucionais, o Programa vem absorvendo uma demanda considerável de mestrandos e doutorandos do País inteiro (em especial das duas Regiões Norte e Nordeste), provenientes de Estados como Pará, Bahia, Sergipe, Paraíba, Pernambuco, Ceará, Tocantins, Acre, Roraima, Maranhão, Goiás, Rio Grande do Sul, sem falar dos inúmeros alunos dos diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

Esses exemplos trazem algo mais do que a ilustração de atividades acadêmicas, realizadas de acordo com a ritualística universitária. Há um sentido de generosidade, justiça e solidariedade que recobre a cooperação acadêmica do PPGEd/UFRN. É preciso saber reconhecer esse sentido, pois ele nos diz também de uma consciência ampliada, de uma visão alargada



para poder enfrentar o grande desafio que é o de construir relações interpessoais e de parceria institucional capazes de montar bases sólidas para a educação nas regiões Norte e Nordeste, para fixar articulações entre a educação superior e a educação básica.

Um sentido de generosidade que é preciso saber, saborear, receber, acolher e que é mais do que a própria justiça ou solidariedade. A generosidade, diz-nos o filósofo – quiçá poeta também – que me acompanha nesta jornada é como “um suplemento da alma”. (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 97). É diferente até da justiça porque é um agir, não em função de uma ordem, de um dispositivo da lei, mas da solidariedade, da opção por um caminho, da escolha: “A generosidade parece dever mais ao coração ou ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão.” (COMTE-SPONVILLE 1997, p. 97). Mas a generosidade é ainda algo diferente: não se detém no ato solidário, de tornar-se igual, de emprestar algo por reconhecer-se solidário a alguém, a uma causa. O ato é generoso porque reconhece que há um outro e porque quer que esse outro seja mais do que ele é. A generosidade é algo que promove alguém.

Essa não é uma opção simples, sobretudo, quando realizada num contexto em que tudo é nascente, inclusive o próprio PPGEd/UFRN. Assim como é recente, no Brasil, a história das nossas universidades, mais novos ainda são os campos da pesquisa e da Pós-Graduação.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (de que falamos acima), surgiu cerca de cinco anos após o Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitscheck. É importante lembrar aqui que esse Plano de Metas veio logo após a criação do Conselho Nacional de Pesquisas<sup>3</sup> (1951) e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (1952). Lembra-nos Neidson Rodrigues (1987, p. 16) que “[...] apenas no Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) aproxima-se a educação do projeto de desenvolvimento, ao se formular um plano educacional voltado para a formação de técnicos necessários ao sucesso do projeto.” Trata-se, pois, de processos recentes, que se dão pouco antes da eclosão do golpe militar de 1964.

Por sua vez, foi no período dos governos militares que se registrou a expansão da Pós-Graduação e da pesquisa, um outro desafio também para nossas pesquisas sobre a nossa história, luta e resistência e sobre as realida-

des educacionais, especificamente falando, e sociais com as quais hoje nos deparamos. Por exemplo, somente em 1968, a pesquisa técnico-científica foi incluída como área prioritária dentre as políticas de governo, fazendo parte, então, do Plano Estratégico de Desenvolvimento para 1968-1970.

A partir de então, surgiram o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), (substituindo o Fundo Tecnológico (FUNTEC), do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)), a Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), as redes de pesquisa (a exemplo do Centro de Pesquisas da Petrobrás (CENPES), Centro de Pesquisas de Energia Elétrica (CEPEL), Instituto de Energia Nuclear (IEN), Centro de Tecnologia Mineral (CETEM), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA)). Nessa mesma época, ocorreu a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Ainda no período 1973-1974, passou a vigorar o primeiro Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT). E, a ele, seguiram-se diversos planos, (Planos Nacionais de Desenvolvimento, Planos Nacionais de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Programas Estratégicos de Desenvolvimento) dentre outros, os quais se constituíram como importantes instrumentos de formulação de políticas para o setor tanto quanto explicitaram concepções que tocam, de modo especial, a problemática relação educação x desenvolvimento, que nos interessa, mais de perto.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG) vigorou pelo período de 1975-1980. Enfatizava, à época, a preparação de quadros para o magistério superior. Foi no período do primeiro PNPG que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi fundada em 1976, a partir da base constituída por alguns Programas de Pós-Graduação da área da Educação, consolidando-se, em 1979, como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação em educação).

Em 1980, como assinalam Ramalho e Madeira (2005, p. 73), “O Nordeste contava com cinco cursos de mestrado em educação, todos enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste.” Hoje, as regiões Norte e Nordeste contam com 14 programas de Pós-Graduação em educação nas distribuídos nas seguintes universidades: Universidade Estadual



do Ceará (UECE); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

É importante, portanto, rever dados relativos aos finais dos anos de 1980, considerando as regiões do Brasil, conforme documento apresentado na Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) de 1991, sobre o atraso tecnológico no País, que indicava seguinte panorama:

- Distribuição regional dos 18.000 doutores do País (1988): Norte (2%), Nordeste (13%), Sul (15%), Sudeste (66%) e Centro-Oeste (4%);
- Distribuição regional dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) / Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) (1988): Norte (0,59%), Nordeste (13,8%), Sul (14,2%), Sudeste (67,2%) e Centro-Oeste (3,0%);
- Distribuição regional das bolsas da CAPES (1987): Norte (0,26%), Nordeste (3,91%), Sul (10%), Sudeste (84,7%) e Centro-Oeste (0,97%);
- Distribuição regional das bolsas do CNPq (1988): Norte (1,9%), Nordeste (15,2%), Sul (13,8%), Sudeste (63,3%) e Centro-Oeste (5,67%).

Como se verifica, a região Sudeste foi dotada de requisitos e competências acadêmicas sempre superiores à soma de todos os recursos então destinados às demais regiões, juntos considerados. Em todos os casos, coube às regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste a parcela de cerca de 30% dos recursos enquanto à Região Sudeste eram alocados percentuais acima de 60%; a única exceção, que agrava o quadro, inclusive, foi para o caso da distribuição das bolsas CAPES, em que o percentual da Região atingiu 84,7% e as demais regiões compartilharam, entre si, os 15,14% restantes.

Essa visão geral é ainda grave, quando se analisa a distribuição entre as Regiões, individualmente consideradas: as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste estarão sempre em posições inferiores às Regiões Sudeste e Sul. Apenas no indicador relativo bolsas do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a Região Nordeste ultrapassará a Região Sul por uma irrisória diferença de 1,4 pontos percentuais. Mantida a lógica de re-investir onde há investimento, não surpreende que essa configuração se mantenha nos dias atuais, como referimos acima, no alerta de Ramalho e Madeira (2005). E que não se tenha alterado, após 15 anos, aquela configuração heterogênea e desigual, então detectada à época da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) do atraso tecnológico: concentram-se, na Região Sudeste, 52,19% dos programas/cursos de Pós-Graduação, seguindo-se a mesma seqüência: Região Sul (19,98%), Nordeste (16,76%), Centro-Oeste (6,9%) e Norte (4,1%). A mesma lógica se reproduz na distribuição de grupos de pesquisa e pesquisadores, conforme dados disponibilizados pelo CNPq/Censo 2004<sup>4</sup>, que podemos visualizar no quadro a seguir:

Distribuição dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza – 2004<sup>5</sup>

Região	Pesquisadores	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Não Informado
Sudeste	40.094	28.838	7.321	1.409	1.994	532
Sul	19.544	10.312	6.889	1.335	808	200
Nordeste	12.480	7.294	3.807	710	522	147
Centro-Oeste	6.002	3.632	1.647	366	282	75
Norte	3.716	1.722	1.360	305	249	80
<b>BRASIL<sup>6</sup></b>	<b>81.836</b>	<b>51.798</b>	<b>21.024</b>	<b>4.125</b>	<b>3.855</b>	<b>1.034</b>

Fonte: CNPq

Prosseguindo, então, na vigência do 2º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1982-1985) foi criado, em 1984, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), o qual editou, em 1998 (já na vigência do 3º PNPG – 1986-1989), o Documento Básico (compreendido como PADCT III), correspondente à segunda fase do acordo Brasil-Banco Mundial, projetada para iniciar a partir de 2001. Nós não contamos com um 4º PNPG, mas o período que se seguiu foi permeado por





um conjunto de medidas que regulam a Pós-Graduação e a pesquisa. Assim destacaram, também, Ramalho e Madeira (2005):

- a) intensificação da capacitação docente das instituições de ensino superior, priorizando os estabelecimentos universitários para atender à expansão do ensino da graduação e à elevação da qualificação acadêmica;
- b) formação de profissionais de alto nível para atender às demandas dos diversos mercados de trabalho nos setores públicos e privados;
- c) redução do tempo de titulação médio na Pós-Graduação, julgando-se que os tempos são elevados em razão do próprio modelo seqüencial em que se tem o mestrado como etapa prévia para o doutorado, faltando uma visão ampla de programa de Pós-Graduação;
- d) reorganização da estrutura de financiamento da Pós-Graduação;
- e) aprimoramento constante da qualidade dos programas utilizando um modelo de avaliação pautado em indicadores internacionais;
- f) proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional por intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa.

A partir daí, difundiram-se os Fundos Setoriais, modalidade introduzida no meio acadêmico e científico que alterou o modelo de gestão dos programas de desenvolvimento científico e tecnológico, enfatizando a instalação de cadeias ou redes com condições de agregar instituições e pesquisadores no processo de produção do conhecimento e da inovação tecnológica.

Ao lado dessa recomposição de caráter histórico, é preciso considerar também que, inevitavelmente, o processo de implantação de uma plataforma tecnológica e científica comporta posturas e valores, e veicula noções acerca de modelos de desenvolvimento nem sempre compatíveis nas suas dimensões econômica e social, muitas vezes tratadas de modo dissociado, como é o caso do Brasil. Por sua vez, o processo se vê também abalado

por períodos de escassez de recursos, por carência de pessoal especializado, pela inadequação das suas propostas e metas à(s) realidade(s) nacional ou de suas Regiões, assim como, pela indefinição ou pelo não reconhecimento do papel que a educação deveria preencher junto às estratégias de desenvolvimento. Questões que retornam sobre os desafios econômicos e sociais e geram impactos de toda ordem. E, nesse jogo de possibilidades e obstáculos, caminhamos na história.

Estamos, hoje, na vigência do 5º PNPG (2005-2010), o qual foi aprovado há pouco mais de um ano em 5 de janeiro de 2005. Como dizem Ramalho e Madeira, o 5º PNPG

[...] incorpora, o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país. Nele, a educação é uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao potencial científico-tecnológico nacional. Esse Plano propõe, no período de seis anos, dotar o Brasil de mais 16.000 doutores e 45.000 mestres, e prevê um acréscimo no orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$ 1,66 bilhões. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74).

226

Nesse sentido, julgo fundamental que possamos reunir as reflexões dos nossos colegas Ramalho e Madeira (2005) na perspectiva de construção de uma agenda<sup>7</sup> que defenda, ininterruptamente, a continuidade do processo de:

[..] avanço de uma cultura pós-graduada nas regiões (norte e nordeste), incentivando, desde a graduação, a institucionalização da pesquisa no processo acadêmico do ensino-aprendizagem, na construção coletiva do conhecimento histórica, social e politicamente relevante. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 80).

Nesse sentido, o Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) Norte/Nordeste encaminhou as seguintes indicações para o Plano de Ação da nº 2005/2007, na perspectiva de realização de um trabalho articulado entre ANPEd, FORPRED-Nacional e FORPRED Norte/Nordeste:



- a) apoio às estratégias e medidas identificadas pelos Programas para a elevação dos seus conceitos (ex.: Mestrados com 3 para 4 e 5, doutorados com 4 para 5 e 6);
- b) acompanhamento permanente e direto ao processo de correção da coleta 2004/2005 bem assim aos seguintes, com redobrada atenção para a próxima avaliação trienal e assessoramento aos programas novos;
- c) realização de um programa de visita às Fundações de Amparo à Pesquisa em cada Estado do Norte e Nordeste para a definição e a implantação (urgente) de programas locais de apoio aos grupos de pesquisa vinculados aos Programas e às suas publicações;
- d) intensificação dos contatos com um Representante da Área de Educação na CAPES e com a CAPES para assegurar critérios de avaliação que garantam a sustentabilidade, a estabilidade e a consolidação dos Programas, sem prescindir dos requisitos de qualidade, mas sem atropelar os processos de amadurecimento dos mesmos, nem deixar de reconhecer a trajetória já percorrida por eles;
- e) disponibilidade para acompanhar os Programas de Universidades Estaduais junto aos Conselhos Estaduais de Educação diante de medidas que possam prejudicá-los e/ou intermediar contatos junto ao CNE e/ou INEP em razão das interfaces com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)/ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e regulamentações outras relativas à avaliação institucional de universidades;
- f) defesa do Plano de Ação do FORPRED Norte/Nordeste de apoio à pesquisa e a Pós-Graduação nas Regiões Norte e Nordeste (ora em elaboração);
- g) garantia de permanente articulação das Regiões Norte/Nordeste com as demais Regiões do País, buscando a redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais;
- h) compromisso em assegurar aos Programas das Regiões Norte/Nordeste a inclusão em comissões nacionais, fóruns de decisão,



relativos à pesquisa e a Pós-Graduação e ao financiamento de ambas;

- i) apoio ao Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) 2007 – evento regional da ANPEd, qualificado como evento nacional – inclusive mediante disponibilização da base operacional da ANPEd.

Outro exemplo é o que vivenciamos na Câmara de Educação da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) e, também, junto à Pró-Reitoria da PPG da UNEB e, através, dela, junto às Reitorias das universidades estaduais da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Buscando consolidar um conjunto de pontos fundamentais para a sustentabilidade dos Programas de Pós-Graduação em Educação, indicamos os seguintes itens:

228

- a) bolsas para complementar as bolsas da CAPES, para garantir o atendimento de pelo menos 50% dos alunos de Pós-Graduação qualificados para receberem bolsa (usando os critérios da CAPES);
- b) passagens aéreas para assegurar que pelo menos 50% das bancas contam com participante de outro Estado;
- c) passagens aéreas para viabilizar a vinda de, pelo menos, 2 consultores internacionais/ano, com projeto de atividades devidamente aprovado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB);
- d) dotação de recursos (ex.: 10.000,00/ano) para aquisição/atualização do acervo bibliográfico especializado, nas áreas de pesquisa do Programa;
- e) apoio aos doutores do Programa que sejam convidados a participar de eventos qualificados pela CAPES, na condição de convidados ou para apresentar trabalho aprovado pela Comissão



Científica do evento, e/ou publicar em revistas com circulação nacional ou internacional;

- f) co-edição (FAPESB/UFBA/UNEB) de, pelo menos, 3 livros/ano, de autores doutores dos Programas que contem/possam contar com a concordância de editoras de circulação nacional, aprovados pela CAEd/FAPESB;
- g) financiamento para traduzir artigos de alta qualidade.

Como vimos, na sua história, o PPGEd/UFRN acompanhou, passo-a-passo, a história da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil. E nos ensinou a grande lição da generosidade. A sua inserção nas regiões Norte e Nordeste deu, às essas regiões, uma conotação singular. Sua marca, a generosidade, se vê facilmente, pois, como nos revela André Comte-Sponville nas suas construções poéticas e filosóficas, "A generosidade nos leva em direção aos outros." (1977a, p. 113). Esta é a lição que o PPGEd/UFRN tem dado ao Brasil no sentido de construir a cooperação acadêmica para crescermos em pesquisa e Pós-Graduação no País e, em especial, nas Regiões Norte e Nordeste.

229

## Notas

- 1 Este artigo é fruto da palestra proferida em 26 de junho de 2006, por ocasião da inauguração do prédio "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas" do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 2 Os Cursos/Programas são apresentados conforme legendas: *Cursos*: M – Mestrado Acadêmico, D – Doutorado, F – Mestrado Profissional. *Programas*: M/D – Mestrado Acadêmico/Doutorado, M/F – Mestrado Acadêmico/Mestrado Profissional, D/F – Doutorado/Mestrado Profissional, M/D/F – Mestrado Acadêmico/Doutorado/Mestrado Profissional. Data da última atualização, pela CAPES: 19 de junho de 2006. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 24 jun. 2006.
- 3 Mensagem encaminhada, em 12 de maio de 1947, ao Congresso Nacional, pelo presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra. O Conselho Nacional de Pesquisas foi criado pela Lei nº 1.310, 15 de janeiro de 1951, diretamente ligado à Presidência da República, situação alterada no regime militar, quando esteve subordinado à Secretaria de Planejamento (SEPLAN).
- 4 Disponível em: <[http://dgp.cnpq.br/censo2004/sumula\\_estat/index\\_pesquisadores.htm](http://dgp.cnpq.br/censo2004/sumula_estat/index_pesquisadores.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2006.
- 5 Não existe dupla contagem no âmbito de cada região.

- 6 Valores obtidos por soma (há dupla contagem, tendo em vista que o pesquisador que participa de grupos localizados em mais de uma região foi computado uma vez em cada região).
- 7 “Para isso, fazem-se necessários recursos de várias ordens: (a) insistir no empenho relativo à iniciação científica dos graduandos, continuando o bem-sucedido programa de incentivo institucional de bolsas, em especial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); (b) ampliar, não só quantitativa, mas qualitativamente, o engajamento de novos professores pesquisadores no Sistema Nacional de Pós-Graduação e apoiar o avanço da pós-graduação nas instituições de ensino superior estaduais das duas regiões; (c) consolidar os grupos de pesquisa para a produção e a difusão do conhecimento e para fornecerem base e consistência ao desenvolvimento da pós-graduação; garantir condições à produtividade acadêmica e científica dos grupos e das linhas de pesquisa, de modo que se destaque a participação regional no conjunto do país; (e) apoiar a consolidação e a emergência de lideranças, para que seja possível desenvolver a participação regional, ocupando espaços junto à instâncias de decisão, órgãos formuladores e implementadores das políticas, dada a constatação de que (f) as duas regiões carecem de maior representatividade em todas as esferas do sistema nacional de educação.” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 80).

## Referências

ANDRADE, Arnon de. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 133-138, set./dez. 2005.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (1991)**: causas e dimensões do atraso tecnológico. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. **Bom dia, angústia!** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.



Profa. Dra. Nadia Hage Fialho  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia  
Coordenadora do FORPRED/ANPEd-Regional Nacional do Nordeste  
Líder do Grupo de Pesquisa em Educação,  
Universidade e Região, Diretório Nacional do CNPq  
E-mail | [nadahfialho@gmail.com](mailto:nadahfialho@gmail.com)



## América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada

Latin America: State and reformation in a confrontation perspective

KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. (Org.). **América Latina:** Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

232

O livro *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada* reúne artigos de especialistas da área de Políticas Públicas nacionais e internacionais. Fruto de um Seminário realizado pela PUC/São Paulo, em 2002, denominado "Estado e Políticas Públicas na América Latina", o livro apresenta reflexões críticas sobre o impacto da política neoliberal em implantação nos países da Região, evidenciando principalmente, suas repercussões no campo educacional. A leitura é recomendada para estudantes e profissionais que se interessam pela temática e para aqueles que desejam conhecer com mais detalhe os delineamentos propostos, por organismos internacionais, para a política educacional em países da América Latina e particularmente no Brasil.

A primeira parte do livro analisa a reforma educacional em implantação na América Latina, enfatizando o predomínio das idéias neoliberais e o redimensionamento do papel do Estado. As reflexões evidenciam que essas novas diretrizes ocasionaram políticas descentralizadas, privatizantes e focalizadas com grande repercussão no campo social. Essa temática é abordada com muita propriedade pelo cientista político argentino Atílio Boron, no capítulo intitulado *El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de la democracia en América Latina*. O autor faz um balanço crítico sobre as principais repercussões da política educacional em implantação na região, com destaque para os aspectos negativos da aplicação do receituário neoliberal. No seu entendimento, os resultados comprometeram o





ideário democrático dos países, agravaram os índices de desemprego, transformaram a educação em serviços e aumentaram a exclusão da população dos serviços sociais básicos, fazendo crescer cada vez mais o *gap* entre os ricos e os pobres.

A análise realizada pelo autor se contrapõe ao balanço feito pelos economistas do Banco Mundial que apresentam uma visão bastante positiva da implantação dessas reformas na América Latina. Na opinião desses economistas, mesmo que os ajustes estruturais tenham tido um preço e que na maioria dos países tenha havido algum tipo de oposição política, as reformas efetuadas criaram uma nova estrutura econômica nesses países que já começa a dar frutos. Na visão de Atílio Boron, esse balanço é bastante complacente, pois não se pode perder de vista a questão da justiça social e os valores da democracia perseguidos pelos países da América Latina. Por isso é importante perguntar: quem foram os perdedores que pagaram esses custos? De que magnitude foi o preço? Por que os mais pobres foram desfavorecidos e não os outros?

Ao fazer os comentários sobre a palestra de Atílio Boron, o brasileiro Sérgio Haddad reconhece que, no tocante aos países da América Latina, houve um retrocesso das políticas de desenvolvimento, levando esses países a um reencontro com a sua condição de países do Terceiro Mundo, prestes a ingressar no Quarto Mundo. Segundo o autor, isso ocorreu por haver um descolamento entre os temas da política, da economia e do social. Nesse contexto, tanto a macroeconomia quanto o Estado estão afeitos apenas a lidar com as temáticas de natureza econômica, preservando as condições para que o mercado possa funcionar.

A lógica do desenvolvimento social não está incorporada ao modelo de desenvolvimento econômico, o que tem contribuído para que os direitos conquistados sejam empurrados para a esfera do "possível". Nessa lógica, a reforma educacional lançou mão de estratégias de contenção de custos, crescimento do atendimento à demanda sem aumento das despesas, procurando subordinar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia. A relação entre educação e desenvolvimento tem-se modificado no atual contexto. Antes da implantação das políticas neoliberais, havia uma preocupação com a formação das camadas populares, tais valores foram perdendo seu significado, pois a educação tem sido vista de modo bastante restrito, apenas como fator instrumental para a competitividade da

economia e para situar os indivíduos no mercado influenciado pelas orientações internacionais.

A segunda parte do livro ao referir-se às questões de natureza da investigação comparativa, traz um artigo escrito pelo prof. Hugo Zemelman, da Universidade do México, intitulado, *Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas*. O autor coloca em destaque algumas preocupações com a utilização da metodologia comparativa, considerando a sua complexidade. No seu entendimento, comparar distintas realidades em contextos sociais, econômicos e culturais diversos, torna-se uma tarefa extremamente complexa e raramente tem trazido resultados confiáveis e recomendáveis, principalmente quando se tem como objeto de estudo, a reforma educacional implantada nos diferentes países da América Latina. A amplitude desse objeto envolve a estrutura econômica, social, política e cultural de vários países e não pode simplesmente ser reduzida a um fator ou a uma variável isolada. Para o autor, o Banco Mundial, ao analisar comparativamente as reformas educativas em implantação, não utiliza uma concepção científica de educação, não obedece a uma teoria, mas sim, a um modelo ideológico que impõe respostas a perguntas não formuladas, que não faz diagnósticos reais, ignora as demandas dos grupos sociais e baseia-se em dicotomias inapropriadas.

Nas análises comparativas, ainda é preciso considerar que, quando usamos modelos, não estamos refletindo uma realidade, mas sim, fazendo a leitura de um ângulo particular dessa realidade. Essa constatação é preocupante, principalmente, se o objeto de comparação diz respeito a políticas públicas de educação dos diferentes países e das diferentes realidades. O autor chama atenção para o fato de que as políticas definidas para os países têm que partir de um diagnóstico real das demandas da população. Os diagnósticos têm que reconhecer as potencialidades do contexto. Não se trata de ajustar contextos históricos e sociais às normativas de um modelo, por mais que existam fundamentos teóricos.

O professor Reginaldo Moraes, da UNICAMP, tecendo comentários ao artigo do prof. Zemelman, sublinha algumas preocupações colocadas pelo autor, entre elas, a advertência da idéia de comparação e o que está subjacente a essa idéia, ou seja, a comparação de objetos e situações. Na visão do comentarista, subjacente a um modelo comparativo está uma norma oculta, um julgamento embutido que compromete a análise realizada. Todo




modelo analítico seleciona aspectos da realidade que considera relevante e isso conduz a respostas parciais que não contemplam toda a complexidade e a problemática pesquisada. Na sua ótica, o que existe em comum e identificável nas diferentes variantes de reforma educacional recomendada pelos organismos multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial, é que os modelos respondem a determinado modo de entender a integração das diferentes esferas do mundo numa realidade mundial hierarquizada, na qual os países em desenvolvimento têm um lugar definido.

Para concluir, o livro traz o artigo *Estudos comparados nas análises sobre política educacional na América Latina* das professoras Nora Krawczyk e Vera Lúcia Vieira, que destaca de forma clara o caráter homogeneizador dessas reformas. Na opinião das autoras, o marco teórico dessas diretrizes pode ser encontrado nos documentos oriundos da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien (1990) e na orientação dos organismos internacionais. Ressaltam, ainda, que apesar da unicidade das políticas educacionais vigentes, observa-se uma diferenciação da implantação dessas políticas na região decorrente dos embates entre as diretrizes estabelecidas e a concretude social das mesmas.

Implantadas essas políticas, têm-se defrontado com a heterogeneidade de própria de cada país, expressão de sua cultura, ou seja, de suas formas particulares de realização societária, na produção de seres sociais específicos. Essas diferenças são determinantes para explicar por que as reformas em implantação nos países da América Latina alcançaram resultados diferentes ou foram mais bem sucedidas em uns países que em outros. Há diferenças substantivas nas reformas implantadas no Chile, no Brasil, na Argentina, entre outros. Para as autoras, isso se explica por vários fatores, entre eles, a organização histórica dos sistemas de educação nos diferentes países, as práticas associativas vigentes e a influência dos partidos políticos e dos sindicatos. De tal diversidade na configuração da processualidade histórica de cada um desses países resultou que diferentes segmentos da sociedade, ao longo de todo o século XX, apresentassem demandas distintas, constituindo-se inter-relações específicas desses com o Estado.

As questões apresentadas no livro *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada* advertem os educadores sobre a importância e necessidade de aprofundar os estudos a respeito dos impactos das políticas educacionais em implantação nos diversos países latino-americanos.



A compreensão do alcance dessas políticas dar-se-á na medida em que se considerar a visão de totalidade dos fatores que determinam a forma de agir de uma determinada sociedade e as particularidades de cada país, pois as mesmas são determinantes da operacionalização dessas políticas. Ao se comparar os modelos adotados nos diferentes países para a implantação de reformas educacionais deve-se procurar desmistificar o caráter homogeneizador das mesmas que apenas tem servido para legitimar a política dos organismos multilaterais que apresenta um modelo de reforma instrumental, de caráter técnico com a finalidade otimizar os gastos com a educação.

Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Integrante da Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação  
E-mail | alda@digi.com.br

236

Recebido 13 out. 2006

Aceito 15 out. 2006



## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine norms

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 05 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e não bibliográfico, e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.
7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.

8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

### Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

### Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.



SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

**11.** A cada autor principal do artigo serão oferecidos 03 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 02 exemplares.

**12.** Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

### **Departamento de Educação**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário. Bairro | Lagoa Nova

Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)