



REVISTA

Educação em Questão

v. 27, n. 13, set./dez. 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. 27, n. 13, set./dez. 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
Betânia 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 Passagi | UFRN
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro
Marly Amarilha | UFRN
Teresa Vergane | Universidade Aberta de Lisboa

Parecerista ad-hoc

Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Eugênia Maria Dantas | UFRN
Francisco de Assis Pereira | UFRN
Pierre Normando Gomes da Silva | UFPB
Vicente Vitoriano Marques Carvalho | UFRN

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Erika dos Reis Gusmão Andrade | Editora Adjunta
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Claudianne Amorim Noronha

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 formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario Gerardo Ramos Serpa	7	The humanistic formation as component of the university professional's integral formation Gerardo Ramos Serpa	
A utopia do saber e a da moral em Edgar Morin e Emmanuel Levinas Mário André Veríssimo	28	The knowledge and moral utopia in Edgar Morin and Emmanuel Levinas Mário André Veríssimo	
Quem narra diz... Maria Salonilde Ferreira	51	Who tells says... Maria Salonilde Ferreira	3
Memórias da Educação: professoras primárias no interior paulista (1940-1950) Jane Soares de Almeida	77	Teaching Memories: female teachers in the São Paulo state country side (1940-1950) Jane Soares de Almeida	
Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989 Wilma de Nazaré Baía Coelho	97	Ethnic-racial relations and the formation of teachers: a reflexion on education in the State of Pará, 1970-1989 Wilma de Nazaré Baía Coelho	
O olhar pelo tato e pela voz: não vidência, fotografia e prática docente Jefferson Fernandes Alves	124	The look towards touch and voice: no clairvoyance, photography and teaching practice Jefferson Fernandes Alves	

<p>Geminal, a Educação Física e o mito do progresso 140 Renato Pereira de Figueiredo</p>	<p>Geminal, the Physical Education and the myth of the progress Renato Pereira de Figueiredo</p>
<p>Desenvolvimento humano sustentável e educação: desafios para um novo tempo 164 Francisco Paulo de Melo Neto Márcia Maria Gurgel Ribeiro</p>	<p>Human sustained education development: the challenges for a new time Francisco Paulo de Melo Neto Márcia Maria Gurgel Ribeiro</p>
<p>Recém-nascidos expostos: os enjeitados da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, Capitania do Rio 192 Grande do Norte (Século XVIII) Thiago do Nascimento Torres de Paula</p>	<p>Abandoned newly born: the foundings of the parish of Nossa Senhora da Apresentação, Captaincy of the Rio Grande do Norte (18th century) Thiago do Nascimento Torres de Paula</p>
Entrevista	
<p>Da formação à atuação, perspectivas para a Educação Infantil segundo 221 Zabalza Miguel Ángel Zabalza Beraza</p>	<p>Interview From the formation to the practice, Education for children perspectives according to Zabalza Miguel Ángel Zabalza Beraza</p>
Documento	
<p>Lei nº 2.171, 6 de dezembro de 238 1957 – 49 anos de sua aprovação</p>	<p>Paper Law number 2.171, December 6th, 1957 – 49 years from its approval</p>
Resenha	
<p>Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do 248 MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966) Mário Lourenço de Medeiros</p>	<p>Essay A popular participation pedagogy: a practice education analysis of Movimento de Educação de Base – Basis Education Movement (1961-1966) Mário Lourenço de Medeiros</p>
<p>Normas gerais para publicação na 253 Revista Educação em Questão</p>	<p>General rules for publications in the Revista Educação em Questão</p>




Editorial

Editorial

Como é do conhecimento de pesquisadores e de editores de Revistas de Educação, desde de 2001, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem realizando a avaliação dos periódicos científicos nacionais da Área, visando a oferecer subsídios para o Comitê de Consultores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) em vista da *Qualis*. Assim sendo, a nossa *Revista Educação em Questão* será novamente avaliada no início de 2007. Mas o que significa essa avaliação? Para que serve a avaliação de uma revista acadêmica? Quem avalia? Com que critérios?

Uma revista acadêmica serve para a divulgação, entre os pares, da produção científica numa determinada área de conhecimento e os pesquisadores são estimulados a submeterem seus artigos à crítica dos colegas de outras instituições, pois isso faz crescer o conhecimento produzido. Entretanto o destino de uma revista é ser lida e o que faz um sucesso editorial é a credibilidade da instituição que a edita, a cientificidade de seus textos, a oportunidade de seus temas de análise e todos os autores publicados são beneficiados pela circulação de sua produção científica. Uma revista, assim, deve ter uma série de procedimentos que a assegurem atingir seus objetivos: a) uma comissão científica que avalie os textos apresentados para publicação, deve ser, ela mesma, qualificada; b) os textos selecionados não podem ser, todos, de autores próximos, sob pena da revista se tornar uma *ação entre amigos* – precisam refletir os interesses da área como um todo pois isso se reflete na circulação e na qualidade da discussão de todos os textos; c) os autores precisam ser identificados e acessíveis para permitir a consulta e o aprofundamento dos estudos – seus dados, a data em que o artigo foi enviado e a da aceitação localizam no tempo a atualidade do pensamento; e) finalmente nada disso serviria se a revista não circulasse – como já dissemos, o destino de uma revista é ser lida, consultada, citada. A avaliação, portanto, deve considerar o seu alcance pela diversidade de seus textos, de seus autores, do seu impacto na produção do conhecimento educacional em suas dimensões histórica, sociológica, biológica, psicológica, dentre outras.

A avaliação, que é feita por nossos pares, indicados pela comunidade, verifica todos esses critérios científicos e orienta os pesquisadores sobre quais



publicações darão aos seus textos maior e mais rápida visibilidade. Nós fizemos nossa parte para que a *Revista Educação em Questão* que completa 20 anos tenha reconhecida a sua maioridade, resultado do esforço e da persistência coletiva de seus editores, pareceristas, autores e leitores.

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



La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario

The humanistic formation as component of the university professional's integral formation

Gerardo Ramos Serpa
Universidad de Matanzas de Cuba

Resumen

Como parte de los retos vinculados a la calidad de la labor formativa que tiene ante sí la educación en general y la de nivel superior en particular, ocupa un lugar trascendente el logro de una formación verdaderamente integral, a nivel del sujeto en tanto individuo y parte de la sociedad, y a la vez como profesional. Las tendencias neoliberales globalizadoras, unidas a la mercantilización y al gerencialismo en las instituciones educativas, tratan de imponer un esquema practicista, economicista y unilateral de los fines y modos de concebir e instrumentar el proceso educativo. Por ello, resulta necesario argumentar el lugar y papel de la formación humanística en el sistema de la formación integral del profesional. En el trabajo se analizan las limitaciones fundamentales que presenta este tipo de formación y se argumentan las funciones esenciales de formación económica, socio-política, intelectual-cognoscitiva, ética, estética, patriótico-nacional, axiológica, emocional y cosmovisiva, que la misma debe desempeñar como modo de concretar su aporte a dicha formación integral.

Palabras-Clave: Educación superior. Formación profesional. Formación humanística.

Abstract

As part of the tied challenges to the quality of the formative work that has before itself the education in general, and that of higher degree in particular, occupies a transcendent place on the achievement of a truly integral formation, at the individual level, both a man and part of the society, and at the same time as a professional. The neoliberal globalization tendencies, together to the mercantilism and management in the educational institutions, they try to impose a practicist, economicist and unilateral schema in the aims and ways to conceive and to realize the educational process.

Therefore, it is necessary to argue the place and functions of the humanistic formation in the system of the educational integral formation. This paper analyzes the fundamental limitations that this kind of formation presents and argues the essential functions of economic, socio-political, intellectual-cognitive, ethics, aesthetics, patriotic-national, axiological, emotional and cosmovisional formation that it has to carry out as a way of summing up their contribution to this integral formation.

Keywords: Higher degree education. Professional formation. Humanistic formation.

Introducción

El carácter sistémico e integral, no unilateral ni parcial, de la preparación del profesional que reclaman nuestras sociedades, exige de la formación humanística del mismo.

Diría el pensador y patriota cubano José Martí que: “En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar” (MARTÍ, 1961, p. 200), por lo que resulta claro que si tales fuerzas no son únicamente las que provienen de la Naturaleza, sino también aquellas que resultan de la actividad de los hombres en sociedad, con sus objetivos y fines, intereses y aspiraciones, conocimientos y apreciaciones, y que influyen y transforman a las fuerzas naturales, entonces no cabe dudas de que la escuela debe incluir y lograr, a través de la formación humanística, el manejo, dominio y encauzamiento de esas fuerzas sociales que contribuyen a precisar el contorno del mundo que se hacen a sí mismo los hombres.

El predominio en la enseñanza del utilitarismo, el deformador enfoque practicista de la educación y la consiguiente preparación de profesionales estrechos y no suficientemente aptos para comprender y cambiar su entorno, puede y debe ser superado mediante la formación humanística que no desconozca, como ha recordado el educador y transformador social cubano Carlos Rafael Rodríguez, que “[...] la mejor profesión es la de hombre.” (RODRÍGUEZ, 1987, p. 646).

Hoy, ante los cambios sociales acelerados, la complejidad de la vida social y la creciente globalización en que nos desenvolvemos en el marco de la llamada sociedad de la información y del conocimiento, se ha reconocido que

[...] la función de la enseñanza no sólo es transmitir un conocimiento adaptado a esas exigencias de la nueva sociedad, sino también generar un tipo de relaciones democráticas que ayuden a un mayor desarrollo humanista de los estudiantes, como futuros ciudadanos de una aldea global. (FRAILE, 2006, p. 2).

Varios autores desde hace tiempo se han preocupado por señalar las dificultades que en este campo se han presentado, así como ocupado en la búsqueda de alternativas y la implementación práctica de las mismas. En relación con ello, A. Gramsci destacaba en las condiciones de su país (Italia)



y en su contexto del siglo pasado, que la escuela profesional de entonces (motivado sobre todo por el interés práctico inmediato) había desatendido el aspecto formativo y humanístico de la preparación de dichos profesionales, vinculado entre otras cuestiones a la formación general de la personalidad, la cultura ética y la dimensión democrática; lo que debía ser superado mediante el reconocimiento y la toma de conciencia de la significación del “principio humanístico” como componente indispensable del carácter activo de la escuela. (GRAMSCI, 1973, p. 143).

Ya más cercano a nuestro momento histórico y en relación con la enseñanza superior, el análisis de los nuevos roles de la misma a nivel mundial ha conducido a enfatizar la importancia de este tipo de formación en estrecha interdependencia con los contextos y necesidades del presente (CRESALC/UNESCO, 1991). Así mismo, analizando los “peligros y promesas” que tiene ante sí la educación superior, en especial en los países subdesarrollados, un estudio del Banco Mundial aboga por la necesaria presencia de la educación humanista en este nivel de enseñanza, caracterizada por “[...] su orientación hacia el desarrollo integral de la persona, independientemente de su capacitación profesional.” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 95).

También en este sentido, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se ha pronunciado por “[...] introducir materias humanísticas de manera transversal en los currícula universitarios de todos los ámbitos de especialización” (CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, 2000, p. 85), lo que no debe significar el aumento cuantitativo de titulaciones en este campo, sino el mejoramiento de la formación cualitativa y de integralidad en los profesionales.

En esta misma dirección, el más reciente informe de la UNESCO acerca de la situación de la educación superior en América Latina y el Caribe destaca que para enfrentar las transformaciones profundas que demanda dicha educación en la región hay que tomar en consideración, entre otros aspectos, aquellos referidos a la formación de un pensamiento crítico, de una actitud democrática y responsable, todo lo cual reconoce que va unido a una educación integral, humanística y ética. (IESALC, 2006). Ello ha tenido su expresión concreta en el caso de Cuba, donde se ha reconocido que:

Los centros docentes deben enrumbar orgánicamente su labor pedagógica en relación con una visión científica y el estudio y



empleo de los métodos de ese carácter, con rigor y seriedad, y hacia el fortalecimiento de la cultura humanista en el sentido que se entiende en nuestra América. (HART, 1995, p. 21-22).

Lo cual se ha venido implementando en el desarrollo de una formación cultural integral y de valores en los profesionales universitarios que tenga como base dicha formación humanista, potenciando la educación desde la instrucción misma, a través de las propias materias profesionales, y priorizando el objetivo de “[...] proyectar una formación humanista desde estas asignaturas y disciplinas [...]”, (MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2001, p. 24), lo cual debe abarcar también el sistema de superación postgraduada del claustro docente.

El grado de concientización de la cuestión en cuanto a su incidencia específica sobre el proceso de formación de especialistas de perfil técnico (aquel que en principio se presenta como más alejado a la problemática humanística) ha sido enfatizado por Marta Arana al subrayar que:

La actividad ingenieril en las condiciones actuales de gran impacto social de la ciencia y la tecnología, requiere de una cultura para su práctica tecnológica, que exige del ingeniero una serie de conocimientos y habilidades que permitan una mayor especialización en su saber técnico, y al mismo tiempo una formación humanística contraria a la ideología ingenieril de una supuesta neutralidad técnica y su marcado pragmatismo. (ARANA, 1995, p. 115).

Desarrollo

Ante todo, es válido aclarar que la formación humanística posee diversos modos de concebirla y también se le asignan variados elementos constitutivos. En unos casos se entiende como el estudio de las lenguas y letras clásicas, en otros como el cultivo del mundo interior del hombre unido al cuerpo de conocimientos sobre la vida del mismo en la naturaleza y la sociedad, en un tercero como el saber universal y la erudición culta permeada por un ideal humanista, entre otras. Por ejemplo, en el siglo XV los estudios humanísticos comprendían la gramática, la retórica, la historia, la literatura y la filosofía moral.



En ocasiones, dicha formación se interpreta de manera sumamente estrecha, asociada a lo cultural y dentro de ello fundamentalmente a lo artístico. (BASSO; OTROS, 1998). De igual modo, para algunos incluye a los componentes referidos únicamente a los rasgos y la existencia del individuo, mientras que en el criterio de otros ello abarca también la caracterización y comprensión de los fenómenos y procesos sociales. Así, para los colombianos Jairo Muñoz, Daniel Herrera y Enrique Bierman, las disciplinas sociohumanísticas abarcan un amplio campo de reflexión, referido a los aspectos constitutivos del hombre y de la sociedad, los productos culturales tanto materiales como espirituales, los procesos que determinan y caracterizan el quehacer de los individuos y de las sociedades, el origen, sentido y trascendencia del ser humano, así como los métodos mediante los cuales el hombre puede comprenderse y explicarse a sí mismo e interpretar la realidad en forma científica. (MUÑOZ; OTROS, 1986).

Según nuestra apreciación, cuando hablamos aquí en general de formación humanística del profesional universitario, y en particular del ingeniero, nos referimos a aquella curricular y extracurricularmente organizada en esta institución de educación superior, diferenciándola de aquella otra que por las vías del medio social, de las vivencias del sujeto, de sus relaciones sociales, de sus estudios y conocimientos adquiridos fuera de la escuela, de la familia, de la propaganda y los medios de comunicación, de las organizaciones e instituciones sociales no educativas, entre otras, él recibe y conforma. No obstante, nuestro interés de análisis fundamental se moverá en el plano de lo curricular.

En nuestra opinión, la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos. Ello hace que la misma posea un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la sicología, la pedagogía y la historia, entre otras. Por supuesto que ello tendrá sus especificidades tanto para las carreras humanísticas como para las no humanísticas, en dependen-

cia de los perfiles, objetivos y problemas profesionales a enfrentar en cada caso. Nos interesa insistir aquí en el lugar y papel de la formación humanística, precisamente, de las carreras no humanísticas y particularmente en las de perfil técnico, en función del interés esencial de alcanzar y potenciar la humanización más plena de la formación del profesional.

Mas, para ello, dicha formación debe integrarse orgánicamente al proceso educativo y no limitarse a ser un agregado externo del mismo o una preferencia atractiva pero ineficaz. Ello le exige a la propia formación humanística una correcta visión de su papel y posibilidades, así como una implementación acertada. Al respecto, el entonces Rector de la Universidad de Sao Paulo en Brasil, ha considerado que “[...] las humanidades deben profundizar su desempeño” y en función de ello el papel de las mismas en la academia “merece ser rediseñado.” (MARKOVITCH, 1998, p. 55).

En la actualidad constituye algo generalmente aceptado que las carreras universitarias, y en particular las de Ingeniería, deben contener un componente sociohumanístico como parte de la integralidad de la formación de dicho profesional. (ASOCIACIÓN IBEROAMERICANA DE INSTITUCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA, 2005). No obstante, se reconocen en alguna medida insuficiencias tanto en el diseño como en la implementación de esta formación.

Apreciando el estado actual de la formación humanística del profesional, que tiene lugar sobre todo a escala internacional, consideramos que en ella se pueden encontrar con frecuencia las siguientes limitaciones:

1. Visión historicista limitada de la dinámica social, presentando a esta como simple sucesión cronológica de etapas y sucesos. Con ello se asume una posición externa, no comprometida con lo ocurrido o lo actual, dificultándose el descubrimiento y la toma en consideración real de las regularidades que permiten comprender tal sucesión y cómo ellas conducen a la situación del presente. Refiriéndose a ello de alguna manera, se ha considerado que “[...] el problema principal de la enseñanza de las ciencias sociales consiste en la generación y transmisión de una determinada perspectiva acerca de los fenómenos llamados socioculturales.” (KROTZ, 1994, p. 27).

2. Presentación descriptivista de los hechos sociales, donde se enfatiza en mostrar en todos sus detalles cada acontecimiento, pero sin llegar a profundizar suficientemente y de manera multilateral en sus causas diversas



y contradictorias. Con ello se alcanza, cuando más, el ofrecimiento de un bagaje informativo y una instrucción ilustrativa que no trasciende la mera contemplación de la situación y no promueve efectivamente su transformación. Destacando esta limitación, incluso en los marcos de la formación humanística basada en una perspectiva marxista, se opina que aún la misma en numerosas ocasiones “[...] se circunscribe a la exposición y al aspecto instructivo.” (QUESADA, 1993, p. 23).

3. Exposición basada en la selección de diversos puntos de vista, usualmente de reconocidas autoridades en los campos abordados. Bajo la aparente y pretendida amplitud de ópticas y actualidad de criterios se conforma, en realidad, una concepción no sistémica, carente de una lógica objetiva estructuradora, que brinda en muchas ocasiones un enfoque científicamente incoherente e incapaz de orientar eficaz y racionalmente la actividad intelectual y práctica en esta esfera. Al respecto, tomando como ilustración la propia enseñanza de la filosofía, se constata que con frecuencia

[...] somos sin saber por qué althusserianos, después gramscianos, después wittgensteinianos, después posmodernos y nos matamos por Lyotard o por Vattimo y nadie sabe ni por qué. Finalmente, con el agravante de que la manera de enseñar historia de la filosofía en las universidades es el eje vertebral en la enseñanza de la filosofía, pero está completamente divorciado de lo que son las materias sistemáticas dentro de la filosofía. (CERUTTI, 1999, p. 41).

4. Separación de lo cognoscitivo y lo valorativo en la comprensión de los hechos y procesos sociales presentándose, por un lado, un intento de explicación neutral y pretendidamente desinteresada de la realidad que efectivamente conduce a un científicismo vacío; y por otro lado, la pretensión de ofrecer una valoración objetiva y certera pero desprovista de las bases científicamente rigurosas que le son inherentes y que en fin de cuentas se expresa en muchas ocasiones en un subjetivismo desmedido. Lo anterior se expresa en los más variados planos ético, político, de la ciencia, de la toma de decisiones y personal, tanto dentro de la labor específica del profesional como en su proyección general como parte de la sociedad.

En este sentido, apreciando la presencia y significación de lo anterior en relación con la enseñanza de las humanidades y en especial desde

el prisma de su trascendencia político-ideológica, se asevera que “[...] el principio de la ‘neutralidad’ científico-técnica no es otra cosa que el esfuerzo por neutralizar la acción político-social de los hombres.” (ROJAS, 1994, p. 340).

5. Desarticulación e inadecuación entre las propuestas teóricas que forman parte de esta formación y sus implicaciones y realizaciones prácticas. Quizás esta sea la más importante y generalizada inconsecuencia de la formación humanística que no logra ocupar su auténtico lugar y desempeñar sus genuinas funciones en el contexto de la formación integral de un profesional. Ella es también una resultante de otras de sus limitaciones, las cuales se refractan y expresan en el distanciamiento y la incapacidad de la formación humanística de incidir prácticamente en la transformación del entorno del hombre y sobre sí mismo, lo cual se encuentra íntimamente conectado tanto a los presupuestos científico-teóricos desde los cuales se concibe dicha formación, como a los modelos pedagógicos a través de los cuales la misma se implementa.

Destacando esta situación, diversos autores han apreciado que las disciplinas que forman parte de la formación humanista: “Parecen ajenas a la vida cotidiana y práctica del hombre concreto, a las aspiraciones y necesidades urgentes de comunidades y pueblos [...]” (MUÑOZ; OTROS, 1986, p. 52) a la vez que, incluso a las puertas de la llamada “[...] sociedad poscapitalista [...]”, los hombres perciben que la misma “[...] no los capacita para comprender la realidad y mucho menos para dominarla.” (DRUCKER, 1999, p. 263).

Tales rasgos o limitaciones, sin ser por supuesto los únicos ni presentarse necesariamente en todas y cada una de las experiencias y contextos en los que se realiza la formación humanística, pueden aparecer de manera relativamente autónoma o en forma de diversas combinaciones en un conjunto apreciable de las diferentes variantes de realización de la formación humanística.

Lo anterior ha conducido, entre otras cuestiones, a que dicha formación manifieste reiteradamente un atraso teórico relativo con respecto a las situaciones y problemas de la práctica histórica del momento; una incapacidad para explicar y prever el curso de los acontecimientos y procesos; una



inviabilidad funcional para incidir eficazmente en el cambio del entorno; y por tanto, un descrédito de su valor o una pérdida de su significación.

Variados son los factores que en ello pueden incidir. Sin pretender agotar su espectro mencionaremos entre los que nos parecen más determinantes la separación de la teoría y la práctica en el modo de concebir y realizar la formación humanística del profesional universitario; la tergiversación o incompreensión de la naturaleza esencial y las funciones de la misma; además de la influencia negativa, consciente o no, y la manipulación de dicha formación por parte de sectores sociales objetivamente no progresistas.

En el caso de Cuba, algunas de las limitaciones anteriores también se manifiestan, en especial las referidas a la separación de lo cognoscitivo y lo valorativo (con sus modos peculiares de expresión y sus implicaciones propias para nuestro contexto) y la no completa articulación con las exigencias y finalidades del cambio y la implementación práctica de lo que se ofrece. A ellas se pueden agregar otras, como las siguientes:

1. la escasa toma en consideración de problemáticas no usualmente abordadas por la tradición marxista;
2. el limitado empleo de ópticas teóricas explicativas provenientes de posiciones no marxistas, tanto por razones de desconocimiento como de intolerancia ideológica;
3. el poco dinamismo aún presente en la sustitución e inclusión de fenómenos, procesos y contradicciones nuevas, en correspondencia con el acelerado ritmo del devenir epocal;
4. la insuficiente distinción entre la ciencia y la docencia en la estructuración de algunos diseños curriculares, la selección de contenidos y el tratamiento de los mismos;
5. el inmaduro abordaje multi e interdisciplinario de objetos y contenidos que de manera objetiva sólo de este modo pueden ser científicamente explicados y aprendidos;
6. la no suficiente correspondencia entre los nuevos enfoques explicativos empleados y la literatura mayoritariamente disponible;
7. la inexistencia o endeblez de un sustrato teórico conceptual que atraviese el tratamiento de los contenidos y engarce las problemáticas aborda-

das de modo coherente y facilitando la integralidad y concatenación natural entre los mismos;

8. la parcialmente inconsciente comprensión y montaje del proceso docente-educativo, sin el empleo riguroso de los fundamentos cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos y sociológicos de la concepción científica del mundo;

9. la no siempre justificación y demostración de la significación práctico-instrumental de los conocimientos ofrecidos;

10. la no clara precisión del tipo de habilidades a conformar y su inserción en los modos de actuación del profesional;

11. el empirismo y la no suficiente atención consciente, sistemática y no forzada a la formación axiológica, tanto en su aspecto objetivo de los valores como en su aspecto subjetivo de la valoración, en especial desaprovechando muchas de las potencialidades de la dimensión curricular.

Las anteriores no son todas, pero sí las, en nuestra opinión, fundamentales barreras que entorpecen el logro de la calidad de la formación humanística hoy en nuestro país. A partir de lo señalado se hace necesario fundamentar el papel insustituible y el espacio natural que por derecho propio debe ocupar la formación humanística. Con respecto al caso específico de la formación humanista de nivel superior para los profesionales de perfil técnico, se ha planteado que la misma debe contribuir a

[...] evaluar e interpretar las decisiones profesionales; desarrollar la capacidad de comunicación; desarrollar conocimientos y predicciones futuras; desarrollar capacidades estéticas, económicas y organizativas; sustentar valores científicos, éticos y humanos y brindar una metodología para la acción revolucionaria. (ARANA, 1995, p. 115-116).

A la vez que se insiste en que:

Las ciencias sociales y las humanidades vienen a ser áreas prioritarias en los currículos de ingeniería de manera que la enseñanza tecnológica pueda responder a uno de los paradigmas educativos del tercer milenio: el profesionista técnico como entidad de interacción y cambio social. (VILLARREAL, 2000, p. 6).



En nuestra opinión, tal fundamentación se puede lograr a través de la delimitación y caracterización de las diversas funciones que debe desempeñar la misma, entre las que consideramos básicas o fundamentales las siguientes:

1. Función de formación económica: permite una comprensión de las leyes del devenir económico de la sociedad, tanto en lo referido a la micro y la macroeconomía, a su expresión en el plano nacional e internacional, como en cuanto a la teoría económica general que esclarece las leyes básicas del funcionamiento económico de la sociedad y aquellas inherentes a los modos de producción fundamentales que existen en la actualidad.

De este modo, el profesional estará mejor preparado para comprender las condicionantes económicas que permean su labor, y que van desde la acertada evaluación económica de una propuesta de innovación tecnológica en la entidad productiva o de servicios donde se desempeña hasta el entendimiento de los lazos que conectan como un todo a la política económica de su país con el contexto mundial.

2. Función de formación política: ofrece una explicación de la existencia e incidencia de las clases sociales y de sus intereses en la dinámica social, así como de los mecanismos, organizaciones e instituciones en los que ello se plasma y sustenta.

Ello formará parte de la necesaria cultura política de quienes vivimos, querámoslo o no, en un mundo marcado por la existencia de clases no sólo diferentes sino contrapuestas, con intereses contrarios en muchos casos, lo cual se manifiesta en todas las esferas de la vida social de los individuos en esta época. Precisamente, no estar preparados para saber leer e identificar detrás de las posiciones, interpretaciones y decisiones que se toman a diario en la sociedad la expresión de los criterios e intereses de la clase social a la que objetivamente cada quien pertenece y que subjetivamente asume de manera más o menos consciente, es parte inseparable de nuestra capacidad de entender el mundo en que vivimos, saber insertarnos en él y favorecer su desenvolvimiento; ya que en este abigarrado mosaico de entrecruzamiento de las acciones de los hombres en función de sus posiciones socio-clasistas, tiene lugar el enfrentamiento entre las fuerzas y sectores sociales progresistas y reaccionarios, los que efectivamente promueven el progreso o el estancamiento.

to y regreso de la sociedad, y cuya resultante plasmada en la configuración del tipo de sociedad en la que se vive o en la que se desea vivir es, por tanto, algo que no es un producto externo a nuestro comportamiento sino un producto también de él.

Además, este componente político de la vida social actual existe y se expresa no sólo y no tanto en una esfera aparte o profesionalizada de la sociedad, sino que en realidad el mismo aparece en mayor o menor medida en y a través de prácticamente todos los fenómenos y procesos de la sociedad, ya sean económicos, científicos, artísticos, educativos, etc. De aquí que estar preparados para comprender los diversos puntos de vista socio-políticos, identificar sus modos de existencia en cualquier campo o fenómeno, asumir una actitud y realizar una acción consecuente con ellos, es una necesidad para el progreso humano y un indicador de nuestra formación en ese campo, con lo cual el profesional tiene que ver no sólo en su labor técnica inmediata, sino en el contexto más amplio del tipo de sociedad y del mundo en que se desenvuelve.

3. Función de formación intelectual-cognoscitiva: caracteriza las regularidades generales del proceso del conocimiento y propicia el establecimiento de habilidades lógicas para el razonamiento, la demostración, la autorreflexión y la realización del carácter más plenamente consciente de la capacidad de reflejar de modo más exacto las propiedades y nexos esenciales de la realidad, propiciando así la creatividad y la independencia para la búsqueda y resolución de problemas.

En este sentido, resulta claro que si el conocimiento humano es un proceso que objetivamente opera según determinados cauces y regularidades, entonces un profesional adecuadamente preparado debe dominar de manera consciente (y no espontánea, fragmentaria o coyuntural) las leyes de dicho proceso. Hoy, cuando la sociedad apuesta cada vez más al impulso de la ciencia y la tecnología para su desarrollo, los profesionales tienen la misión de llevar sobre sus hombros el peso mayor de las innovaciones y perfeccionamientos de todos los procesos de la sociedad, para lo cual se necesita de una madurez intelectual y una capacidad cognoscitiva que, como cualquier otro órgano humano, es preciso cultivar, modelar y perfeccionar constantemente para extraer de él todas sus potencialidades.



Así, desde que el estudiante tiene ante sí la tarea de elaborar un proyecto de tesis, hasta fundamentación de propuestas alternativas de mejoramiento tecnológico en una empresa por parte del profesional ya en funciones, detrás de todo ello se encuentra el grado de maduración que en él haya alcanzado la formación de su capacidad intelectual-cognoscitiva, a la que no siempre dedicamos la atención necesaria ni el espacio curricular que merece en el proceso de formación de dichos profesionales.

4. Función de formación ética: contribuye a la elaboración y asimilación de las normas y patrones de conducta que regulan las relaciones de los hombres en la sociedad, inculcando un sistema de principios humano-universales e histórico-concreto en el comportamiento social de la persona.

Ello significa que la formación integral de un profesional en la actualidad supone no sólo su preparación en lo estrechamente técnico, sino también (y no como un componente externo) de su formación ciudadana, de su capacidad de insertarse en el contexto de los grupos y comunidades de las más diversas esferas de la sociedad, que poseen sus propias normas de conducta y aceptación de lo debido, lo bueno, lo justo, etc.

Así, desde los colectivos laborales en que necesariamente el profesional desenvolverá su labor (y que poseen sus propios códigos profesionales, de tradición, etc.), pasando por los sujetos y grupos familiares y de amistades en que el profesional se conecta como individuo, hasta aquel contexto más amplio de la sociedad en que se desenvuelve, en todos esos planos la socialidad y el propio carácter de la actividad a desarrollar en ellos exigen tanto de la adecuación a los patrones éticos aquí existentes, como de la capacidad crítica de superarlos y enriquecerlos cuando esto sea necesario, todo lo cual exige de un individuo éticamente preparado.

5. Función de formación estética: esclarece una concepción científicamente argumentada acerca de lo bello y de sus parámetros, participando en la conformación de capacidades para la creación y la percepción estética de la realidad.

A tono con ello, queda claro que la exigencia de calidad en la producción de bienes y servicios supone cada vez más un componente estético en los mismos que representa tanto una ventaja competitiva como un indicador del grado de satisfacción de las necesidades crecientes de la humanidad.

Por eso, estar al nivel de tales exigencias implica encontrarse preparado para diseñar, producir y promover un producto estéticamente apto.

Tal dimensión de la formación también se expresa en el plano individual del profesional, quien tanto con arreglo a su persona como a su entorno, será apreciado integralmente, y no sólo por ser el más actualizado conocedor de los últimos avances de su campo profesional.

6. Función de formación patriótico-nacional: favorece la elaboración del sentimiento y la autoconciencia de pertenencia e identidad nacional, sobre la base de las tradiciones y valores históricos, sociales y culturales del país.

La conformación de esta identidad y sentido de pertenencia se convierte en el mundo de hoy en una exigencia cada vez más importante a ser satisfecha por la educación de nivel superior, en tanto debido a las desigualdades sociales existentes entre tipos de sociedades y regiones del planeta, así como a la diferencia de oportunidades entre los países más avanzados industrial y tecnológicamente con respecto a los que (sobre todo por razones de dominación pasadas y actuales) presentan hoy una situación más desventajosa, se hace común observar cómo una nación (a veces con escasos recursos) invierte en formar a un profesional que después se establece y revierte su preparación allí donde es mejor remunerado o donde sus condiciones de trabajo son más cómodas o atractivas, dejando de retribuir a la sociedad que lo formó y que espera y necesita muchas veces de su aporte al desarrollo.

Por lo tanto, esa contradicción realmente existente entre necesidades objetivas de los países o regiones en desventaja y las ofertas y oportunidades en otras, no puede solventarse nunca sólo por la vía estrictamente económica, sino que requiere de la formación de un profesional consciente de su lugar y papel en el marco de la nación con la que está raigalmente unido y comprometido, lo que supone un grado de interiorización del deber ético-ciudadano y de la responsabilidad cívica que no puede establecerse en función sólo de intereses personales o de ventajas económicas. Y ello significa estar formado en el plano patriótico-nacional.

7. Función de formación axiológica: contribuye a formar y concientizar una comprensión adecuada acerca de cuáles son los valores auténticamente humanos y de cómo realizar una valoración correcta de la realidad con la que el hombre se vincula.



La esencia de la cuestión aquí reside en que al igual que la educación superior debe garantizar la preparación al más alto nivel de la capacidad del profesional para adquirir, producir y aplicar conocimientos, tampoco puede desatender ese otro momento indispensable de la integralidad de su formación que se refiere a prepararlo para saber valorar los variados fenómenos y procesos, tanto técnico-profesionales como sociales, en que el mismo desenvuelve su actividad. Ello requiere tanto de una comprensión axiológica adecuada como de una correcta modelación pedagógica para su implementación.

Entonces, un profesional que es capaz de llevar a efecto satisfactoriamente el proceso de toma de decisiones en su entorno laboral y a la vez apreciar acertadamente los complejos fenómenos de su vida personal y social, será entonces un sujeto formado valorativamente, lo que evidentemente no es el resultado espontáneo e inconsciente de las mayores o menores capacidades o disposiciones de la persona, sino que el proceso educativo debe fundamentada, sistemática y responsablemente contribuir a lograr.

8. Función de formación emocional: favorece el establecimiento y la maduración de sentimientos, emociones y estados de ánimo en los diversos planos de la vida, que propicien la realización del sujeto y su equilibrada existencia afectiva.

Ello significa que la formación multilateral de un profesional incluye como elemento indispensable la configuración de un mundo interior emocional que se integre armónicamente a su personalidad, en tanto la educación (y menos la de nivel superior) no persigue la formación de fríos y estandarizados individuos que sepan conocer y hacer en lo técnico específico pero incapaces de sentir y captar la realidad a través de su esfera emotiva.

Ello, además, se constituye en un componente mismo de la actividad laboral, en tanto la influencia del individuo sobre sus estados de ánimo, el autoconocimiento emocional, la capacidad de manejo de las relaciones personales, el control y aprovechamiento productivo de las emociones, entre otros elementos, influirán significativamente en la disposición para el trabajo, la integración y conducción de equipos de personas, así como el manejo de conflictos y la búsqueda de soluciones, lo que evidencia la presencia y madurez de la esfera emocional-afectiva e influirá a su vez positiva o negativamente (según sea el caso) sobre todos los aspectos y dimensiones de

la vida profesional, individual y social del individuo, a lo que la formación humanística debe contribuir por su propia naturaleza y posibilidades.

9. Función de concepción del mundo: permite la estructuración consciente a nivel teórico de las coordenadas y principios directrices más generales de la actividad social del individuo, mediante una visión integral de conjunto acerca del hombre, la realidad y la activa relación entre ambos.

Por supuesto que estas funciones no se separan ni contraponen absolutamente, sino que en realidad las mismas, aunque presentan sus campos de acción propios y su nivel de generalidad o de alcance peculiar, se interpenetran e integran en un todo único, o al menos así debiera ser. Ello, además, se conecta con la cuestión de lo que le corresponde y se logra en cada nivel de enseñanza, lo que hace que el nivel superior efectivamente se encuentre comprometido con al menos tres tareas fundamentales: establecer y/o completar aquellos aspectos o dimensiones que presentan vacíos o espacios no completamente ocupados en el estudiante que accede a este nivel, rectificar las deformaciones que en el mismo pudieran estar presentes, y potenciar y hacer madurar aquellos elementos que en este nivel deben ser llevados a su grado más alto de expresión.

Lo dicho no significa que tales funciones se realicen única y exclusivamente a través de la formación humanística del profesional. De lo que se trata es de que ésta facilita, optimiza, racionaliza, teoriza y fundamenta las mismas, todo lo cual exige de una dinámica y sistemática interconexión con el resto de los componentes de la formación técnica de dicho profesional.

Conclusiones

Hemos ofrecido una caracterización de conjunto acerca de cómo concebimos la formación humanística del profesional hoy, por lo que el paso del deber ser al ser y su concreción efectiva depende, como en parte se ha visto, de múltiples condicionantes y factores. Entre ellos podemos mencionar aquí la composición y estructuración de las asignaturas y materias del ciclo de formación humanística, de su relación con el resto de las disciplinas científicas que toman parte en la formación del profesional, de los presupuestos teóricos que la sustentan y de los fines prácticos hacia los que se orienta, de los modos



de su impartición por el propio profesor, de la preparación y maestría de este último, de la visión pedagógica en que se asiente su concepción y montaje, así como de los enfoques e intereses político-ideológicos que en su proceso intervengan, entre otros.

En resumen, la realización efectiva, adecuada y consecuente de la formación humanística del profesional representa una síntesis peculiar del por qué, el qué, el cómo, el quién, el para qué y el para quién la misma tiene lugar.

La realización efectiva de la formación humanística como parte de la formación integral del profesional universitario rebasa el ámbito exclusivamente académico y posee irrenunciables resonancias sociales. Profundizando en la situación y las perspectivas de la realidad social que se presenta ante los países subdesarrollados, la Comisión del Sur de manera precisa planteó:

Los pueblos del Sur deben liberarse con sus propios esfuerzos de la pobreza, el subdesarrollo y la dependencia, y conseguir el control de sus economías y de sus políticas. La historia demuestra que nunca se renuncia a la dominación de forma voluntaria, sino que lo que le pone fin es la acción autónoma de los dominados. (COMISIÓN DEL SUR, 1991, p. 18).

23

La formación humanística está llamada hoy a potenciar esos esfuerzos, a contribuir a fundamentar científicamente ese control y a concientizar y orientar esa acción autónoma. Es por ello que no se puede dejar de reconocer que

Si uno de los objetivos fundamentales de la Universidad es resguardar, promover y ejercer el humanismo, como formación integral, entonces su función trasciende la formación profesional y adquiere una dimensión de servicio social. (ESQUIVEL, 2002, p. 7).

En esta misma dirección y enfatizando en el carácter inacabado, de proceso y comprometido de la formación integral y de lo humanístico en su interior, se ha esclarecido que

[...] la formación integral es un ejercicio que involucra aventura y riesgos, preguntas, dudas, incertidumbres, construcciones parciales siempre abiertas a nuevas elaboraciones [...] es pues asunto



que compromete la construcción de lo humano en nosotros mismos y que por su naturaleza, tiene que ser una tarea permanente. (GONZÁLEZ, 2003, p. 9).

“A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación [...]” (ROUSSEAU, 1956, p. 2), decía el ilustre filósofo y pedagogo J. J. Rousseau. Pero la educación sin adecuada formación humanística bien pudiera, más que enderezar el tronco, retorcerlo, corriéndose el riesgo de que hasta fuese quebrado. Sabemos que la realidad educativa actual aún está lejos de satisfacer tales requerimientos. Pero como dijera Mario Benedetti, “[...] cuando una sociedad necesita un avance urgente, todo avance lento pasa a ser retroceso.” (BENEDETTI, s.d., p. 138). Realizar sin demoras los cambios necesarios en la formación humanística del profesional hoy en día constituye un reto y un deber ineludible de aquellos que nos ocupamos de esta esfera para con nuestras sociedades y su mañana. Cuba tiene su propia experiencia, especificidad y manera de enfrentar dicho reto. El gran educador latinoamericano Aníbal Ponce expresó: “Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama [...].” (PONCE, 1975, p. 212).

24

Dicha pauta ha demostrado su validez, al menos para la realidad histórico-social y educativa cubana. El perfeccionamiento actual de la formación humanística en la universidad cubana posee dos fundamentos esenciales. El primero, de carácter científico-teórico, fue delineado con la maestría del educador y paradigma de hombre del siglo XXI que es Ernesto Che Guevara, al referirse

[...] a uno de los más controvertidos términos del mundo actual: el marxismo. Nuestra posición cuando se nos pregunta si somos marxistas o no, es la que tendría un físico al que se le preguntara si es ‘newtoniano’, o un biólogo si es ‘pasteuriano.’

[...]

Se debe ser ‘marxista’ con la misma naturalidad con que se es ‘newtoniano’ en física, o ‘pasteuriano’ en biología, considerando que si nuevos hechos determinan nuevos conceptos, no se quitar nunca su parte de verdad a aquellos otros que hayan pasado. (GUEVARA, 1977, p. 202-203).



El segundo, de carácter político-social, ya desde el año 1934 fue enarbolado por el revolucionario de profesión y quien posteriormente fuera uno de los que encabezara la reforma universitaria cubana después del triunfo del 1 de Enero de 1959, el Dr. Carlos Rafael Rodríguez, al sentenciar: "Para enseñar nuestra docencia impidiendo que se quede intacta, la estructuración de Cuba necesita alterarse previamente. La enseñanza elevada y el escape liberador nos vendrán por el mismo sendero afiebrado." (RODRÍGUEZ, 1987, p. 649).

La fidelidad y la actitud consecuente ante ambos principios nos han permitido enfrentar exitosamente dicho reto, y de este modo actuar a tono con la indicación martiana de que: "La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es criminal: conformarle a su tiempo sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana." (MARTÍ, 1961, p. 209). Con ello la formación humanística del profesional ocupa su lugar propio y desempeña su función intransferible de extraer, como solicitara Martí "de cada tema toda su lección humana".

Referências

25

ARANA, Marta. **La renovación de la formación sociohumanista básica del ingeniero.** 1995. 120 f. Tesis (Doutorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, presentada en opción al grado científico de Dr. en. La Habana, Cuba. 1995.

ASOCIACION IBERO AMERICANA DE INSTITUCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA. **Directrices curriculares para carreras de ingeniería en iberoamérica.** Colombia, 2005.

Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/colombia/Directricecurricularesingenieriaiberoamerica.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2006.

BANCO MUNDIAL. **La educación superior en los países en desarrollo:** peligros y promesas. Washington (D.C.): U.S.A, 2000.

Disponível em: <<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2004.

BASSO, Zoraida; MONTANO, Dinorah; CALVO, Martha; GONZÁLEZ, Ariane. Formación humanista del profesor. **Revista Con Luz Propia**, La Habana, v. 7, n. 4, p. 120, set. 1998.

BENEDETTI, Mario. La cultura del hombre de acción y la creación intelectual. En: CASANOVA, Pablo González. (Coord.). **Cultura y creación intelectual en América Latina**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, s.d.

CERUTTI, Horacio. Perspectivas y nuevos horizontes para las ciencias sociales en América Latina. En: CERUTTI, Horacio. (Coord.) ¿**Existe una epistemología latinoamericana?** México: Plaza y Valdés, 1999.

COMISIÓN DEL SUR. **Desafío para el sur**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. **Informe Universidad 2000**. Biblioteca Digital de la OEI, España. 2000. Disponible em: <<http://campu-oei.org/oeivirt/bricall.htm>>. Acceso em: 12 jun. 2003.

CRESALC/UNESCO. **Nuevos roles de la educación superior a nivel mundial**: el caso de América Latina y el Caribe. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO, 1991.

DRUCKER, Peter. **La sociedad poscapitalista**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.

ESQUIVEL, Noe Horacio. Educación humanista al interior de la universidad. En: ESQUIVEL, Noe Horacio. (Coord.). **Memorias. 3ra Convención Internacional de Educación Superior Universidad 2002**. La Habana (Cuba): Ministerio de Educación Superior, 2002. 1. CD ROM.

26

FRAILE, Antonio. El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 1, n. 8, 2006. Disponible em: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html>>. Acceso em: 14 abr. 2006.

GONZALEZ, Humberto. Sobre formación integral y nuevos tiempos. En: **Seminario itinerante "formación integral, ética y nuevos tiempos"**. Acarigua (Venezuela): Ministerio de Educación Superior, 2003. Disponible em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/venezuela/Sobrelaformaciónintegralynuevostiempos.pdf>>. Acceso em: 25 nov. 2005.

GRAMSCI, Antonio. **L'alternative pedagogica**. Firenze (Italy): La nuova Italia Editrice, 1973.

GUEVARA, Ernesto. Notas para el estudio de la ideología de la Revolución Cubana. En: GUEVARA, Ernesto. (Coord.). **Escritos y discursos**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1997. (Tomo IV).

HART, Armando. **Retos universitarios de hoy**. La Havana: Ediciones CREART, 1995.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Informe sobre la educación superior en América Latinas y el Caribe 2000-2005**. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2006.



Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORMERAMAESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2006.

KROTZ, Esteban. El estudio de la docencia de las ciencias sociales. **Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán**, México, v. 9, n. 188, p. 100, out. 1994.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Editora Futura, 1998.

MARTÍ, José. **Ideário pedagógico**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **El papel de la universidad en la actual Batalla de Ideas**. La Habana: Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2001.

MUÑOZ, José; HERRERA, Daniel; BIERMAN, Enrique. La formación sociohumanista en UNISUR. **Revista Sociedad, Educación y Desarrollo**, Colombia (Bogotá), v. 4, n. 1, p. 150, abr. 1986.

PONCE, Aníbal. **Obras**. La Habana: Casa de las Américas, 1975.

QUESADA, Gustavo. El marxismo y la formación del hombre nuevo. **Revista Universidad INCCA de Colombia**, Santafé de Bogotá (Colombia), v. 8, n. 5, p. 180, jan. 1993.

RODRÍGUEZ, Carlos Rafael. La docencia intacta. En: RODRÍGUEZ, Carlos Rafael. (Coord.). **Letra con filo**. La Habana: Ediciones Unión, 1987. (Tomo III).

ROJAS, Álvaro. Las humanidades en la actualidad: ¿hay una salida? **Revista Hojas Universitarias**, Bogotá (Colombia), v. 4, n. 39, p. 140, nov. 1994.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. **Emilio o de la educación**. Argentina: Editorial Diana, 1956.

VILLARREAL, Maria del Carmen. Las ciencias sociales y humanidades como área prioritaria en la formación de ingenieros electrónicos para el siglo XXI. **Revista Espacio ITH**, México, n. 1, 2000. (Instituto Tecnológico de Hermosillo do México). Disponível em: <http://www.ith.mx/revista_espacio_ith/numero_1/r01_formacion.html>. Acesso em: 25 out. 2003.

Prof. Dr. Gerardo Ramos Serpa
Universidad de Matanzas de Cuba
Director do Centro de Estudio y Desarrollo Educacional
E-mail | gramosserpa@yahoo.es

Recebido 21 set. 2006

Aceito 27 nov. 2006



A utopia do saber e a da moral em Edgar Morin e Emmanuel Levinas

The knowledge and moral utopia in Edgar Morin and Emmanuel Levinas

Mário André Veríssimo
Universidade do Porto

Resumo

O artigo discute a problemática individual baseada nas dimensões éticas e de liberdade humana. Traz uma reflexão sobre a preocupação social e política pelo comportamento individual nas relações sociais e morais, apoiando-se nas obras de Aristóteles, Emmanuel Levinas, Edgar Morin e Maffesoli. Aponta um homem que se vê frente a um mundo que não corresponde ao seu, mas que também o é. Ao mesmo tempo em que o homem se mostra inserido numa determinada realidade, o seu mundo corresponde a anseios individualistas e a experiência não compartilhada. O homem se vê ligado a grupos ou tribos através de laços com elementos novos, trazidos pelos avanços tecnológicos; e a utopia vem como utopia regressiva ou como utopia realista em que o real está onde o possível é impossível.

Palavras-chave: Complexidade. Ética. Liberdade. Utopias.

Abstract

This paper discusses the individual problem based on the ethical dimensions and on the human freedom. It raises a reflection about the social and political concern in the individual behavior on the social and moral relationships, based mainly, in Emmanuel Levinas and Edgar Morin's works. The text shows a man that found himself in a world that doesn't fit his inner world, even if it is yours. This man appears as included in a certain reality but, at the same time, his inner world doesn't corresponds to his individual longings and the experience not shared. The man see himself linked to groups or tribes through new element ties, brought by the technological progresses; and the utopia appears as a regressive utopia or as a realistic utopia when the real is where the possible is impossible.

Keywords: Complexity. Ethics. Liberty. Utopias.



Na sua mais íntima essência, a liberdade está sob a chamada do outro e é capacidade para responder ao outro. Desde que o outro aparece como outro (necessitado, órfão, viúva, emigrante...) nasce também a dimensão ética. (LEVINAS, 1961). O caráter ético do homem não é algo que se acrescenta ao homem do exterior, mas a dimensão mesma da liberdade humana, que revela então a sua possibilidade de ser alguém face ao outro-no-mundo.

O conflito pode surgir de facto, quando o reconhecimento do outro chega a identificar-se com um código concreto de preceitos e normas, que não são mais que a expressão histórica e particular do reconhecimento. Ora, a vocação autêntica da liberdade está em reconhecer o outro em qualquer cultura e em qualquer nível de civilização – mesmo segundo o paradigma moriniano da complexidade, – através de todas as mudanças e alterações que se verificam. A liberdade deverá, portanto, criticar a limitação e a insuficiência das leis e das estruturas existentes. Deverá criar leis mais adequadas, e aceitar, sobretudo o que em cada uma dessas irrepelíveis acções possa haver exigências que vão muito mais além do que se tenha formulado. Esse o domínio do improvável em Morin e que torna o real presente. No plano do pensamento consciente enquanto tal, ainda estamos no princípio; ainda estamos submetidos a modos mutilantes e disjuntivos e é ainda difícil pensar de forma complexa.

Conceitos e categorias como justiça, saber moral, que ultrapassam o normativismo e a resistência dos modelos e teorias correntes mesmo sob a acção de novas cláusulas, que deslocam a certeza e a calculabilidade para além da norma, literalmente utópicas, todos os conceitos jurídicos e meta-jurídicos se tornam indeterminados.

A preocupação social e política pelo comportamento dos indivíduos nas suas relações sociais e morais têm suscitado no âmbito político um interesse crescente. Têm-se desenvolvido programas que recebem denominações diferentes: Educação do caráter Educação moral, Educação¹ em valores, Educação cívica, Educação social, etc. torna-se necessário para reflectir sobre esta temática o que expuseram alguns autores, em particular Emmanuel Levinas e Edgar Morin. Não deixaremos de extrair conseqüências/propensões pedagógicas para o presente a partir das teorias destes autores e de outros da tradição do antigo ou do novo. A Educação mesmo quando utopia:

na é fruto de uma cultura que alcança o terceiro milênio e se diagnostica como antinômica da simplicidade ou do pensamento *pathologico light/simples*.

A questão da dimensão moral e cívica das obras de Aristóteles, Levinas (1961), Morin (1991) e Maffesoli (1987), representam em épocas distintas um peso específico para a cultura, o saber e a moral e tornam óbvia a necessidade de um novo paradigma que revele não analogias fenomenais, mas encontre princípios de evolução comuns e os princípios dos princípios, os caracteres de diversificação modal e entrópica.

Com a noção de carácter, Aristóteles assinala o modo de ser individual pelo qual o sujeito está capacitado para agir de uma forma ou outra, a forma como actua ou vive. Fruto de dotação natural e do exercício enquanto este *ethos* é dirigido e impulsionado e fortalecido por outros – tal é a Educação do carácter. Aristóteles não concebe que um indivíduo possa viver sem os outros: é o gregarismo social inevitável na acção política, sendo essa mediação e convivência fundamentais. Para Aristóteles a Educação do carácter é sempre moral no sentido em que se pensa a relação do homem com os outros; para Aristóteles ser homem em plenitude é ser bom e ser cidadão, bom cidadão, o que conduz a viver bem.

Desde a perspectiva aristotélica, a Educação é sempre moral porque a perspectiva teleonômica implica que a Educação do carácter é sempre moral: e fazer o indivíduo ser humano é fazê-lo bom.

Na base da distinção entre a Educação moral e do carácter encontramos as bases antropológicas que sustentam as teorias de Aristóteles bem como as de Edgar Morin (1991) e Emmanuel Levinas (1961) e pelas quais se estabelecem relações fecundas com os conceitos de sociabilidade e individualidade. Tal visão da sociedade e da história supõe na verdade que quer a finalidade individual ou social sejam preferíveis segundo o paradigma educativo ou epistemológico sugerido. A Educação é sempre uma relação de pessoas. No ponto de vista ontogenético parece claro devermos ressaltar que é válido que o indivíduo assimile, faça por si, cresça, amadureça, destaque enfim a auto-educação porém como motivação intrínseca do seu crescimento. A Educação é sempre um processo de poder social implícito. Aí mesmo se produz uma relação social. Daí resulta que a postura antropológica sobre a socialidade humana influa muito sobre a forma teórico-prática de conceber a Educação. A Educação do carácter é em termos aristotélicos algo conatural



ao ser humano porque é natural à sua sociabilidade, e entende-se neste plano que só a relação do homem com os homens possa coactivamente formar a razão de ser da sociedade como algo profundamente dialógico: se essa relação é qualificada pode o homem chegar a ser um bom homem. Assim se cria uma natureza segunda num plano social que cria a dinâmica da responsabilidade intelectual e moral na explicação dos actos comuns praticados e das regras aceitas ou interditas numa sociedade. O respeito pela natureza é assim e desde a origem um dos planos de atenção moral que Edgar Morin virá a desenvolver, mas dentro de uma concepção dos princípios epistemológicos da complexidade, opondo-a à totalidade ensimesmada da tecnociência neopositivista, biologista ou antropologista e aos seus dogmas. Longe da questão da autoridade supõe-se a responsabilidade de todos os indivíduos da *polis* para intervir na Educação social, no debate e no esclarecimento dos fins da actividade educativa ou política. Vários acontecimentos na História recente anunciam uma mudança de época:

Os acontecimentos de 1989 incitam a abandonar um modo de pensamento a respeito da história que dominou a civilização ocidental durante séculos. Estamos a afastar-nos da idéia de que podemos controlar a história. O destino de tantos aprendizes de feiticeiro do nosso século (técnicos e políticos) dissipou esta convicção. Mas não devemos tender para a convicção, simétrica e oposta, de que a história é incontrolável, de que a história é demasiado complexa para deixar um lugar ao indivíduo e que por conseguinte o indivíduo tem de se contentar em viver renunciando ao sentido da história. Devemos, isso sim, descobrir a idéia de uma ecologia da história, na qual o indivíduo se aproxima da história, nela encontra a cada instante algo de imprevisto e aprende que, se não pode ser a causa ou o artífice deste imprevisto, pode no entanto ser seu co-autor e intérprete. (MORIN; BOCHI; CERUTI, 1991, p. 138).

○ fim de grandes projectos que fazem da Educação uma tarefa ciclópica. Da política e da moral. Que são mesmo fenômenos transdisciplinares. O fim dos grandes projectos da modernidade e a emergência de novos sentidos civilizacionais e histórico-políticos e adrede educativos e morais.

○ signo mais eloqüente da *oligofrenia antropolítica* é a crise ambiental e a reconstrução social dos potenciais da natureza e dos múltiplos sentidos da cultura humana. Isso enuncia pela primeira vez numa história eco-

nômica o limite da arqui-racionalidade estratégica, levando-nos a cuidar do futuro e proclamando os valores da vida, da justiça social e do compromisso com as futuras gerações. (BOFF, 1999).

Na verdade, as grandes narrativas da modernidade ignoram o tempo que determina e delimita as suas possibilidades de progresso, como uma entropia/neguentropia² (MORIN, s.d.a) fluida e multigênica que brota desde o futuro. (MEYROWITZ, 1984).

O signo da modernização está matriciado em valores universais, atemporais e transcendentais em que se funda a cognoscibilidade do mundo num tempo definido e incerto; essa racionalidade dinamizadora tem gerado externalidades econômicas e do desequilíbrio ecológico levado ao termo da insustentabilidade. Isso só pode pensar-se de acordo com a escassez de recursos, a pobreza extrema, o risco econômico, a vulnerabilidade da sociedade actual.

Como Umberto Eco (1991) coloca, no seu ensaio "Apocalípticos e Integrados", – cuja fórmula substitui a forma, só se alcança êxito decalcando os parâmetros, e uma das características do produto de consumo é que ele nos diverte não por revelar-nos algo novo, mas por repetir-nos o que já sabíamos, que esperávamos ansiosamente ouvir, repetir e que é a única coisa que nos diverte.

O tribalismo ou "neotribalismo" como o prega Michel Maffesoli (1987) torna-se uma das características marcantes do nosso meio pós-moderno. Não mais aquela idéia simplista e reducionista de tribo, mas a multipolarização do homem frente às diversas interlocuções que ele faz na sociedade. Ele já não é apenas de um meio específico, mas transcorre a sua vida adentrando grupos diversos, e mantendo níveis variados de interacção com esses grupos.

A imagem ganha notoriedade no nosso tempo, e tudo o que o homem capta, abraça, come, em suma, vive, decorre da impressão que teve de imagens transmitidas, e direccionadas com um objectivo específico: criar, nesse homem, um processo de identificação com o produto mostrado, a tal ponto que se veja como parte de tal produto, e o consuma quase que de forma arbitrária. Erving Goffman (1998) trata do indivíduo enquanto actor social, no livro *A representação do eu no quotidiano*, e coloca o que chama de



“veículos de indícios”, como ponto de partida do processo de interação humana, tanto de captação como de transmissão de realidades e impressões.

O homem pós-moderno vive, a partir dessas formas de apreensão e emissão de conteúdos, sujeito a uma gama tão extensa de informações oriundas das mais diversas tecnologias de comunicação, que muitas das vezes pode não dar-se conta daquilo a que se está deixando expor. E mesmo no momento em que transmite idéias, comportamentos, frente a diversas situações e públicos, determinados circunstancialmente, corre o risco de não ser mais ele, mas o produto do que captara através de suas inferências, interações, por meio dos *veículos de indícios* existentes e criados, a fim de que se identifique e participe do facto social. Isso por estar exponenciado por uma indústria de produção de comportamentos e discursos. As pessoas passam a exigir, umas das outras, certos tipos comportamentais baseados em cada situação, tribo, grupo, crença, seja ela religiosa, seja filosófica. Os estilos de vida começam a ser desenhados de acordo com a aproximação do indivíduo com um mundo de produção desenfreada de modismos, discursos, tenham eles legitimidade ou não. O consumo, por si só, trata de uma forma de legitimidade dada a esses discursos.

As particularidades das diversas comunidades, antes fechadas, vêm-se assaltadas para um prisma diferente, mais abundantemente difundido pelos meios, e passa a ganhar roupagens que antes nem imaginara que teriam. Esse processo, e isso dá-se de forma planejada, objectivando ganhar notoriedade dentro dessas comunidades, passa a suplantiar a própria individualidade, como também transfere o discurso, antes fechado, comunitário, tribal, para um patamar de visibilidade inimaginado, ou às vezes nem pretendido pelas partes, e outras vezes, não desejado, ou identificado pelo grande público, a massa, como pertencente à sua realidade.

No momento em que um indivíduo se coloca diante do ecrã produz-se uma experiência bastante nova, a que Cohen-Séat chama “fortuitismo inicial”. Cohen-Séat mostra, com um diagrama bastante claro, que existem várias possibilidades de empenho psicológico, que vão do distanciamento crítico mais completo (a pessoa que se levanta e se vai embora aborrecida), ao juízo crítico que acompanha a fruição, ao abandono inadvertido a uma evasão/utopia responsável, até à participação, à fascinação, ou (em casos patológicos) à hipnose propriamente dita³. (ECO, 1991; SOUZA, 2001).

Além disso, Cohen-Séat conduz uma polêmica contra a pretensão, *utópica* na sua opinião, de alfabetizar em pouco tempo as imensas zonas humanas que estão a ressurgir ou a surgir para a vida civil e democrática (pense-se nas tribos africanas), ao passo que, pelo contrário, seria preciso tomar a peito a questão e estudar novos meios de *approach* visual. Portanto, os vários gritos de alerta explícita ou implicitamente lançados por Cohen- Séat, não são fins em si mesmos: querem apenas mostrar-nos todas as dimensões do problema a fim de que se saiba quais são os instrumentos que estamos a manobrar, e até que ponto podemos e devemos usá-los.

Ora parece, alerta-nos Umberto Eco, que, ao contrário do que se pensa, as possibilidades de vigilância crítica são escassíssimas, até nos profissionais que vão ao cinema na sua função de críticos; de facto, o espectador culturalmente dotado encontra-se a oscilar habitualmente entre uma vigilância muito branda e a participação, ao passo que as massas se deslocam de repente do *fortuitismo inicial* para um estado de participação-fascinação. O que dissemos não é apenas fruto de induções moralistas ou de uma socialidade da situação, difundindo um sentimento de cumplicidade anônima, o conforta o homem no seu isolamento psicológico.

34

Mas retomamos o complexo/global e afirmamos que a insustentabilidade da vida no planeta é um problema de crise civilizacional⁴ – antes de mais uma crise dos fundamentos do projecto societário da modernidade e que põe em causa a fundação do modelo de vida futuro sobre os planos do mercado e da tecnologia. Assim sendo a produção tecnocientífica induz a modelos de pensar complexos (MORIN, 1991) de produção teórica e ao juízo criticista sobre os fundamentos da modernidade e faz entrar em jogo as estratégias postiluministas, meta-conceptuais e praxeológicas que orientem o processo de reconstrução social.

No final das nossas análises oferece-se ou impõe-se uma fórmula para a reflexão, fórmula que não obstante, não obterá em Levinas a dignidade de um título a não ser uma dezena de anos depois da publicação do ensaio sobre a evasão, o *há*. *Há* do que, mais tarde ainda, escreverá Levinas (1961, p. 165, sublinhado nosso excepto a palavra há): “Não existe em virtude dum jogo de palavras. A negação de qualquer coisa qualificável faz que *ressurja* o *há* impessoal que detrás de toda a negação, *retorna* intacto e indiferente enquanto negação.”



Sublinhando assim esta dimensão de *retorno* e de retorno de *nada* que marca o *há*, de igual forma que marcava o ser cujo sentido se explicitava a partir da *Stimmung* da náusea. Dimensão que é também a marca de todas as análises do *há* publicadas no imediato da Pós-guerra. “Imaginemos o retorno ao nada de todos os seres, coisas e pessoas”⁵, se lerá no começo do capítulo “Existência sem existente” onde, em *Da existência ao existente* se leva a cabo a análise do *há*. E se assim nos esforçamos por *fingir* o desaparecimento de todo o ente (LEVINAS, 1976), isso é o que estaremos induzidos a descrever. “Quando as formas das coisas se dissolvem na noite, a obscuridade da noite, que não é nem um objeto, nem a qualidade de um objeto, invade como uma presença. Pela noite é que estamos cravados, não temos tratos com nenhuma coisa. Porém esta nenhuma coisa [rien] não é um puro nada [néant]. Já não há nem isto, nem aquilo; não há ‘algo.’ Porém esta universal ausência é, por sua vez, uma presença, uma presença inevitável.”⁶ E encontramos todavia um texto, quase contemporâneo, porém se cabe ser ainda mais explícito:

Para lá desta destruição imaginária de todas as coisas não fica algo, senão o facto de que *há*. A ausência de todas as coisas retorna como uma presença: como o lugar donde tudo soçobrou, como uma densidade atmosférica, uma plenitude do vazio ou como o murmúrio do silêncio. Há, detrás desta destruição das coisas e dos seres, o ‘campo de forças’ do existir, impessoal. Algo que não é sujeito nem é substantivo. O facto do existir que se impõe quando já não há nenhuma coisa. (LEVINAS, 1979, p. 25-26).⁷

A complexidade do eu próprio bem como a complexidade ambiental (MORIN; NAIR, 1997)⁸ e os processos de *auto-organização* (MORIN, 1991) supõem um acesso amplo a uma nova sociedade e uma nova racionalidade, um pensamento débil ou complexo⁹, sistémico, que possa desviar-nos desta coisa nenhuma ou desta “utopia negativa.”

Isto implica um novo olhar sobre a história e a necessidade de transcender a idéia de transcendência histórica que repousa sobre a idéia de racionalidade econômica, como um processo de superação dialéctica do reino da necessidade, fundado no conhecimento científico e na razão instrumental: assim se mobiliza a teleologia histórica que levaria no seu culminar à satisfação das necessidades básicas e ao acesso do *reino dos fins* de Kant.

As sociedades primitivas veriam a sua satisfação realizada e emancipada pela evidência do conhecimento científico e a desalienação do mundo rústico e pré-moderno. Mas a crise do mundo ecológico significa na verdade, e do ponto de vista das premissas ontológicas e morais, epistemológicas e críticas um fim à vista. Uma natureza e uma cultura greco-ocidental-tecnoburocrática ameaçada, que nega os limites das leis potenciadoras da heterogeneidade e o valor da diversidade e do diferente. Esta causa é a da concepção pós-moderna: a de que os potenciais civilizatórios possam construir-se e sedimentar-se em uma história sem fim e com múltiplos começos.

A racionalidade ambiental (MORIN, 1999) é uma utopia forjadora de novos sentidos existenciários: a polissignificação da história como *terra-pátria* com a denominação plural dos tempos, das tradições e das orientações. As soluções imanentes ou transcendentais são dentro da antinomia: simples-complexo: demasiado holistas e conscientes; talvez devêssemos crer numa nova emergência fundada na razão apofática de uma natureza *pré-nocional* ou *sentiente* (Javier Zubiri), num âmbito de realidades que incorporasse o pensar como domínio da vida, literalmente u-tópica e u-crónica.

36

O reconhecimento da diferença, da outridade¹⁰, da diversidade e da autonomia marcam a filosofia do saber. Mas num plano dos direitos políticos assistimos à livre expressão dos modelos de cidadania que integram as questões de gênero, os direitos das minorias. O fim do socialismo real que Edgar Morin identifica em vários textos¹¹ é ao mesmo tempo o triunfo dos fenômenos *globalitários* (RAMONET, s.d.) de expressão econômica e a expansão dos mecanismos predatórios de hegemonia da economia de mercado.

Os tempos cíclicos da História fornecem um jogo de combinatórias que somente podem ser entendidos como função prospectiva e ou endoscópica: a história guarda o secreto das suas inovações e complexidades. A contingência e probabilidade da História supõem um princípio permanente de incerteza do conhecimento: assim mesmo a ciência deixa de estar dentro do terreno sólido da razão e o seu destino consubstancial é a terra e a utopia do viver: era desta forma que Leonardo Boff (1999) se referia à terra onde cada pessoa precisa de se descobrir como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura.



São já numerosos os pensadores que se debruçaram sobre a problemática educacional dos valores. Educar nos valores e para os valores – que homem e para que sociedade, para que mundo, para que futuro?

A construção de um sistema de valores e a aquisição dos conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à cidadania, numa sociedade democrática, ilustrariam as duas faces da auto-realização: a face interna ou expressiva que visa, sobretudo, a responder às necessidades, motivações e regulações interiores, e a face externa ou adaptativa que visa, sobretudo, a responder às exigências, pressões e critérios do ambiente.

Alerta-se para as duas vertentes constitutivas do ser humano – personalização e socialização – a que a Educação imperiosamente deve atender, qualquer que seja a via de auto-realização do educando.

Joel de Rosnay (1977; 1984) um dos nomes associados a teorias de tendência sistêmica e ecológica, nos seus livros *O Macroscópio* (1977) e *Caminhos da Vida* (1984) faz a apologia dos valores que emergem na sociedade organizada com base no pensamento; este permite uma visão global do mundo associada a uma abordagem unificadora, capaz de integrar os contributos oferecidos pela ecologia, pelas teorias dos sistemas e da informação.

Abandonando abordagens de carácter linear, preconiza uma abordagem centrada nas interdependências e apresenta uma teoria sistêmica da Educação, integrada numa visão global do mundo. Para esse autor, a Educação sistêmica considera o homem na sua multidimensionalidade. Em termos práticos, esta forma de conceber a Educação, evitaria definições muito precisas, que podem ameaçar a imaginação. A educação deve procurar sempre uma visão integrada dos saberes e relacionar entre si os factos e os conhecimentos a adquirir. Enquanto a primeira perspectiva acentua os valores centrados na auto-realização da pessoa-em-sociedade, Rosnay frisa a importância da correcta articulação entre a diversidade dos valores e a complexidade da realidade factual. Toffler (1984, 1999) coloca, argutamente, o problema de um futuro, certo e desconhecido, onde será preciso, com as competências de hoje, lidar adequadamente com o *ainda-não-mudado*, a mudança e o *já-mudado*.

Alvin Toffler (1984) perspectiva a relação entre a Educação e a sociedade em termos de futuro. Diz-nos que o amanhã será, forçosamente,

diferente do hoje e que não se pode conceber uma educação em ordem ao futuro com base em imagens do passado ou do presente. À Educação compete desenvolver a capacidade de adaptação à mudança. Isto supõe uma interação constante entre a escola e a comunidade. Daqui se deduz que a escola, nos seus diversificados sub-sistemas, deve reconhecer, teórica e praticamente, o alcance educativo de actividades, consideradas muitas vezes não produtivas, como, por exemplo, as ecológicas.

O problema educativo assume um carácter fundamental e prioritário para quem acredita que é possível uma sociedade diversa da existente, de modo que integre as diferenças, supere as contradições e estimule um reconhecimento mais efectivo da importância máxima e ímpar do ser humano. Que exigências coloca aos alunos o mundo de amanhã? Que tipo de estrutura terá capacidade para os acompanhar, de modo a sentirem-se realizados como alunos, valorizados na sua pessoa, enriquecidos com instrumentos aptos e novos para o mundo novo, de morte/transmutação do velho, de um tempo novo?

Heidegger repete em profundidade esta tradição, propõe uma notável rearticulação da mesma. Os saberes antropológicos tratam da morte segundo a cultura e a História; supõe-se que os saberes *biogénéticos* tratam da morte segundo a natureza. Todavia, por necessários e ricos que possam ser, semelhantes saberes devem pressupor, diz Heidegger, um conceito da morte propriamente dita.

O conceito mesmo de cultura pode parecer sinónimo de cultura da morte, como se, a cultura da morte fosse um pleonasma ou uma tautologia. Porém semelhante redundância é a única que pode fazer que se leia a diferença cultural e o encerramento dos limites. Porquanto que toda cultura significa um tratado ou um tratamento da morte, cada uma delas trata do fim segundo diferentes segmentos. A diferença entre a natureza e a cultura mesmo no caso entre a vida biológica e a cultura entre o homem e o animal, é como costuma pensar-se de modo habitual de acordo com a *doxa* filosófica – a relação com a morte e transmutação das civilizações – a verdadeira fronteira do humano estaria aí! O instrumento da civilização é a Educação.

A discussão dialógica sugere que a produção de significado requer um encontro com a alteridade. Sem a incessante interrupção do Outro, a singular relação com o outro é reificada numa economia moral que em última



análise postula a piedade e o amor do outro que causa violência ao outro, ao terceiro.

É no livro *Totalidade e Infinito* de Emmanuel Levinas que os elementos de representação da justiça e alteridade trazem em comum a discussão da relação entre a ética e a justiça. A relação face a face traduz a verdade da representação como fruto da busca da justiça ou um acordar da questão da justiça no face a face como de resto exprime Edgar Morin (1999), quando se refere ao amor e à racionalidade, como forças integradoras do pensamento, consumação da crítica e da autocritica no processo de psicopedagogia dos elementos afectivos: podendo os antropólogos afirmar que mesmo as culturas ditas primitivas não eram apenas tecidos de superstições, mas podiam, igualmente, comportar, estritamente misturadas, sabedorias e verdades profundas.

Em Levinas a concepção da ética como justiça não é a redução dialógica de um a outro, mas introduz uma irreduzível bilateralidade na ética relacional como uma resposta singular ao outro e uma confirmação da totalidade social. (LEVINAS, s.d.).

É um movimento para o outro que não regressa ao seu ponto de origem na forma em que regressa um desvio, incapaz de um raptó de transcendência: um movimento mais além da ansiedade e mais forte que a própria morte. Esta rectidão chama-se Temimut, a essência de Jacob. (LEVINAS, s.d.a).

Duas questões surgem ao observar esta relação; nenhuma delas é independente da outra. A relação com o Outro aparece como crítica dos Fundamentos e origem de toda a valoração. Poderíamos perguntar como de resto o fizemos no nosso estudo (VERÍSSIMO, 2001) se em todo este processo, Levinas não reduzirá o rosto a um novo solo de verdade ou valor. A resposta não é isolada da questão de como o rosto, a singularidade do outro, não se subordina uma vez mais ao todo social na redução do abstraccionismo universal. Noutra sentido: como é que a resposta que atesta a totalidade pode salvaguardar o seu sentido de responsabilidade ao Outro. Em *Totalidade e Infinito*, discute a noção paradoxal de um postulado de justiça que não é apenas uma procura para a justificação do eu perante o outro, mas a procura em fazer o julgamento e desta forma promove-se a entrada na esfera da totalidade social. Assim a proposta de uma nova ética por parte de Levinas supõe que quer a identidade e a singularidade do sujeito e do Outro estejam

distantes da moralidade pura do Bem platônico e se integrem nas circunstâncias sócio-históricas e políticas.¹²

Entre a concepção em que o ego alcança o outro [autrui] no respeito puro (baseado na simpatia e amor) é destacada a terceira parte, a daquele que nos converte a uma singularização do conceito de homem, em que um indivíduo na extensão desse conceito é sujeito à legislação de uma razão impessoal, há assim uma terceira maneira de compreender a totalidade como uma totalidade de egos que se encontram sem uma unidade conceptual, mas em relação um com o outro. Nos argumentos de Levinas vemos que ele se preocupa já com a possibilidade e necessidade da justiça social.

Levinas procura uma maneira alternativa de pensar o relacionamento intersubjectivo que não confia numa divisão de reinos privados e públicos, e recusa consequentemente subordinar relações intersubjectivas a um princípio racional, encontrando-o no amor, na falha, ao reconhecer o ferimento ou a injustiça a um "terceiro", Levinas começa a explicar este conceito, o terceiro, que não é um simplesmente outro (embora dentro da relação ao rosto, isto é como o terceiro aparecerá), mas uma determinada maneira de aparecer de outro. Retornando a este ponto, e recusando dar a idéia de que o indivíduo pode participar ou estar na relação à totalidade social sem desse modo ser engolido nela, Levinas pergunta o *que significa a injustiça* "[...] quando o padrão da justiça não pode ser derivado de uma comparação simples dos indivíduos?" (LEVINAS, 1991, p. 37).

De acordo com Levinas, o sujeito individual não pode "[...] prender-se ao significado dos seus próprios desejos." (LEVINAS, 1991, p. 38). Participa num destino sobre o assunto, quem em seu desejo permanece livre, não obstante não tem nenhum controle. Injustiça, reivindica Levinas, é o momento da limitação desta liberdade de que falávamos acima e, da circunstância em que a totalidade toma forma. A vontade própria entra num mundo de valorização em que não é o único participante. Esse é um mundo a que Levinas (1991) chama "econômico". O qual não é governado por um absoluto, mas remanesce numa multiplicidade em que indivíduos, insensivelmente para si mesmos a si, traem na sua singularidade.

Para Levinas (1991), o terceiro é maneira da presença da vontade nessa economia. O indivíduo concebido como um terceiro é apreendido em seu trabalho. O trabalho não deve ser concebido somente como expressão



ou efeito de um produtor, mas como uma possessão, isto é, como a presença dentro da ausência do trabalhador. Nesse contexto, trabalho não é um objecto, um produto, mas o valor como produtor. Como produtor, eu tenho um valor econômico. Esse valor econômico como um terceiro, tem a estrutura ontológica de um corpo, uma vulnerabilidade fisiológica de corpo.

Para Levinas (1991), este é um reino de injustiça econômica, mas esta injustiça não se reconhece necessariamente, ou seja, no meio da exploração, a liberdade do sujeito é reconhecida. A injustiça econômica é definida assim além dos valores da moral. Tem de facto um sentido positivo, como a realização dos dois lados da relação do sujeito e da totalidade social. A injustiça econômica, como Levinas a discute, é a impossibilidade de avaliar o trabalho da vontade nos termos daquela. É um reino de injustiça que emerge da ambigüidade da identidade subjectiva própria com relação à totalidade social.

○ comportamento humano resulta afinal da interacção do sujeito consigo mesmo como reabilitação da subjectividade, reabilitação da sensação como tal, prévia a toda a função de objectivação. Em que assinala a epifania como rosto uma relação diferente da que caracteriza toda a nossa experiência sensível? (LEVINAS, 1961) e com o seu ambiente. Esse, por sua vez, exerce sobre o ser humano uma influência tal que as relações que o sujeito vai estabelecendo com o ambiente vão sendo sempre diferentes, proporcionais ao seu desenvolvimento.

Já para Bronfenbrenner “[...] o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais.” (BRONFENBRENNER, 1979, s.p.; PORTUGAL, 1992, p. 37). São muitas as modificações que se operam no indivíduo precisamente pelas trocas que ele efectua com o meio. ○ meio cria diferenciações psicológicas de tal ordem que acabam por caracterizar a personalidade. Parte-se do princípio que não é possível alterar os efeitos de um meio sem alterar o próprio meio. Nesta perspectiva, é importante considerar os níveis estruturais que constituem o ambiente ecológico¹³: microsistema, mesosistema, exossistema e macrosistema, partindo do princípio que qualquer destes níveis pode influenciar consideravelmente o universo de referência.

As interacções pressupõem relações entre as pessoas sendo mais do que simples trocas de informação. Elas constituem uma negociação dos sen-

tidos que sobre a mesma, cada um dos interlocutores mantém e sustenta ao abrigo das suas mais profundas experiências de vida e dos conhecimentos e valores que tais experiências ajudaram a construir e a consolidar.

A relação fundamental do homem – fundamental, porque é ela que funda qualquer outra – é a relação ética, que é a relação com o Bem. A ordem por que estes mandamentos são apresentados não deixa dúvidas sobre as quais pertence o primado. Já se pode perguntar se a experiência ética da pessoa humana começa pelo primeiro ou pelo segundo. Diremos – e julgamos dizê-lo, em consonância com o *erratismo ético* de Emmanuel Levinas – que começa pelo segundo. Por outro lado, também se pode perguntar se é possível amar a Deus sem esse amor se repercutir no próximo – que é o ser humano com quem me cruzo na vida.

E a tese fundamental de Emmanuel Levinas, o cerne do seu *cogito ético*: sou responsável pelo outro, pelo próximo, sou responsável pelo seu bem. O egoísmo é, deste modo, recusado e superado. A relação ética é, na sua essência, uma relação altruísta. O outro é, no fim de contas, o próximo. Um próximo *assaz próximo*: não apenas alguém com quem o homem se cruza na vida, mas alguém que lhe é entregue, que se lhe entrega, a ele em quem se confia plenamente.

Desde este fio do horizonte impõe-se uma espécie de evasão, a necessidade de saída da problemática ontológica heideggeriana e da categoria do ser que a conotam está presente desde a juventude levinasiana. Os acenos estão preludiados nos trabalhos de Levinas sobre Husserl: *La Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Edmund Husserl* (1930) e Martin Heidegger. Nele se mostra já a alvorada do programa filosófico que guiará Emmanuel Levinas na interpretação da odisséia do ser e dos fenómenos da temporalidade e da existência, que o mesmo é dizer, da Criação:

[...] a filosofia do élan criador rompendo na verdade, com a rigidez do ser clássico não se liberta do seu prestígio, pois para-lá do real ela não apercebe senão a actividade que a cria. Como se o verdadeiro meio de o ultrapassar pudesse consistir em aproximar-se duma actividade que precisamente aí se realiza. É que no fundo o devir não é o contrapé do ser. A propensão para o futuro, o 'para-lá-de-si' contidos no élan, marca um ser votado a um curso. O élan é criador, mas irresistível. A consumação dum



destino é o estigma do ser: o destino não está totalmente traçado, mas a sua consumação é fatal. (LEVINAS, 2001, s.p.).

A necessidade de evasão que dominava a literatura contemporânea, como mal do século, mas também como contragolpe da experiência como corrente da Esperança contra toda a esperança, ressilvando sobre das guerras mundiais.

A interpretação radical do ser como cárcere supõe como que a expressão de uma radical aspiração do homem a sair do ser. Esta aspiração utópica ao sair do ser não é interpretada objectivamente como o fez o idealismo, reduzindo-o ao ser do sujeito absoluto. Do mesmo modo, em *De l'existence à l'existant* (1947) a noção de ontologia e da relação que o homem trava com o ser é guiada por uma profunda necessidade de abandonar o clima propenso de tal filosofia e da convicção de saída, ou melhor, da impossível saída ou romagem a uma filosofia qualificável como pré-heideggeriana: aí a tarefa é romper o encadeamento mais radical e mais irremovível que é o facto de que o eu é si-mesmo; urge des-fazer, des-construir a onto-teo-axiologia da mesmidade. No fundo do nosso ser existe, por assim dizer, um peso morto que sentimos concatenado por uma ou outra qualidade do nosso ser, seja pela sua radical finitude de ser-para-a-morte seja pelo facto brutal da mesmidade do ser. As análises fenomenológicas presentes em *De l'Évasion* (LEVINAS, 2001) recobram situações afectivas como desejo, necessidade, vergonha, pudor, prazer, náusea, colhendo nelas intencionalidade ontológica e visão próxima de uma situação-limite como a da esperança do ser puro. O ser é no seu fundo um peso por si mesmo e um puro facto de ser que se anuncia já como evasão.

Enquanto intervenção intencional no devir antropológico, a Educação perderia sentido sem a crença na possibilidade de aperfeiçoamento humano. Uma possibilidade que pode sempre ser posta em causa pelos limites que são inerentes à vontade humana. A idéia de limite, inscrita na *Paideia*, no *ethos* de que falávamos acima, por um lado, a ameaça do nada, é uma constante na vida do homem, marcando profundamente o seu caminhar no mundo. Mas acontece que se a idéia de excepcionalidade do ser humano não anula a da sua perenidade, o Inverso é também verdadeiro. A vida humana é marcada pela finitude mais também pela infinitude.

É a crença na possibilidade de evolução do homem que dá sentido ao projecto educativo, e é a responsabilidade de caminhar nesse sentido, superando toda a insegurança, que justifica o seu estatuto ético. Recorrendo a palavras de Edgar Morin, diremos que a abertura, brecha sobre o insondável e o nada, ferida original do nosso espírito e da nossa vida, também é a boca sequiosa e esfomeada pela qual o nosso espírito e a nossa vida desejam, respiram, se dessedentam, comem, beijam. A insegurança e a incerteza são pois constitutivas dos nossos modos de viver como também o são a esperança, o desejo e a utopia.

Evidenciamos mais uma vez a idéia de uma preocupação humanista ligada à problemática educativa. A Educação é humanista por natureza e por condição.

44 Todavia, uma análise mais subtil expõe à vista que o educador é para si mesmo o seu primeiro próximo. A experiência levinasiana do "face a face", do "olho no olho", é aquela que ele tem permanente e intrinsecamente consigo mesmo. Cada qual começa por ser responsável por si mesmo. E quanto mais êxito tiver nessa auto-responsabilidade mais apto fica a ser responsável pelo outro. Por outro lado, quanto mais alta for a efectivação da sua responsabilidade pelo outro mais o próprio é responsável por si. De qualquer modo, o próprio é o primeiro outro de e para si mesmo. Cuidar de si, eticamente, é já *cuidar eticamente do outro*. Aplicada esta doutrina ao educador, vê-se que a sua própria pessoa ética não é dissociável da pessoa ética do educando, nem do trabalho educativo propriamente dito. Não é possível, a esta luz, separar o processo de aperfeiçoamento do educando do educador. Aquilo a que se chama formação contínua de professores pode ser apenas – e é – o no pensamento da maioria dos que falam nela – a visão degradada de um processo de formação bem mais exigente e complexo: o da formação integral como pessoa do educador. Assim, a formação contínua faz parte de um processo ético radical, que tudo inclui. É que as exigências que o outro – o educando – faz ao educador são exigências que este tem de fazer a si próprio: o apelo profundo do educando ao educador é, em todos os instantes, ético, como será psicológico ou psicoterapêutico.

Levinas anota que nós todos estamos carregados em um mundo do Dizer¹⁴ maternal; que alguém está dizendo que algo nos importa por muito tempo antes que nós possamos dizer o que está sendo dito. Essa interacção ética vulnerável não ocorre numa relação trans-espacial à outra, em que possa



ser compreendida nos termos da geometria euclidiana – nenhuma compreensão planejada, de ser separado do Outro é inata. Antes que nós possamos conceber tal separação é que estamos na proximidade, diz Levinas. E é neste muito incerto caminho que a mesma proximidade contudo responsável, em que nós estamos e nos recolhemos em nossas falhas de articulação. O Dizer expõe a nossa não-separação do Outro. Desde que eu não posso separar-me de outro, eu não posso rejeitá-lo como posso, por exemplo, jogar afastado de alguma coisa. Conseqüentemente, não posso limitar a minha responsabilidade para o outro com quem estou face-a-face. A minha responsabilidade para com eles adere-me além do meu controle. “Eu sou Guardiã do meu irmão.” (BÍBLIA SAGRADA, s.d.).

Como Levinas, Noddings (1992, p. 23) reconhece que o *importar-se ético* deriva de “de se importar natural” que brilha acima e por se elevar do amor maternal. Escreve: “[...] nós amamos, não porque nos é requerido amar, mas porque o nosso relacionar natural dá nascimento ao amor. É este amor, este importar-se natural, que faz o possível Ético.” Noddings reconhece também algo como a resistência ética de Levinas na abertura da conversação. Escreve: o diálogo é aberto-fechado; isto é, num diálogo genuíno, nenhuma parte sabe da disposição que a vontade é - do seu resultado.

Levinas e Noddings ambos tentam discutir sobre uma incorporação suave do encontro ético radical do *cuidado* dentro de um projecto ético maior, provavelmente ecológico. Perdem o seu empiricismo no ponto em que se movem do natural, empírico, importando-se. No caso de Levinas, isto ocorre na sua tentativa de reconstruir uma racionalidade do face-a-face. Para Noddings, entretanto, a diferença vem com as tentativas de ver os outros como uma pessoa com a sua subjetividade e com possuir o seu ego. Isto põe-na outra vez em probabilidades de acordo com Levinas. A sua diferença face a Levinas, entretanto, trá-la mais perto das *escritas* de Derrida. (1978, 1998). Isto faz deste exemplo uma exigência para uma ética aporética da hesitação que possa expandir a nossa compreensão em se importar com a Educação e com o Outro.

Quando dizemos de alguém que é bom, apontamos desse modo para a sua dimensão ética global. Escreveu José Luís Aranguren, a este respeito: “A palavra que, imediatamente, faz parte do vocabulário moral usual não é o substantivo o bem, mas o adjectivo.” Escreveu Aristóteles:



Toda a arte e toda a investigação científica, bem como toda a acção e escolha parecem tender para algum bem. [...] Relativamente à nossa vida, o conhecimento desse bem é coisa de suma importância e, tendo-o presente como os arqueiros têm o alvo, acertaremos melhor onde convém. (ARISTÓTELES, s.d., p. 1 e 2).

46 O homem quer mudar a sua realidade, mas para isso não necessita ir para as ruas protestar, nem tampouco pegar em armas e fazer uma revolução. Por outro lado, sabemos das formas de busca da satisfação e do prazer estando cada vez mais presas ao pessoal, ao individualismo. O êxtase demonstra bem o quanto o universo humano¹⁵ foi modificado este século. A ideia de grupo, de colectivo tem-se modificado a cada instante. A virtualidade toma conta das pessoas, e das relações entre elas, e delas com os objectos também. O homem vê-se, nesse sentido, frente a um mundo que não corresponde ao seu, mas que ao mesmo tempo o é. Ao mesmo tempo em que ele se mostra inserido numa determinada realidade, numa cultura nitidamente massificada, o seu mundo corresponde exactamente a anseios individualistas, e a experiências não compartilhadas. Ainda assim, esse individualismo vê-se ligado a grupos ou tribos, classificadas por Michel Maffesoli como “neotribos.” Uma nova formulação tribal que une antigos laços de união – como religião, política etc. – com elementos novos, trazidos pelos avanços tecnológicos, como a informática, o consumismo que levam ao êxtase. A utopia vem a seguir como utopia regressiva (Sami Nair). Ou como utopia realista em que o real está onde o possível é impossível.¹⁶

Notas

- 1 Cómo se toma conciencia de todo esto y se soluciona? Es un problema de educación... – Claro, no se puede tocar un botón para que todo se arregle. Claro, claro, la educación es la clave. Pero ya Karl Marx se preguntaba: “¿Quién educará a los educadores?” Los educadores, cuando se autoeducan, se transforman. Acabo de escribir sobre eso, sobre la reforma de la educación. Mi libro se llama La cabeza bien hecha, un título tomado de una frase de Montaigne. y el subtítulo que le he puesto es Repensar la reforma, reformar el pensamiento. La educación debe reformar el pensamiento, pero las mayores resistencias suelen venir de los mismos educadores, encerrados en su disciplina, en su propia forma de ver las cosas. Hay que cambiar los espíritus para cambiar las instituciones, pero también hay que cambiar las instituciones para que cambien los espíritus... Hay que empezar por algún sitio. Estos cambios comienzan siempre por una desviación, por un pequeño grupo disidente al que se lo suele considerar loco, ridículo o muy peligroso. Estos, si no se los des-



- truye, acaban propagando y disseminando sus cambios y sus ideas: así nacieron en el curso de la Historia. (MORIN, s.d.a).
- 2 Entropia e neguentropia, embora constituindo o carácter positivo e negativo da mesma grandeza, correspondem a processos antagônicos do ponto de vista da organização: desorganização e degenerescência, por um lado, reorganização e regeneração, e até desenvolvimento e complexificação, por outro.
 - 3 Confira Eco (1991). Ver também o excelente ensaio de Souza (2001, p. 184) especialmente a 3ª parte: Retórica, persuasão e hipnose e o ponto 2: subtítulo da persuasão hipnótica e dentro deste, o ponto 2.4: o modelo hipnótico de persuasão: afirmando que a diferença entre retórica e hipnose se funda “[...] na convicção de que, sob o ponto de vista da relação com o outro, logo, ao nível comunicacional, entre retórica e hipnose as diferenças serão mais de grau ou intensidade do que de natureza.”
 - 4 Desde el peligro atómico, que sigue existiendo, al ecológico de la biosfera, pero también el del desgarramiento económico del planeta, el demográfico de poblaciones muy numerosas que viven en la miseria o el abandono, el problema de la desigualdad, que aumenta en lugar de disminuir... Algunos dicen que siempre hay un problema que es el número uno, y yo digo que el verdadero problema es que todos suceden a la vez y que están ligados entre sí. El mundo desafía nuestro entendimiento; naturalmente, podemos intentar comprenderlo, pero no se puede pretender tener el planeta como una bola de cristal en la mano. [...] En el siglo XIX se utilizó la expresión de que el pájaro de Minerva, que es la razón, emprendía el vuelo en el crepúsculo, es decir muy tarde, o sea que la conciencia va siempre con retraso respecto a los acontecimientos. Y si eso decía en una época en que comenzaban los trenes, ¿qué sucede en la era supersónica? El proceso se acelera y nuestra capacidad de conciencia lleva aún más retraso, es inevitable. Por eso necesitamos reflexionar sobre este mundo y dedicar mucho tiempo al pensamiento en lugar de utilizar eslóganes fáciles. Y, sobre todo, debemos tomar conciencia de lo que nos rodea. (MORIN, s.d.).
 - 5 EE, p. 93.
 - 6 EE, p. 94.
 - 7 Confira Jacques Roland em Introdução a “Da Evasão.”(LEVINAS, 2001).
 - 8 Onde inclusivamente se esboça um programa ético-político de reformar e configurar as intervenções cívicas solidárias e responsáveis. Onde pode ressurgir por desvio da revitalização da Terra-Pátria, o genocentrismo, o etnocentrismo, o nacionalismo.
 - 9 La Humanidad tiene ahora un cerebro artificial que son los ordenadores, con un sistema nervioso artificial que es Internet y que ha modificado por completo la condición humana. Ese cerebro artificial ha cambiado radicalmente nuestras relaciones. Y es ahí donde entra mi crítica: la técnica nos domestica o nosotros o bien nosotros domesticamos a la técnica. De allí que los grandes problemas de este nuevo siglo estarán relacionados con la vida humana. Y hay algo que me preocupa mucho: la posibilidad de manipular los genes, que la biología permita hacer niños con espermatozoides anónimos, las madres portadoras, la clonación. Hoy día, la ciencia está desarrollando poderes enormes, poderes de destrucción y también de manipulación, y por primera vez la Humanidad corre el riesgo de desaparecer. Confira Morin (s.d.). Ver también (MORIN, 1991, p. 100 e 101) “[...] a complexidade situa-se num ponto de partida para uma acção mais rica, menos mutiladora. Creio profundamente

que quanto menos um pensamento for mutilador, menos mutilará os humanos. É preciso lembrar os estragos que as visões simplificadoras fizeram, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Muitos dos sofrimentos que milhões de seres suportam resultam dos efeitos do pensamento parcelar e unidimensional.”

- 10 A palavra *droiture* “honestidade” ou “rectitude” é uma palavra que começamos a saber escutar de maneira diferente quando a lemos em Levinas.
- 11 Morin; Nair (1997) e Morin (1998).
- 12 Levinas (1961) e “New ethics is waving at ‘the Other’ who is drowning and dragging his children under with him in violent, dying gestures [...]. In its regime of sheer mercy, new ethics will be as implicated in unintended consequences as its principled predecessor.” (ROSE, 1993, p. 6).
- 13 O microsistema relaciona-se com o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato. “[...] O lar, a escola [...]” São exemplos de contextos onde os indivíduos estabelecem determinadas relações interpessoais e onde desempenham determinadas actividades e papéis (filho, aluno...) durante um certo período de tempo. O mesossistema consiste em inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente. “[...] Para uma criança [...] o mesossistema envolve as interacções entre o família e a escola, o grupo de amigos [...]” O exossistema diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta. O macrosistema tem a ver com o sistema de valores; não se refere aos contextos específicos, mas aos de carácter geral, presentes na cultura ou subcultura. (PORTUGUAL, 1992, p. 38-39).
- 48 14 Não há nenhum dito sem dizer. No Dizer nós somos vulneráveis aos outros desconhecidos – a nossa dependência deles, e a responsabilidade para com os outros são expostas. Quando as palavras do Dito me falham, eu estou exposto como o que Diz. A língua falha-me recusando significar o outro – o que eu o quero significar. Neste aspecto, inconfundível a uma comunicação, as reivindicações de Levinas, são uma esperança. O Dizer pode também ser revelado atrás do dito, Levinas escreve, “na resistência ética” oferecida pelo Outro que: “[...] pode opor-me um esforço, isto é, opor à força que o golpeia não uma força da resistência, mas a extrema imprevisibilidade da sua reacção.” (LEVINAS, 1961, s.p.).
- 15 A racionalidade começou por considerar o trabalhador: não como uma pessoa, mas como uma força física de trabalho. No interior da empresa, as primeiras racionalizações do trabalho foram decomposições puramente físicas e mecânicas dos gestos eficazes, ignorando voluntária e sistematicamente o trabalhador. (MORIN, s.d.b.).
- 16 “É um mundo onde o possível é impossível, onde é possível viver o impossível. Mas, em dado momento, quando há saturação de contradições e de conflitos, quando um sistema não pode resolver sozinho os seus problemas, ou se desmorona, ou aparece um sistema novo; um metassistema que possui um certo número de princípios e de regras que permitam tratar estes problemas. É um passo em frente.” (MORIN, 1998, p. 298).



Referências

- ARISTÓTELES. **Ética nicomaqueia**. s.d.. (Livro 1).
- BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis** 4:9. s.d.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge: Massachusetts/Harvard: University Press, 1979.
- CHÂTEAUVALLON. **Para uma utopia realista em torno de Edgar Morin**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DERRIDA, Jacques. Violence and Metaphysics. Traducción Alan Bass. In: DERRIDA, Jacques. (Org.). **Writing and Difference**. Chicago: University of Chicago, 1978.
- _____. Esperarse (en) la llegada. Traducción Cristina de Peretti. In: APORÍAS, Morir. (Org.). **Esperarse (en) los límites de la verdad**. Barcelona: Paidós, 1998.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Lisboa: Difel, 1991.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel. **La théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl**. Paris: Alcan, 1930.
- _____. **De l'existence à l'existent**. Paris: Revue Fontaine, 1947.
- _____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1961.
- _____. **Difficile liberte**. Paris: Albin Michel, 1976.
- _____. **Le temps a l'autre**. Montpellier: Fata Morgana, 1979.
- _____. **Entre nous, essais sur le penser-a-l'autre**. Grasset, 1991.
- _____. **Da evasão**. Estratégias criativas. Lisboa: VNG, 2001.
- _____. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, s.d.
- _____. **Quatre lectures talmudiques**. Paris: Les éditions de minuit, s.d.a.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place** – the impact of electronic media on social behavior. New York: Oxford University Press, 1984.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Amor, poesia e sabedoria**. Lisboa: Editorial Piaget, 1999.
- _____. **Entrevista concedida à Jacques Etienne**, jornalista e escritor. Tradução Ricardo Castrillejo Lauría, s.d.
- _____. **O método**: a natureza da natureza. Publicações Europa-América, s.d.a.
- _____. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa América, s.d.b.
- MORIN, Edgar; BOCHI, Gianlucca; CERUTI, Mauro. **Os problemas de fim de século**. Lisboa: Editora Notícias, 1991.
- MORIN, Edgar; NAIËR, Sami. **Uma política de civilização**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools**. New York: Teachers College Press, 1992.
- PORTUGAL, O. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveio: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1992.
- RAMONET, Ignacio. **Geopolítica do caos**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, s.d.
- ROSE, Gillian. **Judaism and Modernity: Philosophical Essays**. Oxford: Blackwell, 1993.
- ROSNAY, Joel de. **O macroscópio** – uma visão global. Lisboa: Editora Arcádia, 1977.
- ROSNAY, Joel de. **Os caminhos da vida**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- SOUZA, Américo de. **A persuasão**. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2001.
- TOFFLER, Alvin. **Terceira vaga**. Lisboa: Livros do Brasil, 1984.
- TOFFLER, Alvin; TOFLER, Heidi. **Criando uma nova civilização**. Lisboa: Livros do Brasil, 1999.
- VERÍSSIMO, Mario André. **A intriga ética**. Guimarães: Editora Cidade Berço, 2001.

Prof. Dr. Mário André Veríssimo
Universidade do Porto
Escola Superior de Jornalismo
E-mail | m-verissimo@docentes.is.mai.pt

Recebido 15 abr. 2004

Aceito 20 nov. 2006



Quem narra diz...

Who tells says...

Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apresentaremos, neste texto, a discussão acerca das potencialidades da produção de narrativas em torno da formação profissional de docentes, no Ensino Fundamental. Esse procedimento permite, por um lado, explicitar, questionar e interpretar práticas formativas vividas pelos professores à medida que pensam os próprios processos de formação. Por outro, possibilita, mediados pela reflexão, confrontos e reconstruções de significados e sentidos contidos nessas práticas, ampliando-se as possibilidades de transformá-las, constituindo-se uma estratégia fecunda tanto para a pesquisas como para a formação docente.

Palavras-chave: Narrativa. Pesquisa. Formação. Docente.

Abstract

We will present in this text the quarrel concerning the production potentiality narratives concerning the professors professional formation in Elementary Education. This procedure allows, on the other hand, to explicit, to question and to interpret the formative practices experienced by the professors in the formation thinking process. On the other hand, it makes possible, mediated by the reflection, confrontations and reconstructions of meanings and senses that make part of these practices, extending the possibilities to transform them, constructing a prolific strategy both for the research and the teaching formation.

Keywords: Narrative. Research. Formation. Teaching.



O que eu quero contar é tão delicado quanto a própria vida.
E eu queria poder usar a delicadeza
que também tenho em mim,
ao lado da grossura de camponesa
que é o que me salva.
(LISPECTOR, Clarice, 2004)

Refletir sobre o tema da formação de professores poderá implicar múltiplas abordagens. Neste artigo, optei pela discussão de alguns aspectos a partir da minha trajetória como educadora, que busca o conhecimento do campo educacional na perspectiva sociohistórica, e de minha experiência como professora de diferentes níveis de ensino.

Em primeiro lugar, torna-se necessário considerar os dois elementos implicados: narrativa e formação. Sem o aprofundamento que o tema exige e que um texto dessa natureza não comporta, alguns aspectos que merecem ser analisados.

52 Detectada, por meio de inúmeras pesquisas, a falta de competência da escola em propiciar com sucesso o ensino de conhecimentos básicos como (Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia e Artes) e, ainda, possibilitar a formação do cidadão, as pesquisas no Brasil, passaram a focalizar a atuação do professor em sala de aula e, posteriormente, a sua formação.

É verdade que, em nossa história, a formação de professores tem sido estudada há várias décadas. As pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970 subsidiaram os debates dos anos de 1980. No dizer de Pimenta:

De um modo geral, apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores da escolaridade básica no ensino superior. Para isso também concorria a intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidade dos pedagogos [...]. (PIMENTA, 2005, p. 30).

As discussões múltiplas e variadas que se efetivaram naquele período abriram novas perspectivas teórico-metodológicas e a utilização de



procedimentos diversos para se investigar as questões relativas à formação de professores. Dentre outros, podemos destacar o uso de narrativas.

Sua utilização em pesquisa encontra-se associada à História de Vida, abordagem metodológica que criou consistência teórico-metodológica a partir da História Oral, movimento desencadeado pela École de Annales, defendendo as fontes orais como um novo instrumento de construção da História. Nascida nessa área do conhecimento, ela migra para outros setores, chegando até a Educação.

Nesse âmbito, autores como Chené (1988), Demartine (2005), Dominicé (1994, 1988), Finger (1984), Freitas (2000, 1998), Nóvoa (1988, 1995), Queiroz (1994), Souza (2005), entre outros, consideram que a História Oral, ao utilizar fontes orais, poderá integrar a autobiografia, assim como a biografia, o depoimento oral, a História de Vida, a História Oral temática, o relato oral de vida e a narrativa.

Como esclarece Queiroz, ao se referir à História Oral,

[...] é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. (QUEIROZ, 1994, p. 19).

53

No entanto, esses procedimentos diferem em sua definição e características, e os estudiosos defendem seu uso na pesquisa educacional “[...] como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas/desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras.” (MORAES, 2000, p. 78).

No contexto atual, em que se procura repensar a formação de professores, a narrativa, em particular as narrativas de formação, vêm se constituindo um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas idéias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo-os num espaço/tempo em

que transcorre a ação, transmitindo assim uma informação. Apesar de versar sobre acontecimentos determinados, as narrativas têm valor heurístico.

Este começa a ser reconhecido no contexto da crise da cultura moderna e no interior dela, na crise paradigmática do que é reconhecido como método científico de abordar a realidade. Questiona-se a pretensa objetividade do positivismo, ou seja, a almejada neutralidade científica pela constatação de que toda atividade humana, inclusive a produção de conhecimentos, é movida por interesses que emergem das necessidades do ser humano. Questiona-se, ainda, a dicotomia que se estabeleceu entre macros e micros interpretações do real, uma vez que as primeiras não consideram a necessidade que as pessoas têm de compreender seu cotidiano com as contradições, dificuldades e tensões que este lhes impõe exigindo ele também um sentido. As segundas, muitas vezes, esquecem que a construção desse sentido requer que se extrapolem os limites do cotidiano. No dizer de Morin:

Temos que reintegrar solidariamente as idéias de ser, de indivíduo, de sujeito, em vez de as apagar ou evacuar. [...] Temos de entrar no reino do pensamento complexo e de abandonar o olhar simplificador que sega o nosso conhecimento, e especialmente o nosso conhecimento das origens do conhecimento. (MORIN, 1996, p. 53).

54

Perante esse quadro, uma questão se coloca àqueles que buscam os fundamentos heurísticos da narrativa como procedimento investigativo: como a narrativa poderá, sem negar o seu caráter subjetivo e histórico, tornar-se um conhecimento científico?

Na tentativa de encontrar resposta para essa questão, tomaremos como referência o materialismo histórico-dialético. Essa abordagem considera como um dos seus princípios a unidade dialética entre o singular, o particular e o geral, e a ciência deverá ultrapassar a forma casual dos fenômenos, no sentido de desvelar a necessidade por ela dissimulada.

Como lembra Burlatski (1987, p. 105) essa “[...] manifesta-se através de diversas formas particulares que têm um caráter específico e inclusive singular.” Nessa perspectiva, o singular é qualquer fenômeno isolado, com existência empírica, apresentando traços ou propriedades únicas que lhe dão singularidade e mais além das propriedades singulares, cada um deles apresenta também propriedades inerentes a outros fenômenos. Dada essa



peculiaridade, um fenômeno isolado constitui a unidade entre o singular e o geral. Lênin (1981, p. 318) nos oferece alguns elementos para a compreensão dessa unidade, quando destaca que “O geral existe apenas no particular, através do particular. Qualquer particular é (de uma ou outra forma) o geral. Qualquer geral é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do particular.”

Porém, isso não quer dizer que o geral e o particular são a mesma coisa. A unidade não significa a perda da identidade. O geral é a lei da existência e do movimento dos fenômenos expressa no particular e no singular. O geral determina o particular e, mediado por este, o singular. Assim, o potencial heurístico das singularidades encontra-se na apreensão das suas interconexões com o particular e o geral.

Essa compreensão nos permite entender que a singularidade presente nas narrativas, seja qual for a forma casual que elas apresentem (autobiográficas, narrativas de formação, relato oral de vida), expressam uma práxis humana. Ora, se “[...] a essência do humano não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, 1975, p. 119), a práxis humana individual é o singular (prática individual) mediado pelas relações de trabalho (o particular) que totalizam as relações que estruturam as organizações sociais (o geral). Portanto, o indivíduo, mais do que refletir o social, internaliza-o e o reelabora numa outra dimensão – expressão da unidade objetividade/subjetividade – dada pelas interrelações entre as singularidades e a universalidade social e histórica.

Desse modo, o uso de narrativas, em particular as narrativas de formação, poderá se tornar um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocado na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social. Isso pressupõe que não se tratará apenas de narrar o processo formativo, mas de analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado. Isso exige método, rigor, capacidade crítica e dialogismo, implicando reflexão e des(re)construção de significados, pois “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 1986, p. 143).

É, nessa dimensão, que propomos a narrativa de formação como procedimento em um projeto de investigação, em que se encontram imbricadas a pesquisa e a formação continuada de professores.

Situando a pesquisa

Nossa opção pelo uso da narrativa de formação oferece indícios da concepção de pesquisa e de formação que norteia o nosso trabalho. Hoje, o debate se concentra na questão da profissionalização, colocando em evidência a necessidade de consolidar as bases científicas da formação e o *status* do professor. Os argumentos mais difundidos referem-se, por um lado, aos procedimentos intelectuais mobilizados e avanços no conhecimento e, por outro, à compreensão da complexidade da prática educativa.

Nesse contexto, encontra-se bastante difundida a idéia de integrar a pesquisa aos processos formativos, e muitos são os estudos que comprovam os seus efeitos quer se trate de formação inicial, quer se trate de formação continuada de professores (DEMO, 1995; FERREIRA, 2002; FONTANA, 2000; GARCIA, 1996; dentre outros).

No entanto, o consenso em relação aos efeitos formativos da participação em pesquisas situa-se em torno daquelas que permitam um confronto constante com a prática educativa, nela se debruce interrelacionando teoria e empiria.

Considerando a pertinência dos estudos que enfocam a interconexão entre pesquisa e formação como também os resultados de investigações que temos efetivado a partir de 1987, encaminhamos nossas reflexões para a ação mediadora do professor no processo de ensino-aprendizagem. No sentido de ampliar a discussão, voltamo-nos para as questões relativas à competência pedagógica e suas implicações na mediação que se efetiva através da atuação docente do professor. O foco da análise são os processos psíquicos (cognitivos e afetivos) imbricados no ato de conhecer e os processos pedagógicos que possibilitem sua elaboração e internalização.

A pesquisa se apóia nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético como método lógico de análise dos fenômenos. Uma lógica que, na nossa compreensão, permite “[...] apreender, ao mesmo tempo, a mutabilidade e a variabilidade dos fenômenos, assim como sua



uniformidade e estabilidade, à medida que não subestima nenhum desses aspectos, ao contrário, busca a unidade existente entre eles.” (FERREIRA, 2005, p. 2).

Na tentativa de incluir de forma intencional e planejada a pesquisa no processo de formação de professores, optamos por uma modalidade de investigação que se harmoniza com os princípios que orientam o trabalho. Trata-se da investigação colaborativa, abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação encontram-se imbricados, exigindo a interrelação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação e colaboração que lhe é inerente. Como destacam Ferreira e Ibiapina:

Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais. (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, o foco da investigação colaborativa são os atores do processo educativo e as relações que estabelecem como sujeitos da história que constroem no cotidiano de sua prática docente, tornando-se mais conscientes do contexto no qual se inserem, alicerçados por uma visão e compreensão crítica da sua atuação. Por conseguinte, pesquisar na proposta colaborativa implica refletir sobre o agir e as teorias que lhe servem de esteio, como também, criar formas de interpretá-los e transformá-los. Efetivamente, considerar o ponto de vista dos partícipes sobre o seu fazer; interessar-se pelo desencadear de um processo reflexivo que eles desenvolvem no contexto de suas práticas; analisar os modos como enfrentam as situações, a partir dos limites e recursos por elas apresentados e privilegiar sempre a capacidade de agir em contexto requer mudanças na relação pesquisador/pesquisado. Esta pressupõe que o pesquisador procurará juntamente com os professores e no interior do contexto no qual eles atuam, compreender a sua ação.

Essa compreensão aponta um aspecto inerente a essa modalidade de investigação que poderá ser considerada simultaneamente atividade de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que engajar os professores na co-construção de conhecimentos com as características anteriormente mencio-

nadas é também incluí-los em um processo de aperfeiçoamento profissional, uma vez que cria as condições para um processo de reflexão-ação-reflexão, objetivando atender suas necessidades de desenvolvimento profissional. Desse modo, poderemos reconciliar as dimensões, pesquisa sobre a prática docente e formação contínua de professores.

Nessa direção, selecionamos determinados procedimentos de investigação entre os quais destacamos, como afirmamos anteriormente, a narrativa de formação. Nosso entendimento é de que este é o procedimento mais adequado para a consecução dos nossos objetivos, pois se centra na formação e aprendizagens dos autores. Segundo Chené:

[...] tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. (CHENÉ, 1988, p. 116).

58 Na realidade, o interesse da narrativa de formação está na reflexão que a sua construção possibilita na medida em que o esforço pessoal em explicitar uma trajetória de formação exige do sujeito grande implicação e contribui para ampliar seus estados de consciência tanto individual, quanto coletiva, pois através dela a pessoa poderá resgatar o sentido de suas próprias vivências e experiências e das interações destas com o seu entorno. Para isso, é necessário criar espaços em que os professores possam narrar suas trajetórias profissionais. É importante, também, fazê-los refletir sobre as suas sutilezas, e a partir da reflexão, adquiram maior clareza e consciência do porquê e do como se tornaram professores.

A narrativa de formação torna possível, ainda, o desvelamento dos diversos elementos implicados no pensar e agir dos professores, pois ao narrar a história de sua formação, o professor organiza suas idéias, reconstruindo suas experiências e construindo momentos de auto-análise, o que lhe permite uma maior e melhor compreensão de sua própria prática. Quem ouve (ou lê) a narrativa pode também apreender o entrecruzamento de sua história com aquela narrada criando-se assim a possibilidade de aprendizagem não só via uma história narrada, mas, acima de tudo, pelo cruzamento existente entre elas.



Como já temos destacado, a construção de uma narrativa de formação não se esgota na sua singularidade e particularidade, interconecta-se com fatos e acontecimentos que se tecem no contexto no qual ela se insere, o que lhe confere um cunho eminentemente social.

Nesse sentido, propomo-nos o desafio de iniciar o processo de investigação-formação com um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental. A composição do grupo teve, como princípio organizativo, a adesão dos participantes à proposta de trabalho. O acesso a essa proposta se deu, inicialmente, através do convite aos professores que já haviam vivenciado conosco experiências conjuntas de pesquisa. Ao serem informados da nossa intenção de ampliar a experiência incluindo outras escolas, eles passaram a informação para outros professores e, no dia previsto para a reunião inicial, estavam presentes 13 (treze) professores de 03 (três) escolas da rede pública, 03 (três) professores universitários e um bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nessa ocasião, discutimos os objetivos do trabalho, expressamos os nossos interesses e expectativas em relação ao mesmo, definimos o cronograma de ações e firmamos o nosso termo de adesão.

O desejo de compreender os processos formativos vivenciados por esses professores, e como eles estabelecem a interconexão desses processos com sua prática pedagógica, é que nos impulsionou a buscar, na escola pública, as vozes de professores mediadas pela produção escrita de narrativas de formação. Estas se efetivaram durante o ano de 2005.

A proposta de construção abrange duas etapas sucessivas: a primeira consiste em um trabalho em que cada participante reconstrói o seu percurso de formação e escreve sua narrativa a partir da seguinte orientação:

Relembre seu processo de formação profissional e relate-o considerando:

1. Os cursos de formação concluídos ou não (secundário e superior);
2. As experiências que viveram como aluno (a) desses cursos. Liste ações que na sua opinião puderam contribuir ou dificultar a sua atuação profissional;
3. Fatos marcantes que ocorreram em sua vida e que podem estar associados a sua decisão de ser educador (a);



4. Seu tempo de experiência na área de educação. (Precise os anos);
5. Indique a problemática que mais lhe interessa investigar.

Apesar da indicação desses aspectos, cada um ficou livre para elaborar sua narrativa segundo sua criatividade e a originalidade que pretendesse dar-lhe. Assim, foi produzida uma diversidade de textos uns mais concisos, contidos e menos informativos do que outros, porém, articulando acontecimentos ações e projetos, dando ao texto sentido e coerência, em um total de 16 narrativas, pois uma das partícipes não fez o seu relato.

A preferência pela escrita à comunicação oral ocorreu em função do momento de análise e da possibilidade de nos assegurar a chance de modificar a relação com o nosso próprio texto após a reflexão coletiva que se constituiu a segunda etapa do processo.

Essa etapa se orienta pelos princípios da reflexividade crítica, objetivando nos auxiliar a desenvolver ações reflexivas que possibilitem situar-nos na junção da subjetividade com a intersubjetividade, permitindo distanciar-nos e ao mesmo tempo nos reapropriarmos do que nos pertence à medida que cada um de nós poderá de certa forma encontrar-nos na narrativa dos outros.

Reafirmamos nosso entendimento acerca das potencialidades formativas da narrativa de formação fazendo apelo, mais uma vez, a Chené:

Acreditamos poder defender que, para a prática, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu. (CHENÉ, 1988, p. 94).

Nessa direção, enfatizamos, mais uma vez, o uso da narrativa de formação como um procedimento investigativo que, no contexto da pesquisa colaborativa, garante a elaboração de conhecimentos mais pertinentes, contribuindo para os processos de formação de professores tanto inicial como contínua.



Quem narra

O perfil que tentaremos traçar do nosso grupo adquiriu seu contorno através das informações contidas nas narrativas por nos construídas. Esse tem apenas a pretensão de oferecer uma primeira imagem de quem somos. Somos um grupo predominantemente feminino, 15 professoras (88,2%), fato constatado em inúmeros estudos (GOUVEIA, 1971; GUEDES, 2002; MELLO, 1982; CABRAL NETA, 1997; dentre outros) na área da Educação, particularmente no Ensino Fundamental e considerado um traço histórico, no nosso País, no exercício do magistério.

Quanto ao processo de escolaridade, somos, na maioria, 11 professoras (64,7%) licenciadas em Pedagogia. O restante do grupo se compõe de um professor que se licenciou em Matemática e Pedagogia, outro está concluindo sua licenciatura em Letras e as demais professoras (3) são licenciadas em Letras, Ciências Sociais e Educação Física respectivamente. O mesmo percentual fez o curso de magistério de nível médio que habilita para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns de nós nos vimos obrigados a interromper o nosso processo formativo retomando-o alguns anos depois. Os motivos foram diversos como, por exemplo, residir em uma cidade que não tem universidade e não ter os meios econômicos que permitissem estudar nas cidades que ofereciam aquele nível de ensino; considerar a formação no curso de magistério de nível médio suficiente para exercer a profissão; mudar de profissão e contrair matrimônio no período, tendo que residir em outra cidade ou em outro estado.

Em virtude de já sermos habilitados para exercer o magistério, um número significativo de partícipes (13) cursou as licenciaturas, exercendo a profissão. Esse aspecto é considerado deveras significativo como evidenciam os depoimentos a seguir:

Ao assumir a função docente em 1974 observei que os professores realizavam sozinhos toda a atividade pedagógica, pois naquela época não existiam profissionais na escola que pudessem desenvolver um trabalho de articulação e de integração entre professores e os demais seguimentos da escola. Por isso, mesmo exercendo atividade docente relacionada à área de matemática, fiz opção por um curso que possibilitasse a realização de um



trabalho mais amplo junto aos colegas professores [...]. (E.M., 2005).

[...]

Ao chegar a Nova Cruz, fui trabalhar no 3º Núcleo Regional em Educação – NURE com a mesma função (era datilógrafa), mas com um ano mais ou menos, mudei de técnico ‘D’ para professor ‘P8C’, isto é, professor contratado a nível universitário. [...] Foi uma experiência muito importante para meu amadurecimento pessoal e profissional. (M.L.G.F.S., 2005).

Outro aspecto destacado é a participação em projetos de extensão universitária e de pesquisa que abordam questões relativas ao ensino, como expressa o depoimento de algumas partícipes:

Acho que o que me fez despertar essa paixão pelo magistério foi a minha vinda para a Escola Estadual Berilo Wanderley onde uma equipe da UFRN fazia estudos para uma pesquisa, daí surgiu meus conflitos e minha paixão. Tinha medo de não saber como fazer e não queria deixar o novo. Essa experiência foi de grande valia para melhorar minha maneira de executar as intervenções do processo de ensino-aprendizagem. [...] A partir daí, dei continuidade aos meus estudos, sempre buscando novos conhecimentos. (R.C., 2005).

[...]

Como aluna do curso superior, tive poucas dificuldades para desenvolver as tarefas acadêmicas que me eram conferidas no decorrer do curso, pois os dez anos que passei integrando as pesquisas da UFRN e as contribuições destas foram de fundamental importância para o meu sucesso enquanto professora-aluna da UERN. (I.F.S., 2005).

[...]

No RECRIAR [projeto de extensão universitária] eu fui professora de recreação e natação, [...] para mim começava a ficar claro, quando planejávamos as atividades, o fator educacional inserido no propósito do projeto. (I.D.D., 2005).

[...]

Outra experiência como aluna foi a minha participação no ‘Projeto Rondon’ que proporcionava ao aluno universitário o exercício da experiência profissional, momento em que pude exercer o papel do pedagogo na sociedade, preparando curso de capacitação em alfabetização para professores do interior,



ministrando palestras sobre educação do excepcional e muitas outras falas. (L.F., 2005)

Até mesmo aquelas que não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências semelhantes ressentem-se de não as terem vivido.

No início do curso [referindo-se ao curso de Pedagogia] vivi algumas dificuldades, pois mesmo tendo feito o curso de magistério, ainda era algo distante da minha realidade, pois nunca havia lidado com aluno, com a escola. (M.P.S.O., 2005).

[...]

Na universidade senti várias dificuldades, principalmente, devido a minha insegurança juntamente a minha timidez. Comparativamente outra dificuldade era que a maioria das alunas do curso tinham o magistério ou alguma experiência em educação o que ao meu ver facilitava mais no processo ensino-aprendizagem. Posso estar enganada, mas essas pessoas sobressaiam-se melhor, tanto nas provas como em apresentação de seminários e discussões de textos. (M.G.M.S., 2005).

Assim, o nosso grupo apresenta uma experiência no campo da Educação, em termos de tempo, bastante diversificada, variando de 02 a 43 anos assim distribuídos:

Entre 01 e 05 anos 02 partícipes (12,5%); entre 06 e 10 anos 01 partícipe (6,2%); entre 11 e 15 anos 01 partícipe (6,2%); entre 16 e 20 anos 04 partícipes (25%); entre 21 e 25 anos 03 partícipes (19%); entre 26 e 30 anos 02 partícipes (12,2%); entre 31 e 35 anos 01 partícipe (6,2%) e mais de 35 anos 01 partícipe (6,2%).

Como podemos observar, há uma maior concentração entre os 16 e 25 anos de experiência perfazendo um total de 07 partícipes (43,7%). Isso talvez seja conseqüência da determinação legal que define o tempo de trabalho para o magistério: 25 anos para professores do sexo feminino. As exceções poderão de dever ao fato de alguns professores se aposentarem e, no entanto, continuam a trabalhar. As atividades se concentram na docência, principalmente no Ensino Fundamental, havendo, porém, uma que exercia inicialmente a função de datilógrafa.

O acesso ao magistério, para a maior parte do grupo, 13 (81,2%) se deu através de concurso público nas instituições públicas, sendo que dois

se efetivaram via contrato temporário e um por indicação para ensinar na rede particular.

Enfim, é um grupo que apresenta traços bastante heterogêneos, no entanto, é importante buscar algum fator de unidade capaz de aglutinar os traços que definem a nossa heterogeneidade.

A escolha e a formação profissional

Os relatos da formação profissional que elaboramos são plenos de elementos que indicam ser a escolha do magistério, como profissão, um percurso no qual se encontra presente um conjunto de práticas que explicitam valores e representações veiculados pela cultura, pois a escolha profissional não é uma decisão neutra nem isenta dessas determinações.

A análise dos aspectos subjetivos que orientam as escolhas e que se encontram associados ao modo como cada indivíduo internaliza as estruturas objetivas poderá nos ajudar a compreender o significado dessa dinâmica.

Como nos esclarece Vygotsky (1988), a internalização consiste na reconstrução interior de uma atividade exterior em que um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal.

Nesse sentido, observamos que os motivos de algumas escolhas apresentam indícios de valores e representações que se engendram nas práticas que ocorrem no contexto das relações de gênero.

Assim vemos, por exemplo, M.G.M.S. (2005) justificar sua escolha por considerar "O mercado de trabalho mais acessível para uma mulher casada e com um filho pequeno." A realização de um sonho foi o motivo mais freqüente nos enunciados. "Os fatos marcantes que ocorreram em minha vida e que podem estar associados à decisão de ser educadora primeiro foi o meu desejo, desde criança de ser professora." (L.C.Q., 2005).

O desejo de ser professora começou na infância com as brincadeiras de roda e de escola no município de Arês /RN, nos anos 60. Ao me reunir com parentes e vizinhos para brincar enquanto os nossos pais conversavam, gostávamos de uma cantiga de roda que fala das profissões assim 'eu sou pobre – pobre e rica – rica de maré de si' e na minha vez de escolher que profissões ter no futuro escolhia a de professora e de costureira. (I.F.S., 2005).



[...]

Quando eu era criança tinha um certo fascínio pela profissão de professora. Sempre repetia que quando crescesse iria ser professora. Gostava muito de brincar de dar aulas. Reunia minhas amigas e meus irmãos menores que faziam o papel de alunos e eu era a mestra. O quadro era uma das portas da minha casa e o giz era um pedaço de gesso. (M.G.M.S., 2005).

[...]

A minha formação profissional foi uma coisa que aconteceu não sei se de vocação ou sonho. Sonho de ser uma pessoa importante, já que ser professora na minha cidade era considerado assim, pois a mesma não oferecia muitas ofertas de trabalho. (R.C., 2005).

Bueno ao analisar essa questão estabelece a relação entre, sonho e vocação ao afirmar:

O sonho de ser professora é nesse sentido, apenas uma variante da escolha por vocação, pois também supõe a existência de uma natureza intrínseca à mulher, que diz respeito a suas habilidades 'naturais' para trabalhar com crianças. Realizar o sonho de ser professora é, portanto, uma forma de cumprir com sua natureza feminina e com aquilo que a sociedade delas espera como mulheres. (BUENO, 2005, p. 88).

65

Há, porém escolhas que são influenciadas pelo ambiente familiar, às vezes de forma impositiva, como no caso de J.C.N.:

Ao concluir o ginásio [...] sem ter muita noção do que fazer, se eu fosse atender as necessidades da minha paixão afetiva teria feito o clássico já que o rapaz por quem nutria uma paixão platônica ai estudava. Mas ai, eu lhe agradeço até hoje, minha mãe [...] me chamou e orientou para que eu fizesse o normal uma vez que minha irmã mais velha que havia feito o científico estava com dificuldade de conseguir emprego assim, se eu fosse fazer o magistério seria mais fácil ao terminar o curso arranjar emprego em alguma escola. (J.C.N., 2005).

Algumas vezes a influência da família ocorre de forma sutil. "Também houve o caso de ter uma irmã que era professora, acho que isso teve uma grande interferência na minha decisão." (R.C., 2005). Todavia, a tradição

familiar de ter mulheres professoras, que em muitos casos, é fator determinante na decisão da escolha do magistério como profissão, não foi preponderante. “[...] apesar de estar rodeada de educadores na família, não me recordo de algum dia ter pensado em ser professora”. (I.D.D., 2005).

As escolhas são influenciadas, também, por experiências vividas no próprio processo de escolaridade, sejam elas incentivadoras ou não. É o caso de I.D.D. cujo elemento decisivo para sua escolha foi a experiência de participar, como estudante, num projeto de extensão universitária.

Tal como essa, outras narrativas mostram que a escolha profissional foi orientada pelas vivências e experiências. Em muitos casos, a postura de alguns professores.

O que ficou na minha memória nesse período [referindo-se ao curso secundário que na época era o 2º grau unificado] foi a existência de uma professora fascinante, a professora de História, [...] suas aulas foram diferentes de todas as aulas que já tinha assistido, levar-nos as aulas de campo em museus, monumentos históricos e suas intervenções eram motivadoras e brilhantes. Mais uma vez, na disciplina História, outra professora me encantou [...] essas duas professoras de História semearam frutos que me levaram a despertar para o magistério. (M.L.G. F. S., 2005).

[...]

[...] minha referência vai [reportando-se aos fatores que interferiram na sua escolha] para [...] o professor de Sociologia e Educação Artística e também para [...] professor de Filosofia, ambos dinâmicos, incentivadores, polêmicos e reflexivos nos ajudando muito a pensar, descobrir, refletir e decidir. (F.M.M., 2005).

[...]

A professora do estágio era muito exigente e estava, a todo momento, falando da responsabilidade de ser professora, a sua postura, a clientela com quem se ia trabalhar; enfim, toda uma conversa voltada para a prática do magistério. (M.G.M., 2005).

[...]

A minha decisão de ser professor deu-se em virtude de um caso que aconteceu quando estudava o 4º ano ginasial [...]. O professor de Matemática me chamou à atenção pela minha postura ao sentar para assistir suas aulas. Por isso, na primeira prova



que fiz ele retirou 5 pontos e disse: se eu quisesse freqüentar as aulas até o final do ano não tinha problema, mas não adiantava porque já estava reprovado. [...]. Diante desse fato, comprei vários livros de Matemática e estudava sozinho ou com outras pessoas que sabiam o conteúdo mais do que eu [...]. Como a turma era bastante unida, me prontifiquei para ajudar os colegas dando aulas de revisão dos conteúdos da semana [...]. A partir daí, comecei a dar aulas de reforços para as pessoas que me procuravam e comecei a despertar o interesse pelo trabalho docente. (E.M., 2005).

Segundo Goodson (1995), essas pessoas, além de influenciarem na concepção pedagógica que norteará a prática dos futuros professores, se servem de “modelo funcional” à medida que passam a se constituir uma referência no momento de agir e decidir.

Algumas das nossas narrativas deixam explícitas, também, a urgência em trabalhar e obter independência econômica por intermédio da profissão como fator principal para a tomada de decisão, como indicam (V.M.C., 2005) “Inicialmente optei pelo magistério por ser um curso profissionalizante o qual me proporcionaria condições de trabalho, [...]” e M.S.F.:

A minha decisão de ser professora está associada ao fato, de muito cedo querer minha independência econômica. Ao concluir o ginásio analisei que profissão poderia exercer após o secundário e ponderando ‘os prós e os contras’, conclui que o magistério seria o que teria maior liberdade de ação. (M.S.F., 2005).

Temos, até o momento, destacado as razões que, em certos casos, apresentam-se como predominantes. No entanto, é importante destacar que o processo de escolha é dinamizado por um conjunto de práticas e não uma única. Desse modo, as narrativas analisadas indicam que decidir ser professor (a) é um processo no qual se encontram imbricados as vicissitudes da vida e os planos futuros conduzindo-nos, por diferentes caminhos, a ponderar as possibilidades que temos diante de nós e o que podemos realizar.

As nossas narrativas evidenciam, também, que o processo formativo por nós vivenciado é marcado pelo tecnicismo. Fato compreensível considerando-se que a maior parte dos partícipes vivenciou esse processo nos anos de 1970, período em que vivíamos sob a tutela da ditadura militar instaurada na década de 1960. Nessa época, foi promulgada a nova Lei que

traçava as Diretrizes da Educação Nacional – Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 – que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. O Ensino Normal destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental torna-se apenas uma das habilitações profissionalizantes, o que implicou mudanças curriculares que reduziram a parte destinada à formação específica. Com isso, a Habilitação Magistério se descaracteriza à medida que perde quase totalmente sua dimensão profissionalizante.

Quanto à formação superior, é o período áureo das habilitações na Pedagogia – Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Administração Escolar – instaurando-se, na escola, o princípio taylorista da divisão técnica do trabalho, provocando a separação entre concepção e execução e a distribuição rígida de funções diferenciadas no interior do sistema de ensino. Desse modo, a formação do professor se esvazia e a divisão técnico-burocrática do trabalho o transforma em um mero executor de medidas oficiais e de tarefas, como relembra J.C.N.

O caráter pedagógico, (reportando-se às reuniões de planejamento), era dado pela elaboração dos objetivos instrucionais fundamentados na taxionomia de Bloom. Também copiávamos de alguns livros, que conseguíamos junto às editoras, os exercícios que passaríamos durante a semana para os alunos. A supervisora observava a caderneta para ver se estava preenchida corretamente. (J.C.N., 2005).

Assim, entre nós, são poucas as que ressaltam a contribuição da formação inicial para o exercício da profissão. “De um modo geral, as experiências de formação foram e são úteis à minha atuação profissional”. (M.S.F., 2005). “O curso normal foi um grande marco em minha história profissional”. (F.M.M., 2005).

Ao contrário, o que se destaca é a dicotomia teoria e prática, como expressam M.P.S.O. e M.G.M.S. em suas lembranças.

O início dessa atividade, ‘referindo-se à função de Orientadora Educacional’, foi muito sofrida e muito conflitante, pois não conseguia ver relação com o que tinha aprendido na Universidade e com o trabalho que diziam ser minha função na escola. Tive muitas dúvidas e muitas vezes não soube o que fazer, como lidar com o aluno e com o professor. Até porque existia uma idéia de que quem era orientador tinha apenas que lidar com o aluno, o



resto era obrigação do diretor e do supervisor. Isso me deixava confusa, pois mesmo com essa formação, sempre compreendi o trabalho da escola como uma ação onde todos eram responsáveis, mas a fragmentação estava muito presente em todas as atividades. (M.P.S.O., 2005).

[...]

Durante o curso me desiludi um pouco. Era muita teoria e eu ficava me perguntando e a prática como vai ser? Quando questionava isso com algum professor, ouvia sempre como resposta: não existe receita pronta. [...] Comecei a trabalhar em 1989, numa escola localizada na zona norte. O primeiro dia de trabalho foi uma decepção. Não sabia o que ia fazer nem por onde começar. Aos poucos convivendo com as colegas de trabalho e com os alunos fui me adaptando à realidade e necessidades da escola. No entanto, tinha consciência que existia uma lacuna. Hoje sei que era exatamente a relação teoria/prática. E assim, o trabalho desenvolvido era de forma intuitiva. (M.G.M.S., 2005).

As mudanças econômicas e políticas que se efetivaram no País a partir da década de 1980, particularmente a retomada do regime democrático, propiciaram um clima de estudos, debates e discussões na área da Educação, em particular a formação dos professores. Nesse contexto emergiu a definição de um novo perfil do professor a ser formado – “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Essa perspectiva de formação nos conduz a indagar:

Que princípios norteiam os processos formativos e as políticas oficiais de formação de professores e exercício docente? Aqueles que consideram a escola como espaço de construção de saberes e os professores capazes de pensar e de articular esses saberes no sentido elaborar e executar mudanças e transformações necessárias às práticas de ensinar e de aprender? Norteiam-se, ainda, por aqueles que consideram os professores meros executores das decisões técnicas e burocráticas definidas pelas organizações governamentais?

Essas políticas viabilizam processos formativos, formas e condições de trabalho para que a escola possa se constituir um espaço de reflexão,

pesquisa e análise crítica das práticas que nela se efetivam? Reveste-se de um discurso inovador que não vai além da falácia e da retórica?

Como podemos constatar, as narrativas de formação conduzem à reflexão, a associações, a estabelecer sentidos ao que foi vivido através de significados individuais e coletivos das diferentes experiências formadoras. Evidencia que o processo de formação demarca-se como constante e contínuo, articula-se aos diferentes tempos e espaços, implicando experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. Reflete também as intenções e deliberações forjadas nas políticas educacionais como forma de controle e organização das mudanças educativas em diferentes momentos sócio-históricos. Suscitam ainda questionamentos que podem conduzir a reflexões que permitam avançar a nossa compreensão acerca dos processos formativos e de sua interferência nas práticas que se efetivam nas instituições educacionais.

O que nossas narrativas podem, ainda, revelar?

70

A análise de nossas narrativas aponta também que o processo de formação que vivenciamos encontra-se permeado de tentativas decisivas de enfrentamentos e rupturas. Estas se deram de formas distintas e muito peculiares, porém, expressando perspectivas futuras e a intenção de superar os revezes que a vida, muitas vezes, nos impõe. O que se destaca como fator de unidade das especificidades evidenciadas é, por um lado, as condições contextuais e, por outro lado, certas características de personalidade que impulsionam a agir com persistência e coragem no sentido de alcançar as metas propostas, um processo de decisão pessoal no qual se mesclam a superação de obstáculos e as projeções para o futuro. Sem deixar de considerar os determinantes sócio-econômicos e culturais presentes em nossas escolhas, podemos afirmar que essas, em alguns casos, se destacam pela presença marcante de componentes intencionais e volitivos.

Ainda que quase todas as narrativas tenham apresentado suporte para essa interpretação, vamos nos deter apenas na de (L.M.N., 2005) o mais jovem dos partícipes que se encontra no processo de formação inicial, mas, apresenta, como ele mesmo classifica – “Uma trajetória conturbada.”



Desde o Ensino Fundamental L.M.N. sofria pressão da família para ser aprovado no exame de seleção da Escola Técnica Federal (ETFRN, hoje CEFET/RN), considerada uma das melhores escolas públicas do Estado. O acesso a essa escola só ocorreu após a terceira tentativa como ele mesmo relata:

Ao fim da oitava série do primeiro grau tentei duas vezes ingressar na Escola Técnica, uma pelo Pró-técnico e outra pelo exame de seleção, mas não tive sucesso em nenhuma. Minha mãe, muito aborrecida, acordou comigo que, não sabia como, pagaria um ano de escola particular apenas para não deixar eu ir estudar numa escola estadual, mas ao final do ano eu teria de ser aprovado na escola e na seleção da ETFRN, e assim aconteceu. Mas ao contrário do que se possa pensar, o diferencial não foi o ano de estudo na escola privada e sim a pressão do 'ter que aprovar.' (L.M.N., 2005).

Dois episódios afetivamente significativos marcaram esse período, o falecimento do avô, no dia do seu aniversário, para ele uma referência e o atentado sofrido pelo pai, com sérias conseqüências físicas e mentais (perda da fala, dos movimentos e um dano mental permanente) o que modificou toda sua vida, como ele explica: "Para mim, aos dezesseis anos, acompanhar tudo isso, [...] a entrada forçada e precoce na idade adulta." (L.M.N., 2005).

Escolheu o curso de Eletromecânica porque seu projeto era cursar tecnologia automotiva e se especializar em "desing". Porém, o curso escolhido era centrado na mecânica industrial. Quanto ao seu projeto de formação superior, só havia duas universidades, no País, que ofereciam o curso, inacessível para ele dada à situação econômica da família.

Diante dessas circunstâncias, ele relata: "Foi então que resolvi que não podendo estudar o que pretendia, iria estudar algo possível e do que eu gostava muito: linguagem. Nessa descoberta, três professores foram determinantes." (L.M.N., 2005).

No segundo período do curso de Letras começou a lecionar como professor estagiário em duas escolas. Sofrendo um acidente de moto teve que deixar uma das escolas. Depois resolveu deixar a outra escola e acelerar o término da licenciatura "[...] por causa do acidente, da impaciência com a pouca produtividade da minha graduação e do cansaço com o tratamento dispensado aos professores estagiários [...]" (L.M.N., 2005).

Histórias semelhantes a essa nos mostram a viabilidade de tentarmos encontrar formas de superar as limitações e imposições contextuais desde que estejamos disponíveis para as mudanças. Essa disponibilidade para mudar é um traço característico do nosso grupo que os relatos permitem entrever. “Exerço essa profissão há 22 anos e tenho desconstruído, construído e reconstruído valores e sempre buscando mudanças para proporcionar transformações naquilo que almejo para as crianças que passam por mim”. (R.C., 2005).

“Consciente de que preciso estar sempre em renovação, procuro fazer alguns cursos que surgem”. (M.C.S., 2005).

“Este convite (referindo ao convite que recebeu para trabalhar na escola) foi relacionado a constante busca de mudança e inovação na minha prática pedagógica.” (I.F.S., ano).

Hoje estou com 23 anos de trabalho com a educação, de momentos de esperanças, de angústias, de decepções, de alegrias e de realizações. Dessas grandes emoções, hoje me sinto realizada e ainda confiante que sou capaz de fazer algumas mudanças, apesar de ter consciência que nem todas irão provocar transformações, mas que estarei motivando alguma pessoa a fazer uma mudança em melhoria da educação e, assim, de pessoa para pessoa, no decorrer do tempo, surgirá transformações. (M.L.G.F.S., 2005).

Outro fato que denota nosso desejo de mudança é o investimento que fazemos em nossa formação contínua frequentando cursos de atualização, ingressando ou reingressando na Graduação ou Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado).

As referências contidas nas narrativas apontam que a formação docente se delinea pela mediação das experiências, contextos e acontecimentos que acompanham a nossa existência. Os processos de formação só adquirem caráter formador, quando se integram ao próprio desenvolvimento do sujeito, modificando determinadas trajetórias de vida através das quais este vai se construindo pouco a pouco. Porém, não podemos esquecer que as histórias individuais se constroem em interação com os fatores sócio-econômicos-políticos e culturais que constituem as sociedades em que o indivíduo vive, nem tão pouco desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao



indivíduo fazer a síntese do conjunto das experiências exteriores a serem internalizadas, apropriando-se, dessa forma, do seu próprio processo de formação. Como o ato de se formar constitui-se um processo de aprendizagem e aprender é uma atividade do sujeito que aprende, a formação é peculiar à pessoa que se forma, constituindo-se um processo de autoformação.

Assim, as narrativas de formação tornam evidente que o formar para o exercício de uma profissão situa-se na interconexão entre o espaço individual e o espaço social, progride com o significado que o indivíduo lhe atribui tanto no contexto de suas experiências de aprendizagem, como no quadro da totalidade de seu modo de vida, entendendo-o como o conjunto das formas essenciais de atividade que satisfazem as necessidades sociais e individuais do ser humano face às condições de vida peculiares a uma determina organização social.

Podemos ainda argumentar que as Histórias de Vida em geral e as narrativas de formação em particular, além de contribuírem para os indivíduos compreenderem os seus processos de formação, as relações com o conhecimento e outras modalidades de saberes, constituem-se, também, dado o seu potencial heurístico, procedimento investigativo valioso quer seja utilizado em pesquisas, quer seja como dispositivo de formação ou em ambos os casos, tal como pretendemos na nossa proposta de interação entre pesquisa e formação contínua dos professores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUIPEC, 1986.

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 75-104, jan./jun. 2005.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Tradução K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CABRAL NETA, Olímpia. **Planejamento de ensino**: conceitos e trajetórias. Estudo do estágio conceitual de professores da escola pública de Natal. 1997. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal, 1997.

CHENÉ, Adèle. A Narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri. Memórias na educação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 18-30, jan./jun. 2005.

DEMO, Pedro. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor. Campinas: Papirus, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1994.

E.M.; M.L.G.F.S.; R.C.; I.F.S.; I.D.D..... **Narrativas de professores sobre a formação profissional**. Natal, 7 maio 2005.

FERREIRA, Maria Salomilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

74 FERREIRA, Maria Salomilde. Pesquisa e processo de formação. In: COLLOQUE DE L' AFIRSE, 12., 2002, Lisboa. **Actes...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

_____. O professor e a formação de conceitos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENCONTRO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO, 3., 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade de João Pessoa, 2005. 1 CD-ROM.

FINGER, Matthias. **Biographie et herméneutique, les aspects épistémologique et méthodologique de la méthode biographique**. Montreal: F.E.P., 1984.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Memórias de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.



GUEDES, Neide Cavalcante. **A construção dos conceitos e a prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 9-253, abr./jun. 1971.

LENIN, Vladimir Ilich. **Obras completas**. Tradução Editorial progresso. Moscou: Editorial progresso, 1981. (v. 29).

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Lisboa: Índícios de Ouro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Tradução Edições Sociais. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982. (Autores Associados)

MORAES, Ana Aleídia de Araújo. História de vida em narrativas de professores (as): alternativa de investigação e formação do trabalho docente. **Amazônida**, Manaus, v. 4-5, n. 1-2, p. 77-84, 2000.

MORIN, Edgar. **O método III**. O conhecimento do conhecimento. Tradução Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1996.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luíz Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo

Recebido 20 abr. 2006

Aceito 28 jun. 2006



Memórias da Educação: professoras primárias no interior paulista (1940-1950)¹

Teaching Memories: female teachers in the São Paulo state country side (1940-1950)

Jane Soares de Almeida
Universidade Metodista de São Paulo

Resumo

A memória feminina usada como fonte de pesquisa histórica apresenta paradoxos entre os fatos da realidade objetiva e o desejo de ser e realizar que costumam estar implícitos na fala das mulheres. Este trabalho está voltado para a reconstituição da vida de professoras nos anos 1940 e 1950, numa cidade de porte médio do interior paulista. Essas mulheres fizeram do magistério um objetivo que lhes proporcionou motivo de orgulho pelo que conseguiram realizar. Nos seus testemunhos foi possível detectar que os vários matizes que compõem o universo feminino como o casamento e a maternidade não estão dissociados da profissão de professora, servindo mesmo para justificar a opção pela carreira. As suas lembranças também possibilitaram recuperar um passado feminino representado por interfaces de existências transcorridas no interior do Estado e compor um panorama da sua vida pessoal e profissional, assim como as escolhas realizadas dentro da perspectiva de ser mulher.

Palavras-chave: Mulheres. Professoras. Magistério. Sociabilidade. Feminização. Educação.

Abstract

The female memories was employed as a historical research source expose a paradox between the real facts and the will of being and to accomplish that usually belongs to the women speech. This text is about the life reconstitution of female professors in the 40's and 50's, in a middle size city in the São Paulo state country side. The professorship of these women made them pride of it. By the listening of their testimonies was detect that several traditions that belongs to the female universe, as marriage and motherhood, are not detached from the teacher profession, on the contrary, it strengthen their career option. Their memories also allowed to rescue a female past, represented by lives interfaces that occurred in the São Paulo state country side, and to make a wide panorama on their personal and professional lives. It also became possible to understand the educational choices made by a female perspective.

Keywords: Women. Female teachers. Professorship. Sociability. Feminization. Teaching.

Introdução

Philippe Ariès (1992) ao referir-se à memória observa que esta constrói-se na vida privada e na vida pública, mas não sobre a relação entre ambas. O homem de hoje, diferentemente do homem do século XIX, não transita de forma independente nessas duas instâncias sociais². As memórias seriam *testemunhos de tempo* e não possuiriam uma relação direta entre a pessoa privada e a História. Portanto, acontecimentos públicos como guerras, revoluções e crises que irromperam na vida dos seres humanos não lograram afastá-los de suas tradições.

O mesmo é confirmado por Thompson (1992) ao atribuir a toda fonte histórica derivada da percepção humana os atributos de subjetividade. As histórias de vida evocadas pela memória fazem parte de um universo mais amplo e rico que permanece oculto ao historiador quando recorre a essas fontes. Esse universo é representado pelos silêncios, as pausas, os olhos que se voltam para o passado apegados às suas crenças e seus valores; são as evasões, a necessidade de convencer ou de esclarecer e que emergem da intimidade, expondo o conflito entre expor-se ou preservar-se do olhar alheio. Assim, a memória também está impregnada do simbolismo das construções verbais e culturais que cada ser humano incorpora ao longo de sua vida e nesse simbolismo os papéis sexuais ocupam um espaço importante.

As mulheres, muito mais do que os homens, sofrem nítidas diferenciações que enfrentam ao longo da vida, assim como são fortes os condicionamentos e os obstáculos que lhes impõem as opções profissionais e pessoais dado que suas vidas não são transcorridas solitariamente e nelas existir a figura do outro, o que impõe definidas relações de alteridade. Essas determinações, do ponto de vista das simbologias sociais, podem ser a representada pela sociedade em sua forma abstrata, pelo mundo do trabalho e da produção, pela cultura e as pessoas de seu círculo de afetividade e de relações. No entrecruzamento do público e privado, embora as mulheres percebam, claramente ou não, os mecanismos que provocam e sustentam a desigualdade, não chegam a vislumbrar saídas para uma situação que lhes é imposta externamente, derivada das relações erigidas numa sociedade androcêntrica, construída sobre relações de poder e mantenedora da tradição. Submetidas a esse poder, as mulheres intentam desenvolver práticas pessoais e existenciais em busca da realização como indivíduos, onde a



vivência profissional e a remuneração econômica também são metas a serem atingidas. Esses esforços são tanto mais dificultosos quando se atenta para as desigualdades decorrentes da diferenciação sexual, pois além do plano objetivo, as formulações ideológicas e simbólicas colocam representações acerca das mulheres que lhes acentuam as dificuldades de galgar uma posição no mundo do trabalho, fazer-se respeitar como seres humanos e até mesmo realizarem-se afetivamente com autonomia. Isso deriva do fato de que a masculinidade e a feminilidade são definidas desde a infância, muito antes que as diferenças entre os sexos tenham qualquer significado imediato, por meio do simbolismo cultural do gênero embutido na linguagem.

De acordo com Thompson isso tem

[...] ajudado as feministas a mostrar as inadequações de deduções diretas a partir das diferenças entre o desempenho masculino e feminino, e a vacuidade de políticas de igualdade que ignoram o peso da cultura. Imediatamente a partir desses momentos iniciais do desenvolvimento da consciência social, a menina pequena aprende que é uma fêmea que ingressa numa cultura que privilegia a masculinidade e, por isso, privilegia os homens, exatamente como na linguagem a forma masculina tem sempre prioridade como regra, e a forma feminina só entra como exceção. Para assumir um lugar positivo no mundo da cultura, ela tem que lutar desde o início; mas é uma luta desigual. [...] A internalização dessas atitudes revela-se com igual clareza, como têm descoberto os historiadores orais, nas diferentes maneiras pelas quais homens e mulheres mais idosos utilizam a linguagem. (THOMPSON, 1992, p. 203).

79

Nessa maneira de utilizar a linguagem, os homens mostram tendência de referirem-se às suas vidas, relatarem suas experiências, situarem-se como protagonistas ativos, enquanto as mulheres as nomeiam em termos das relações, incluindo as vidas de outras pessoas como parte da sua própria, ou seja, mantêm a alteridade em primeiro plano como se sua existência fosse despossuída de significado se não houver a figura do outro.

Portanto, nos relatos de histórias de vida a memória ocupa um papel que, ao mesmo tempo que busca reconstruir o passado e revesti-lo do halo dourado evocado pela saudade da infância e da juventude, também intenta destruir aspectos que intencionalmente não se quer fazer emergir, ressaltando

o que foi positivo e omitindo o negativo, num recurso muito humano de dar tonalidades oníricas àquilo que se viveu.

Lovisoló (1989) observa que é possível escrever uma história das mentalidades tomando como fio condutor a memória e que essa história:

[...] nos proporcionaria constelações contraditórias de representações e práticas, de sentimentos e atitudes, e de valores organizados em torno da memória. Esta se desdobraria em individual e coletiva, fiel e infiel, objetiva e subjetiva, texto e monumento, oral e escrita, entre outras polarizações. Mais ainda, veríamos suas variadas conceituações entrarem em relação com a mudança e a ordem, com o hábito e o entendimento, com o privado e o público, com a honra e a vergonha, com a cegueira e a luz, para mencionar somente algumas poucas das categorias que semeiam nossas construções de pensamento sobre o social. (LAVISOLO, 1989, p. 18).

Muitas vezes é quase impossível ao pesquisador deixar de participar da construção lingüística e da expressão corporal do entrevistado e assumir um distanciamento ditado por um desejo de neutralidade na hora de transformar os testemunhos vivos em texto. Na ausência dos atores, o texto torna-se árido, despido das emoções e das entonações que dão vida à linguagem. Nesse trabalho de análise retira-se da linguagem oral toda e qualquer paixão. Mas, à medida que, ao final do processo analítico, a síntese emerge, com ela ressurgem aspectos surpreendentes que conseguem novamente colocar em cena o ser e sua carga de experiência de vida. Ao elaborar a síntese também se pode construir a História, uma micro-história transcorrida no anonimato de seres comuns, sem grandes tragédias, sem grandes realizações, porém impregnada do próprio sentido e significado da existência.

A voz das professoras

Na pesquisa que realizamos em 1995, por ocasião da elaboração da tese de doutoramento³, foram longamente entrevistadas quatro professoras primárias aposentadas, nascidas nos anos de 1920/30 e que exerceram a profissão nas décadas de 1940-1950.



Nas suas lembranças sobre o magistério afirmaram que no tempo em que lecionaram possuíam prestígio social, eram respeitadas como mestras e como pessoas, e que a profissão detinha um estatuto elevado, comparável ao de médicos, juizes, delegados, promotores e advogados. Suas memórias colocaram os professores no centro da atividade escolar e estes chegaram mesmo a ser comparados a *deuses*. A respeito da Escola Normal consideravam-na de excelente nível, de rara oportunidade educacional para moças e rapazes e todas foram unânimes em assegurar que tiveram uma educação familiar e uma instrução escolar esmeradas. Baseando-nos em seu testemunho, em seus gestos, seus olhares, seus momentos de dor e alegria, que pudemos reconstruir parcialmente essa trajetória.

Para essas professoras o fato do magistério ser uma profissão feminizada foi um processo natural, pois homens e mulheres sempre foram capazes de terem desempenhos igualmente satisfatórios, embora estas últimas fossem *mais meigas e amorosas*. Os homens eram melhor talhados para os cargos de direção das escolas por serem mais *calados, disciplinados, enérgicos e exigentes*. Em nenhum momento colocaram-se como vítimas de uma sociedade organizada segundo o modelo patriarcal e raramente manifestaram algum sentimento mais veemente em relação às desigualdades sexuais, tendo-as como padrões aceitos e pouco questionáveis. Esses testemunhos mostraram que não só das relações objetivas concretas a profissão foi se desenvolvendo desde o início da sua feminização, mas houve componentes das esferas subjetivas como prazer, satisfação, afeto pelos alunos que também fizeram parte da realização pessoal que se pode conseguir do desempenho profissional da docência.

Pelos seus testemunhos foi possível reconstruir o quadro social ao qual pertenceram e reinterpretar alguns vestígios de sua história pessoal e profissional, que puderam, mesmo com as devidas restrições, serem incorporados à compreensão histórica da vida no período. Essas professoras pertenceram a uma classe social de médio extrato que partilhava de acesso aos bens materiais e culturais em uma cidade de porte médio do interior paulista e se dedicaram ao magistério de crianças até os anos iniciais da segunda metade do século. De seus depoimentos constam lembranças sobre seu tempo de Escola Normal, a vida familiar, o casamento, a maternidade, a vida social e profissional.

Lembranças de professoras: retratos de um tempo, emergência de saberes

As cidades do interior do Estado de São Paulo e de outros estados brasileiros, costumam favorecer hábitos e costumes distintos das capitais e desenvolver um espaço da sociabilidade onde normas e valores permanecem por mais tempo apegados às tradições. Isso é rompido a espaços com o avanço da industrialização e do desenvolvimento, assim como da ampliação da urbanização. Nesse espaço a cultura se insere no cotidiano das classes sociais e se mescla, entre outras simbologias, com suas representações acerca dos papéis sexuais. Um agente cultural e meio de comunicação que muito se popularizou no interior paulista foi o cinema que desde o início invadiu a vida pública e o espaço privado, e transcendeu as mentalidades da época com uma magia que fascinava a todos, homens e mulheres. Atuava no imaginário e transpunha as fronteiras do mundo provinciano, agindo nas simbolizações e nas expectativas acerca dos papéis sexuais.

82 Ao desvendar novos espaços femininos também veiculava comportamentos vistos como avançados e que os segmentos conservadores da sociedade consideravam nocivos para a boa formação das moças ao expor modos de agir e pensar incompatíveis com uma sociedade que se queria culta, organizada e o mais moralizada possível, devidamente vistoriada pela sombra onipotente da Igreja Católica. Porém, ao longo dos anos seu apelo tornou-se irresistível e as mulheres identificaram-se com as estrelas tornadas próximas pelo *cinematógrafo* e deslumbraram-se com as vidas dos heróis e dos grandes amantes das telas, que traziam para o mundo interiorano cercado por sólidas paredes a visão de uma vida alternativa e comportamentos eram imitados, mundos eram transpostos e fronteiras deixavam simbolicamente de existir. E tudo isso, lentamente influía na cultura social, mesmo que a princípio suas ilusões tenham permanecido resguardadas no íntimo das jovens românticas. As moças das cidades do interior também podiam partilhar de um outro universo cultural, assinando as revistas femininas e lendo os suplementos dos jornais, além daqueles pequenos panfletos publicados na comunidade. Mas foi o cinema que introduziu no seu cotidiano as imagens de vanguarda, as mulheres emancipadas de longas cigarrilhas entre os dedos e as apaixonadas, as aventureiras, as grandes românticas mostrando outros mundos e novas maneiras de viver.



Desde os anos 1920 o cinema norte-americano já havia começado a produzir grande impacto no panorama mundial da diversão e foi aceito imediatamente pelo povo brasileiro, em especial pelas mulheres que viram abrir-se uma nova forma de lazer:

O cinema foi conquistando especialmente o público feminino. Tanto nos filmes estrangeiros quanto nos nacionais – estes marcados por uma postura mimética em relação às produções americanas – a representação da personagem feminina enquanto mulher sedutora ou garota trabalhadora (*working girl*) independente impôs-se progressivamente sobre o imaginário da sociedade brasileira, ainda fortemente marcada por valores patriarcais. [...] O poder da imagem cinematográfica incidiu, portanto, não apenas nas condições materiais de vida das mulheres, mas e sobretudo no imaginário feminino da época influenciando-o, propiciando mudanças significativas nas formas de representação do mundo e de si próprias. (BICALHO, 1989, p. 95).

A magia e o poder de sedução do cinema marcou o imaginário feminino e atuou como órgão difusor de mentalidades, comportamentos e novos valores, servindo, inclusive, para a construção de uma identidade social diferente daquela do século anterior. As primeiras salas que utilizavam o moderno cinematógrafo surgiram no Brasil por volta de 1896 e nas décadas de 1920/1930/1940 já faziam parte do lazer cotidiano das capitais e de quase todas as cidades do interior e tinham conquistado em definitivo o interesse da população. Outro veículo de comunicação, o rádio agia como o maior veículo informativo e estava ao alcance de qualquer cidadão. Era o agente catalisador e socializador ao veicular as mesmas notícias e os mesmos acontecimentos para todos por se difundir no interior das residências e ser de fácil acesso.

A Igreja reinava todo poderosa entre a maioria católica e tinha espaço garantido na vida social. Por isso, ir à missa, batizar os filhos, fazer a primeira comunhão eram rituais valorizados e o casamento religioso imbuía-se de um significado simbólico muito maior do que o civil ao incorporar os valores tradicionais da sociedade. Os clubes, locais privilegiados para os encontros sociais das classes dominantes, os bailes e saraus dançantes, faziam parte importante desse universo, onde todos se encontravam, se falavam e se conheciam. Nesse universo a classe média estabeleceu seus laços

e seus limites, escolhendo escolas para os filhos que veiculavam a mesma educação, as mesmas expectativas de realização, compondo um quadro social onde as mulheres eram avaliadas pela beleza física, religiosidade, valores morais e prendas domésticas. Alguns lustros de cultura eram desejados e o conhecimento de uma outra língua, arte, poesia e literatura sempre impressionavam. Existia um espaço que situava-se no plano simbólico e fazia com que os desejos e aspirações fossem coletivos e nesse plano ancorava-se a individualidade, delineada no território ambíguo das mentalidades e do imaginário da época. As mulheres que ali transitavam eram as mães de família preocupadas com a casa e com os filhos; eram moças sonhando com a felicidade proporcionada por um casamento seguro enquanto bordavam preciosos enxovais; eram filhas buscando corresponder às expectativas dos pais; eram as jovens que se dirigiam para as escolas normais para complementar seus estudos e obter um diploma. Para culminar esse quadro bucólico de perfeição social se pudessem ter uma profissão que lhes possibilitasse uma certa independência e um pouco de liberdade, isso poderia significar um grande passo para a sua realização.

84

Assim, aspiravam por uma profissão que não exigisse romper barreiras sociais comprometendo o casamento e a maternidade ou causando conflitos familiares. Bastava que o trabalho fosse honesto, digno e que lhes permitisse cuidar do lar e do marido e filhos, e ainda proporcionar um certo conforto pelo salário recebido. Essas mulheres procuravam uma identidade no contexto do simbólico e da cidade, buscavam o prestígio social e principalmente cumpriam um *dever sagrado*, ao mesmo tempo que alardeavam uma vocação que, por sua vez, justificava o desejo de seguir uma carreira que era comparada a um sacerdócio.

Com o tempo e as dificuldades financeiras decorrentes do reflexo da economia do país, o salário das professoras passou a ser importante não mais só para elas, mas também na vida da família e, em alguns casos, tornou-se mesmo sua principal forma de sustento. Para as mulheres que tornaram-se professoras as escolhas foram realizadas nas fímbrias da vocação, na auréola santificada da missão e no cerne da necessidade, qualificações aliadas à busca de uma identidade profissional feminina e dentro das possibilidades que lhes eram oferecidas.

Dessa forma, o século XX descortinou para as mulheres um universo antes encoberto nas penumbras domésticas do século XIX e entreabriu-lhes o



espaço da profissionalização e de uns primórdios de liberdade e autonomia financeira, representando uma outra forma de estar no mundo. Tudo isso num estado de moderação, de provincianismo e de tradicionalismo interiorano, bem brasileiro e bem paulista.

O mundo da casa e o espaço público

No interior do Estado, ser mulher nas décadas de 1940 e 1950 era legitimizar muitas crenças e padrões estabelecidos nos anos iniciais do século tal a força e permanência das mentalidades. A família paulista era solidamente estruturada e formalmente constituída, onde as relações parentais estabeleciam-se de forma hierárquica, havendo grande respeito para com os pais e rigidez na educação dos filhos. O pai, nessa classe média que tomava corpo no cenário interiorano paulista, legitimado pela legislação vigente no Código Civil de 1916, era considerado chefe da casa e cabeça do casal e sua autoridade era incontestada. A mãe incumbia-se das lides domésticas e do cuidado com os filhos e, normalmente, nesse mister ocupava-se integralmente, raramente trabalhando fora de casa.

A vida em família alicerçava-se no respeito e na obediência. As moças eram severamente vigiadas e mantidas sob controle disciplinar pela família que encarregava-se de zelar pela sua reputação e sua honra. A ingenuidade e fragilidade eram atributos desejáveis e admirados, juntamente com a pureza, representada pela virgindade, uma imagética que se amparava no arquétipo da Virgem da religião católica, embora mesmo as que não fossem católicas fossem instadas a seguir essa aproximação. Para manter as jovens intocadas da maledicência e impedir arranhões que maculassem sua dignidade raramente lhes era permitido sair sozinhas, mesmo para irem a lugares respeitáveis.

No período um tipo de publicação fez grande sucesso entre as jovens, a *Biblioteca das Moças*. Os romances dessa coleção foram analisados por Maria Teresa S. Cunha (1994) que aborda as representações de mulher e professora veiculadas na coleção. Os romances tiveram grande repercussão dos anos 1940 aos anos de 1960 e eram traduzidos, principalmente, do francês, sendo as obras mais difundidas as de M. Delly, pseudônimo literário de um casal francês. As histórias remontam a um passado europeu,

incluem membros da aristocracia e influenciaram o imaginário das jovens e senhoras que se espelhavam na França como pólo cultural e educacional do mundo civilizado.

Esses livros, lidos por nove entre dez mocinhas casadouras, incentivados pelos colégios religiosos e contando com a aprovação dos pais, foram capazes, no nível das representações, de modelar o imaginário feminino e normatizar condutas. No modelo feminino divulgado por esse tipo de literatura, as mulheres deveriam ser bondosas, castas, puras, discretas, com capacidade de sacrifício e renúncia. A submissão e a doçura compunham o seu padrão ideal, cujo reinado era no lar. A delicada natureza feminina deveria ser preservada, o que lhe inviabilizava exercer outras profissões assalariadas, exceção feita ao magistério e enfermagem pela aura de despreendimento e sacrifício que revestia tais profissões.

A extrema religiosidade derivada da influência do catolicismo, os preceitos morais da sociedade, aliados à uma legislação civil absolutamente conservadora, pregavam a indissolubilidade do matrimônio. Nem a sociedade, nem a família aceitavam a possibilidade de um divórcio que, aliás, ainda nem existia na legislação brasileira. Se uma separação acontecesse, a mulher passava a ser apontada e menosprezada, embora o mesmo não pudesse ser feito com a viúva dado que a viuvez possuía uma aura de respeitabilidade. Muitas vezes, o casar-se para sempre para as mulheres, por razões morais, estendia-se mesmo após o falecimento do marido, costumes que tornavam os cônjuges para sempre prisioneiros de suas escolhas.

No interior da família procurava-se dar uma boa educação geral e ensinar às jovens as prendas domésticas, porém a educação sexual era inexistente e as moças, freqüentemente, casavam-se sem ter nenhuma noção sobre sexo, menstruação, gravidez e parto. O mesmo passava-se com os rapazes que acabavam aprendendo no mundo da rua ou em discutíveis manuais de sexo aquilo que necessitavam saber para sua vida íntima.

A invenção do casal no século XIX, a influência da Igreja e o discurso médico-higienista legaram ao século XX o repúdio ao celibato e o apoio irrestrito ao matrimônio sem, no entanto, instruir os futuros cônjuges sobre a sexualidade. A mentalidade vigente apelava ao sexo dentro do casamento sacramentado pelo rito católico, inculcando um ideal de pureza para o casal, às vezes transigido pelos homens, mas impensável de ser rompido para



as mulheres. Também se acreditava que manter as jovens na ignorância era o melhor caminho para preservar sua castidade:

○ meu casamento realizou-se. Nessa noite, Albert comportou-se ir-repreensivelmente. Nenhuma precipitação exagerada. Nenhuma brutalidade. Agiu como um dentista que faz parar a broca quando o nervo reage e diz “pode lavar”, quando uma pausa se impõe. Enfim, a coisa fez-se. Mas a cura da minha ignorância não impediu que a prova noturna se renovasse como um fardo e não como um prazer. (REBOUX apud ADLER, 1983, p. 71).

○ casamento era o destino natural e o grande sonho da jovem interiorana que nele via a possibilidade de sair da casa paterna e construir seu próprio espaço privado. Os agentes sociais incutiam a idéia de que ser mãe e dona de casa constituía-se na principal missão feminina e nisso não divergiam do discurso vigente no século anterior. A literatura romântica ressaltava o desejo do matrimônio e um bom romance de amor nunca poderia eximir-se de estampar no fim o enlace do apaixonado casal, da mesma forma que os contos de fadas já haviam impregnado o imaginário das meninas. Não casar-se significava não conseguir realizar-se como mãe, o que era motivo de infelicidade para a jovem e para sua família. Quando isso acontecia, e devia acontecer até com uma certa freqüência, dado que o número dos representantes dos dois sexos nem sempre coincidia e com o êxodo dos rapazes para tentar a vida na grande cidade, a moça solteira permanecia na casa paterna, incumbida de cuidar dos pais na velhice e dos sobrinhos e sobrinhas. Esculpia-se assim a solitária figura da solteirona, transformada em tia, carola, impertinente, ou santa dedicada, sem vida própria, virgem a contragosto.

87

A escola como prolongamento do lar

A instituição escolar era o espaço público que interagiu ativamente com a sociedade, impunha seus valores na privacidade e veiculava normatizações num mundo ainda bastante provinciano, apegado a tradições passadas, de longas descendências e estreito parentesco. A sociedade alia-se à escola nas campanhas para elevar a educação da população e nesse cenário os professores e as professoras, assim como os administradores

do campo educacional, possuíam inegável prestígio representado pelo aspecto intelectual da profissão. Os manuais de Economia Doméstica davam conselhos sobre higiene pessoal e da habitação, arranjo da casa, conservação das roupas, preparo dos alimentos, contabilidade doméstica, noções de puericultura, recomendações às donas de casa e às mães, porém não se referiam a sexo. Os conselhos às noivas da escritora Júlia Lopes de Almeida, até há bem pouco tempo faziam parte desses manuais e exortavam as jovens a abraçar o dever sagrado da maternidade e a responsabilidade para com a Pátria, atribuindo-lhes a missão de formar os futuros cidadãos e os dirigentes da nação, tudo isso sob a égide da moral e da religiosidade. Ao colaborar para regradar o comportamento feminino e incentivar as mulheres a casarem, serem mães, cuidarem dos filhos e responsabilizarem-se pelos cuidados higiênicos, morais e religiosos da família, a escola adotava a mentalidade rígida e moralista da época e negava-lhes o conhecimento do próprio corpo, do seu funcionamento e suas funções, ministrando uma educação desvinculada da realidade e dos preceitos da natureza.

Como normatização da conduta feminina passava necessariamente pela ignorância e pela omissão deliberada em instruir as mulheres acerca da sexualidade, isso significava vigiar os relacionamentos amorosos, as leituras, os filmes, as amizades, os passeios e até mesmo a educação recebida na escola. A Escola Normal as ensinava a serem mães e fornecia noções de puericultura e economia doméstica, mas não as instruíam sobre como se processava a reprodução humana. A norma social queria que as jovens compreendessem o que delas se esperava do ponto de vista do desempenho do papel materno, mas isentava-se de fornecer informações acerca dos atos físicos que isso comportava. A educação religiosa e o culto ao arquétipo da Virgem da religião católica encarregava-se de reforçar essa tessitura de normas sociais e preconceitos morais, esforçando-se por alijar da privacidade o ônus do *pecado*. Os dogmas da Igreja encontravam reforço numa sociedade que impunha a interdição do amor carnal fora do matrimônio, sendo duras as penas impostas às transgressoras. Os tratados de higiene reforçavam essas proibições ao eximir de seus preceitos toda e qualquer conotação com a sexualidade. E para o casal o ato sexual só se justificava se fosse com o objetivo de gerar filhos, retirando do casamento qualquer sugestão de sensualidade.

A escola, vista como uma continuação do lar, mantinha o mesmo cerimonial usado na família, como a ordem, a submissão, o bom comporta-



mento, o respeito aos mais velhos e à autoridade, no caso, os professores, e a subordinação de todos à figura do diretor. Os ritos escolares em muito assemelhavam-se aos praticados na casa e na Igreja. As escolas normais situadas em algumas cidades do interior do Estado nem sempre podiam atender às necessidades de escolarização de todas as jovens por ser impensável que estas tivessem que deslocar-se para outros locais para estudar. A opção encontrada pelas famílias foi o colégio religioso mantido pela Igreja Católica, nos mesmos moldes do que acontecia na capital paulista e que passava a oferecer, além do básico, também o Curso Normal para as meninas. Enquanto as escolas estaduais adotaram o regime co-educativo de inspiração norte-americana, esses colégios mantiveram a educação diferenciada e abriram cursos só para o sexo feminino.

A Escola Normal que na década de 1930 já havia alicerçado-se no aparelho escolar da época e ministrava um curso propedêutico, idealista e desvinculado da realidade, do ponto de vista das professoras era um curso de qualidade que empregava bons métodos de ensino, possuía excelentes programas e tinha ótimos professores. Nesse período, o sistema escolar ainda engatinhava em busca de padrões de excelência que pudessem colocar a educação escolarizada brasileira no nível dos países mais progressistas. A escola pública que surgiu de um projeto sócio-político e ideológico bem configurado, tinha na Escola Normal a instituição veiculadora dos modernos métodos de ensino e das mais avançadas concepções pedagógicas.

O exercício da profissão docente era tido em alta conta pelos dirigentes educacionais, pelos professores e professoras, pais, alunos e alunas. Se existisse um real pendor para o ensino, o adequado preparo técnico incumbir-se-ia de inserir padrões de excelência profissional nos professores. O discurso recorrente e as constantes referências ao valor e à dignidade do trabalho do professorado primário e aos seus atributos de vocação e sacerdócio tinha sua razão de ser e alocava seus princípios numa visão otimista do poder da educação pregado pelo Liberalismo e pelos arautos da Escola Nova. Desse ponto de vista, o gostar de crianças e o amor pela profissão, mais uma conduta pessoal acima de qualquer crítica, não se desvinculavam da competência técnica necessária para o bom exercício profissional. Ao aliar a competência ao amor à profissão, à vocação e ao dever cívico de preparar futuras gerações, o discurso vigente mostrava coerência com o pendor patriótico e ufanista que disseminava-se pelo país. Além disso, uma

categoria profissional com esses requisitos seria imbatível como força de vanguarda para colocar o país entre as grandes nações do mundo.

A mulher que lecionava era bem aceita e apontada às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido. O mesmo acontecia com o professor. A família tinha a professora e o professor em grande consideração e estes detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial percebida. A fama de excelência das escolas normais e a aprovação social do trabalho feminino no magistério, mais razões de ordem econômica, nesses anos que beiravam a metade do século, consolidou a ocupação desse espaço profissional para as mulheres.

A vontade de estudar e conseguir um diploma significava muito para as jovens e representava as expectativas de uma classe social que buscava ascender socialmente através da escolaridade. Do gosto pelo estudo ao prazer pela profissão foi uma conseqüência natural e que acompanhava as formulações ideológicas dos agentes sociais e educativos do período. O desempenho de uma profissão impregnada de características *nobres*, anulava a antiga mentalidade que repudiava a idéia de trabalho assalariado para o sexo feminino, herdada dos tempos da Colônia, e passava a ser atraente para a classe média e para as moças que procuravam pelo magistério. As jovens, quando saíram de suas casas para lecionar, passaram a valorizar cada vez mais o salário, até mais do que a autonomia pessoal adquirida nesse movimento. Superando um discurso de menosprezo ao numerário recebido pelas professoras que permaneceu no imaginário popular por décadas, e que considerava esse salário insignificante no orçamento das famílias, a remuneração era importante e muitas ajudaram a sustentar famílias numerosas devido a insuficiência da renda do pai⁴.

O sexo feminino que até então vira-se confinado à simples execução de tarefas domésticas e às veleidades de uma educação centrada em pinceladas de cultura supérflua, via assim a chance de poder ser parte do cenário sócio-econômico e isso significou um salto qualitativo em relação ao que haviam vivenciado suas mães e avós. O magistério, pela aura de que era revestido pelo imaginário da época, as eximia do rótulo de estarem apenas prestando um serviço ou vendendo sua força de trabalho, o que, do seu ponto de vista, transcendia a simples relação de troca. A docência possuía uma dignidade comparável às mais *nobres* missões e pela primeira vez elas



foram necessárias no espaço público e sua contribuição foi considerada e requisitada.

Para essas mulheres o magistério representou a concretização do desejo através da coragem de ter ousado. Nas narrativas das professoras percebe-se claramente o discurso afetivo que existe em relação à profissão que um dia exerceram. Palavras como amor, afeto, solidariedade, maternidade, aparecem entremeadas com as lembranças e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que um dia realizaram. Isso as faz, nas representações simbólicas que elaboram sobre o passado profissional, terem consciência de que realizaram algo e desempenharam um papel social no espaço público que consideram muito relevante.

Na vida, mulheres; na escola, professoras

Nos anos 1940 e 1950, apesar de um pretense discurso igualitário advindo dos meios mais intelectualizados que atribuíam às mulheres a mesma inteligência que a dos homens, o imaginário social ainda custaria muito para assimilar esses preceitos. Esse desnível no potencial cognitivo permitia que obstáculos fossem colocados à ascensão das mulheres nas profissões disputadas pelo segmento masculino, o que se verificou até mesmo no campo educacional. O discurso oficial da predominância da vocação em detrimento de outras capacidades intelectuais, acobertava o prolongamento do sistema discriminatório para a profissão de professora, que deslocava-se agora do trabalho doméstico para a ocupação de um grande espaço profissional no ensino primário. As professoras poderiam lecionar nas classes infantis masculinas, femininas e mistas, isso já estava consolidado e era aceito sem mais delongas. De acordo com a mentalidade vigente, as mulheres possuíam notável inclinação para a educação de crianças pequenas, eram maternais, meigas, bondosas, sabiam entender a infância e fazer da escola o seu segundo lar, portanto seu trabalho nesse grau de ensino passou a ser plenamente aceito. Porém, não lhes era dado preencher cargos de chefia e de direção, nem ocupar espaços nos graus superiores do sistema escolar apesar de seu acesso ao ensino superior ter se dado na década de 1930, nas faculdades de educação.

A situação social e familiar e os modelos culturais desenvolvidos cotidianamente levavam as professoras a considerarem normal que o homem, da mesma forma que o fazia no espaço privado, também encabeçasse a organização das escolas. Porém é verdade que entre os inspetores, diretores e demais dirigentes do ensino, havia alguma resistência quanto a ocupação das mulheres nos cargos de direção e a nomeação de uma diretora era motivo de espanto e de dúvida acerca de sua competência para o cargo. O preconceito contra mulheres que tentavam ocupar carreiras consideradas masculinas fazia com que se lhes atribuissem estereótipos e o mesmo acontecia com estas na direção de escolas. Aquelas que dirigiam-se para profissões consideradas não femininas eram do ponto de vista reinante as que não haviam realizado-se afetivamente ou não tinham atributos de beleza.

No espaço privado, através de valores tradicionais e culturais, as mulheres eram submetidas ao poder do pai, do homem provedor e regulador de seu destino. Na escola, os mecanismos de controle ideológico e a distribuição desigual do poder tornavam a mulher submissa ao modelo organizacional escolar e as levava a acatar um papel subalterno dentro de uma instituição que havia se tornado seu espaço profissional. Aceitavam ser vigiadas, observadas e ter sua conduta atrelada às normatizações sociais e escolares mas detinham um poder invisível em sala de aula que as tornava autônomas em relação à sua prática e que possuía componentes de prazer e realização pessoal. Nessa opção, entre o desejo e as exigências da vida cotidiana havia que se preservar o primeiro, afinal o modelo social da pretensa ociosidade feminina herdado dos tempos coloniais ainda repercutia na imagética social da classe média. Acobertar a concreticidade do trabalho, sob o manto do prazer, vinha ao encontro de um ideal de feminilidade que em nada desmerecia a mulher, pelo contrário, a dignificava. Eram as alternativas autorizadas socialmente, a conquista, o esforço, o possível.

As professoras que formavam-se pelas escolas normais possuíam uma maneira de enfrentar a vida profissional e seus problemas que derivavam mais de uma maneira de ser e da educação recebida no lar, do que um preparo que pudesse ser conseguido somente com o curso. Nesse período, o sistema escolar ainda engatinhava em busca de padrões de excelência que pudessem colocar a educação escolarizada brasileira no nível dos países mais progressistas, adotando a perspectiva do escolanovismo e do ideal norte-americano. A escola pública que surgiu de um projeto político e ideológico



alicerçado nas práticas sociais de então, tinha na Escola Normal a instituição veiculadora dos modernos métodos de ensino e das mais avançadas concepções pedagógicas. Assim, a escolha profissional das jovens passava necessariamente por essa idéia de freqüentar um curso de qualidade, que proporcionava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer uma profissão a qual, por sua vez, era reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres. Porém, os professores de um modo geral, apesar de possuírem um estatuto profissional que lhes dava uma aura de respeito público comparável à dos juizes, advogados, promotores e delegados, faziam parte de uma categoria profissional que desfrutava de um prestígio advindo do saber e não do poder aquisitivo.

Concluindo

Nos anos que beiravam a metade do século se consolidou em definitivo a ocupação do magistério como espaço profissional feminino. Um trabalho remunerado impregnado de características nobres conforme apregoava a imagética social de então, era bastante atraente para as moças e para suas famílias pois, além disso, representava um acréscimo na renda familiar e era uma garantia de subsistência para as que, por um motivo ou outro, não se casassem, dadas as reduzidas ou até inexistentes oportunidades profissionais. Portanto, estudar e ter um diploma significava muito para essas jovens e representava as expectativas de uma classe social que buscava ascender socialmente através da escolaridade.

A idéia de que as professoras eram incapazes para o desempenho dos cargos mais elevados no ensino, centrava-se na incorporação pelo imaginário social de que eram possuidoras de pouca energia e grande fragilidade física e emocional. Além disso, se não tinham tendência para o mando e a autoridade, não poderiam manter a necessária disciplina no ambiente escolar. Isso era compartilhado pelas próprias professoras e o preconceito disseminava-se em toda a sociedade. Considerando-se pouco dotadas para os cargos administrativos, também viam com desconfiança as mulheres que, porventura, lograssem alcançar um desses patamares no ensino. E não bastasse a oposição masculina, havia também a resistência feminina em incorporar à atuação profissional atributos que pudessem colocá-las nos espaços masculinos.

Os depoimentos das professoras permitiram recuperar fragmentos de sua história e da história da sua profissão que não esgotam o muito que ainda se tem a contar sobre elas e por elas. Essa memória mostrou mulheres empenhadas em realizar um trabalho no qual gostar de crianças, amor pela profissão, vocação, qualidades apregoadas pelo discurso social e pelo poder público, não se desvinculavam da competência necessária para o seu desempenho. A recuperação das suas lembranças significou desvendar vidas femininas do passado e de toda uma categoria profissional. Nestas apareceram com nitidez as diferenciações sexuais impostas pela sociedade e o magistério foi representado como uma profissão talhada desde o início para o sexo feminino. O casamento e a maternidade emergiram como os desejos prioritários, passíveis de serem harmonizados com o desempenho da educação de crianças e foi possível perceber que esses mesmos atributos de afeto e de vocação também faziam parte das fontes de satisfação que lhes conferia a atividade profissional conjugada com a realização pessoal. Suas lembranças permitiram rever a trajetória de suas vidas e de um trabalho realizado no interior das instituições escolares que foi o responsável, e ainda continua sendo, pela instrução básica de várias gerações de brasileiros.

94

Sabe o que eu acho? A questão do que você quer ser, o que você vai ser, até para a meninada de hoje, os adolescentes [...] A gente nunca quer ser aquilo que não conhece. Depois que você faz uma coisa que você conheça, aí você tem amor. Então se dedica de corpo e alma para conhecer aquilo que você não conhecia. E descobre! Não é só falar, aí eu não tenho jeito para isso! Não, você não tem é o conhecer daquilo que vai ter nas mãos. Uma pessoa responsável, que estuda, que se dedica de corpo e alma... Você não queria? Não, você não conhecia! Eu fui fazer Normal, gostei demais, fiz outros cursos depois, mas achei que não podia ter feito coisa melhor na vida que não fosse lecionar. Era minha paixão lecionar! Aquele amor, aquela intimidade com os alunos, aquele carinho, a participação na vida das famílias. Ah! Era muito bonito, viu? Era muito bonito! Sabe o que é paixão? Uma paixão! (D. MARIA EUGÊNIA, 1994).



Notas

- 1 Artigo baseado em projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, na modalidade Bolsa de Produtividade em Pesquisa.
- 2 Utilizamos o masculino genérico da forma apresentada pelo autor. No entanto, consideramos que do ponto de vista das relações de gênero, o mais apropriado seria usar a terminologia homens e mulheres, já que o mundo é habitado pela humanidade e conseqüentemente pelos dois sexos.
- 3 Mulher e educação: a paixão pelo possível, 1996. A tese foi posteriormente publicada com o mesmo título pela Editora da Unesp, 1998.
- 4 Esses dados encontram-se nos depoimentos das professoras entrevistadas e podem ser encontrados no livro Mulher e Educação: a paixão pelo possível, 1998.

Referências

ADLER, Laura. **Segredos de alcova: história do casal**: 1850-1930. Lisboa: Terramar, 1983.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ARIÉS, Phillipe. **O tempo da história**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

BICALHO, Maria Fernanda. O bello sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. (Org.). **Rebeldia e submissão**: estudos sobre a condição feminina. São Paulo: Vértice, Fundação Carlos Chagas, 1989.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. (Org.). **Entre a virtude e o pecado**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Biblioteca das moças: contos de fada ou contos de vida? Projeto história. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**, São Paulo, n. 11, p. 141-147, nov. 1994.

DONA MARIA EUGÊNIA. **Entrevista**. 1994. (In memoriam).

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 18-32, 1989.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Profa. Dra. Jane Soares de Almeida
Universidade Metodista de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail | jane@fclar.unesp.br

Recebido 5 ago. 2006

Aceito 7 out. 2006



Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989¹

Ethnic-racial relations and the formation of teachers: a reflexion on education in the State of Pará, 1970-1989

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este artigo trata da formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980. Como também se volta para a capacitação oferecida pelo Instituto para o trato da questão racial. Utiliza-se como base teórica as formulações de Pierre Bourdieu, relativas à noção de *habitus* e poder simbólico. Este texto evidencia a condição inferior a que o aluno negro é relegado e a discriminação de que ele é objeto. Nosso argumento se encaminha no sentido de afirmar a omissão presente nos processos de formação – planos e na bibliografia de formação, em relação à questão racial. Nele argumenta-se ser crucial a *preparação* dos professores para o trato da questão, uma vez que a ausência desta leva à reprodução do preconceito em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Questão racial. Preconceito. Reprodução.

Abstract

This text is about the teacher's formation offered by the Institute of Education of the State of Pará in the decades of 1970 and 1980. It studies the education offered by the Institute on the handling of the racial issue. It is based on the theoretical formulations by Pierre Bourdieu on the notion of *habitus* and symbolic power. This text highlights the inferior condition to which the black students are relegated and the prejudice they suffer. Our argument is centered on stressing the omission present in the formation process – plans and references related to the racial issue. We affirm that the preparation of the teachers is crucial to handle this matter, and its absence leads to the reproduction of racial hatred within the classroom.

Keywords: Education. Teachers' formation. Racial issue. Prejudice. Reproduction.

1 Introdução

“Aquarela do Brasil” é, mais do que um samba famoso, uma espécie de hino nacional. Ele desperta em nós um sentimento de fazer parte. Ele nos remete à idéia de que somos diferentes dos outros – dos que não são brasileiros. Ele nos permite, acima de tudo, falar de nós mesmos sem a *pompa* e a *circunstância* que o Hino Nacional impõe. “Aquarela do Brasil” é a matriz de um tipo de samba – o de exaltação – que tem pelo menos dois *filhos* diletos: “Aquele Abraço” e “País Tropical” – o primeiro, de Gilberto Gil e o segundo, de Jorge Ben Jor. *Aquele Abraço*, composto às vésperas do exílio londrino, exaltava as maravilhas do Rio de Janeiro, que continuava lindo, a despeito das agruras da ditadura militar. “País Tropical”, composto na mesma época, afirmava a beleza que era viver num país tropical, “abençoado por Deus e bonito por natureza”.

Em comum, todas essas pérolas do cancionero popular brasileiro trazem a idéia do idílio brasileiro – um país sem guerra, sem revolução, sem terremoto e com um povo faceiro. A cada execução, essas músicas nos remetem para aquele momento em que o tempo é suspenso e nós só pensamos no conagraçamento, na maravilha que é viver neste país, porque, afinal de contas, “Deus é brasileiro”!

A despeito da contribuição que “Aquarela do Brasil” trouxe para o cancionero, esta letra revela uma representação do Brasil que, se levada ao pé da letra, desfaz a imagem de união que ela evoca. O título da música nos sugere a idéia do gradiente, a idéia de que o Brasil se constitui em aquarela porque integra, como nação, um conjunto diverso de tipos, cores e culturas. Por isso, o Brasil é lindo – “Oi, esse Brasil lindo e trigueiro!” Em princípio, portanto, a música indica a idéia de que a mistura é parte do caráter brasileiro. Ela é sua distinção e sua virtude. Esse Brasil, lindo e trigueiro, é, todavia, inzoneiro. Inzoneiro, como ensina o Aurélio, significa: *mexeriqueiro, intrigante, mentiroso, sonso ou manhoso*.

“Aquarela do Brasil” faz eco a uma tradição iniciada no século XIX, segundo a qual a miscigenação tem lá seus percalços. Produz frutos lindos, às vezes, mas de caráter duvidoso. Essa mensagem, esse substrato da canção, todavia, tem passado despercebido. A pesquisa realizada não tratou de música; mas da invisibilidade de que a questão da cor é objeto no processo de formação de professores. Da mesma forma que ocorre com “Aquarela



do Brasil”, a evocação dos cursos de formação de professores é distinta da formação que eles oferecem aos seus alunos.

2 A gênese da tese

A reflexão em torno da questão racial foi iniciada no curso de Mestrado. Nossa dissertação tratava da trajetória profissional de professores negros da Universidade Federal do Pará. Naquela oportunidade, pudemos perceber que as trajetórias dos professores não se viam refletidas nas suas práticas profissionais. Ali surgiu a questão da ausência, da invisibilidade do negro.

Após o Mestrado, nas reflexões que fazemos sobre o trabalho realizado, aventamos a hipótese de trabalhar a questão no âmbito da Educação Básica e nossas primeiras incursões se mostraram promissoras. Livros didáticos, manuais de Psicologia infantil, jogos educacionais e roteiros de comemoração de efemérides visitados nos revelaram uma imensa lacuna: neles, o Brasil surge como um país racialmente homogêneo, no qual as populações negras representam uma parcela ínfima e subalterna. Em quase todos eles, a impressão geral é de um país de “propaganda de margarina” dos anos de 1970, em que a família é branca e a empregada – feliz no *seu* lugar – é negra.

A partir dessa constatação, formulamos o presente objeto de estudo. Ele tem dois objetivos: em primeiro lugar, ele se pretende uma contribuição modesta à reflexão sobre a forma como o negro surge no processo educacional. No Brasil, o cenário da pesquisa educacional é carente em pesquisas sobre a questão. Mesmo o impulso promovido pelos estudos provenientes de cursos de Pós-Graduação² é insuficiente para preencher a lacuna construída em anos de ausência. É isto que aponta o estudo de Claudia Miranda (2004), no qual afirma que os trabalhos relativos à questão racial se apresentam, ainda em maior número, em forma de artigos e não em forma de estudos circunstanciados. O mesmo afirma Elizabeth Fernandes Souza (2001), para quem o pequeno número de trabalhos é um fator alarmante, uma vez que a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação.

Assim, a modéstia é justificada e verdadeira. O estudo da questão racial relacionada à educação requer um número significativo de trabalhos para que se possa iniciar um processo de mudança. Só a constituição de massa crítica poderá permitir a ultrapassagem da denúncia à constituição de

um *habitus* profissional, para fazer uso de um conceito muito empregado a seguir, dentro do qual o preconceito não se constituía em aporte teórico.

O outro objetivo diz respeito à natureza deste trabalho. Em que pese o caráter objetivo das análises realizadas a seguir, este texto tem um componente político que deve ser reafirmado. A Educação é um campo do conhecimento de estudos aplicáveis, que se pretendem interventores na constituição de uma sociedade melhor. A utopia, portanto, é parte integrante do pensamento educacional e, portanto, deste trabalho, o qual almeja uma educação livre de preconceitos.

3 O *locus* de investigação e as fontes

100 Importa situar, em pouquíssimas linhas, o Estado do Pará, para que se tenha idéia da importância do espaço que analisamos – o Instituto de Educação do Estado do Pará. O Pará surge, em nossa história, um século depois do descobrimento. Os portugueses tomaram a foz do rio das Amazonas, com o objetivo de proteger o território das invasões de outras nações européias. A ocupação, no entanto, não se reverteu em exploração econômica significativa, de forma que mais de um século depois, por volta de 1750, ainda não havia moeda corrente e as condições materiais de vida eram muito precárias.

Parte desse estado se deveu ao fato do norte colonial português ter permanecido isolado do resto da colônia, por todo o período colonial. Enquanto as colônias do litoral e do sul constituíam o Estado do Brasil, o Maranhão e o Grão-Pará (que compunha o que hoje conhecemos como os Estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará e parte do Mato Grosso) compunham o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Esse isolamento foi constante ao longo de todo o período colonial e ao longo de todo o império.

O Pará não conheceu, no período colonial, uma atividade econômica constante e que produzisse muitos dividendos, como ocorreu com a cana-de-açúcar em Pernambuco, o tabaco na Bahia ou o ouro nas Minas Gerais. Só no século dezanove, com a extração da goma elástica, ocorreu um surto econômico vigoroso. Todavia, muito da riqueza produzida não se reverteu no estabelecimento de estruturas que permitissem o florescimento de outras atividades. Assim, quando a goma elástica brasileira – e paraense



– foi substituída pela produção asiática, na virada do século dezenove para o vinte, o surto econômico foi suspenso e nada havia para substituí-lo.

Foi a partir do governo de Getúlio Vargas que uma série de políticas foram ensaiadas com o objetivo de levar desenvolvimento à região. Iniciou-se, então, uma série de projetos de intervenção, conhecidos, muito apropriadamente, de Grandes Projetos. Esses tinham por objetivo alavancar a economia regional, por meio de atividades de grande interesse comercial, como a exploração de recursos minerais. Em função desses projetos, uma série de enclaves industriais surgiram no Estado do Pará, e também na região Norte, quase todos voltados para a exploração de recursos minerais. (BRITO, 1994; CARDOSO, 1984; COELHO, 2001; GONDIN, 1994; MARTINS, 1998; QUEIROZ, 2005; SANTOS, 1980; WEINSTEIN, 1993).

O Pará do início dos anos de 1970, portanto, era uma unidade da Federação com uma longa tradição de isolamento e estruturas sociais e econômicas em constituição. Era o caso do sistema educacional. Havia um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola e uma deficiência avassaladora de docentes. O Instituto de Educação do Estado do Pará foi, nesse contexto, uma instância fundamental para a busca de soluções que viabilizassem a reversão do quadro existente. Analisar a forma como a questão racial era percebida e vivida naquela instituição e fazer a reflexão a partir de um ponto de vista privilegiado, diante do lugar que a instituição ocupava no contexto do Estado do Pará, constituiu-se numa questão importante a ser investigada.

O nosso *locus* de investigação, portanto, é o Instituto de Educação do Estado do Pará. Trata-se de uma casa de *preparação* de professores, em funcionamento há mais de um século, criada que foi em 1871, e que permanece, desde sua criação, como referência para a formação de professores em Nível Médio, no Estado do Pará. Nossa análise incidirá sobre duas décadas de sua trajetória: as décadas de 1970 e 1980.

A definição desse recorte temporal deveu-se à possibilidade de melhor delimitar o objeto de estudo, uma vez que nesse período se ofereciam cursos de formação para o exercício do magistério, em nível secundário, conforme previa a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971³. Além disso, diante da escassez de quadros funcionais, o Estado do Pará facultou o exercício do magistério, no segundo ciclo do antigo Primeiro Grau (quinta à oitava série)

aos professores de Nível Médio. Assim, uma parcela significativa dos docentes do antigo Primeiro Grau, nesse Estado, recebeu sua formação no Instituto de Educação do Estado do Pará e exerceu a profissão em todas as séries que compunham aquele grau.

Como nós nos aproximamos do Instituto? Foi, desde o início, um empreendimento difícil. Em que pese a compreensão, ajuda e simpatia dos gestores, o Instituto, como tantas instituições brasileiras, não possui arquivos organizados, não preserva boa parte de seus documentos ou, o que é possível, preserva o que considera importante do ponto de vista administrativo e não do ponto de vista educacional. De toda forma, foi por lá que iniciamos nossa jornada e não poderia ser de outro modo. Nos arquivos do Instituto encontramos o que foi a maior fonte de informações para a pesquisa. O primeiro foi a ficha individual do aluno. Trata-se de um documento estruturado anualmente, o qual contém as informações seguintes: nome, turma, turno, série, notas e média final de aprovação. Reunimos uma série completa, representando uma amostragem de dez por cento do total de alunos formados ao longo dos vinte anos analisados, perfazendo mais de mil e duzentas fichas. Para analisá-las apropriadamente, consultamos as certidões de nascimento existentes no Instituto, relativas a cada um dos alunos com fichas selecionadas. Esses dados, ficha e certidão, nos permitiram considerar: percentual de alunos por cor/raça, índices de frequência de cor/raça por turno, índices de aprovação por cor/raça e índices de alunos por sexo.

A prodigalidade de fichas de alunos e certidões de nascimento não se repetiu em outros suportes de dados. As mudanças, os sinistros e a falta de condições de guarda e manutenção de documentos fizeram com que pouquíssimos planos de disciplinas subsistissem, mesmo de períodos recentes. Reunimos cerca de sessenta e nove planos. Com relação a eles, vale dizer que muitos se encontravam incompletos: uns sem o registro da bibliografia, outros sem a indicação de estratégias e ainda alguns sem os indicadores de avaliação. Todos, no entanto, traziam o registro do conteúdo, o que se constituiu no dado privilegiado pela pesquisa. A partir dele, pudemos considerar a incidência de temas relacionados à questão racial, no processo de formação de docentes. Em vista da situação apresentada, no que tange à bibliografia dos planos, para a nossa pesquisa nós nos ativemos aos que traziam referências e as consideramos para a investigação da base teórica subjacente às disciplinas e, por extensão, à formação oferecida pelo Instituto.



Fora do Instituto, trabalhamos com o intuito de reunir dados que viabilizassem uma análise circunstanciada do objeto que recortamos. Assim, consultamos dados estatísticos formulados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente os relativos à distribuição da população por cor/raça. Por meio deles, verificamos as condições da população negra no Brasil naquele período, tanto no que concerne aos indicadores econômicos, quanto educacionais. Entendemos ser necessário, também, considerar o que pensava parte da sociedade paraense sobre a questão educacional. Por ser a noção de reprodução uma de nossas balizas teóricas, elegemos a imprensa escrita paraense como o meio a partir do qual perscrutaríamos uma parte da sociedade. Assim, reunimos duzentos e quarenta e cinco artigos, do período de 1970 a 1989, publicados na imprensa. Neles, pudemos verificar a representação que aquela parte da sociedade construiu acerca da educação. Além disso, essas matérias nos pareceram importantes, uma vez que os professores do Instituto recorreram freqüentemente aos jornais como recurso didático.

Consideramos, por fim, ouvir professores e alunos daquele Instituto. Assim, recolhemos o depoimento de dez representantes do corpo docente e dez representantes do corpo discente. Tais depoimentos prestaram-se como dados subjetivos, os quais serviram de contraponto às indicações dos dados estatísticos. Com relação aos professores, selecionamos docentes que tivessem atuado no Instituto, no período estabelecido como recorte para a pesquisa. O mesmo foi feito com relação aos alunos, sendo que, neste caso, privilegiamos aqueles que atuassem como professores e se autodeclarassem negros ou pardos. A impossibilidade de encontrar o décimo aluno que atuasse no magistério obrigou-nos a coletar o depoimento de uma aluna desempregada.

A seguir, oferecemos um quadro de nossos entrevistados. Ressaltamos que o procedimento de identificação dos entrevistados, no tocante à cor, transcorreu por meio da auto-identificação. A produção das diferentes fontes deu-se em duas etapas: primeiramente, a de material escrito, e em seguida, a realização das entrevistas; a primeira, compreendida de 2001 a 2003; e a segunda, de 2002 a 2005. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, cujo conteúdo versou sobre as indagações pertinentes à pesquisa, especialmente à origem familiar, às bases teóricas de formação e à questão racial. Adotamos o recurso de codinomes, diante da concordância de todos os entrevistados em utilizá-los, com a intenção de preservação do anonimato.

Quadro 1: Professores do Instituto de Educação do Estado do Pará (1970-1989)

Codinome Nascimento e Cor	Disciplinas ministradas	Atuação	Formação	Função atual
Ana Carolina (1962) – Parda	Psicologia aplicada à Educação; Didática; Prática de Ensino.	1983-1994	Pedagogia; Mestre em Educação.	Gestão em Instituição de Ensino Superior
Célia (1940) – Parda	Português	1961-1984	licenciada em Letras	Gestão administrativa, níveis: Educação Básica e Superior.
Débora (1962) – Branca	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Didática dos Estudos Sociais.	1984-1985	Pedagogia; Doutorado em Educação.	Docência em Ensino Superior
Giselle Cristiane (1949) – Negra	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	1981-2004	Pedagogia; Especialista em Educação.	Gestão de Escola Pública
Liz (1948) – Parda	Psicologia da Educação	1974-1981	Pedagogia; Doutorado em Educação.	Docência em Ensino Superior
Magrita (1959) – Branca	Educação Física	1982-em curso	licenciada em Educação Física; Especialista em Handboll	Docência no I.E.E.P
Malena (1943) – Branca	Didática Geral; Didática Especial; Recursos Audiovisuais.	1963-1983	Pedagogia; Especialista em Informática; Especialista em Educação.	Docência no ensino superior
Morena (1938) – Parda	Estatística	1970	licenciada em Ciências Sociais	Aposentada
Raiza (1943) – Negra	Psicologia aplicada à educação	1968-1986	Pedagogia; Psicologia.	Aposentada
Regina Alice (1940) – Negra	Didática Geral; Didática; Didática das Ciências; Metodologias.	1960-1989	Pedagogia; Especialista em Educação.	Aposentada

Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação do Estado do Pará no período de 2001-2003



Quadro 2: Alunos do Instituto de Educação do Estado do Pará formados (1970-1989)

Codínome	Nasc.	Cor	Período de formação	Formação	Função atual
Alexandrina	1948	Negra	1966-1972	Pedagogia	Docência no I.E.E.P.
Beatriz	1949	Parda	1974-1976	Licenciatura em Letras	Docência no Ensino Fundamental
Betânia	1960	Negra	1975-1979	Pedagogia	Docência no Ensino Fundamental
Eduarda	1966	Negra	1983-1986	Nível Médio	Desempregada
João	1967	Negro	1986-1989	Licenciatura em C.Sociais; Mestre em Planejamento	Atuação no Conselho Municipal do Negro
Júlia	1947	Negra	1963-1970	Licenciatura em Letras	Docência no I.E.E.P.
Lúcia	1953	Parda	1974-1979	Licenciatura em História	Atuação no Comércio
Maria	1964	Parda	1980-1983	Pedagogia; Especialista em Educação.	Docência no I.E.E.P.
Quitéria	1957	Negra	1976-1979	Pedagogia; Especialista em Gestão.	Gestão escolar e Docência no Ensino Fundamental
Soeiro	1961	Parda	1976-1979	Pedagogia	Docência no I.E.E.P.

Fonte: Entrevista com alunos do Instituto de Educação do Estado do Pará no período de 2002-2005

4 Tecendo a reflexão teórico-metodológica

Como técnica de análise dos documentos escritos e orais, a fim de satisfazer nossos objetivos propostos, inspiramo-nos nas formulações de Laurence Bardin (1993; 2000), relativas à análise de conteúdo, a qual se desdobra, neste trabalho, em dois tipos de análise: uma, própria para documentos escritos, outra própria para documentos orais. A primeira consiste nos

seguintes procedimentos: resumo dos documentos; classificação dos resumos, segundo categorias temáticas; eleição dos pontos a serem investigados e classificação da documentação, segundo os pontos elaborados; e, por fim, a análise. A segunda consiste em: transcrição da entrevista; desmembramento do depoimento, segundo dois aspectos – cronológico e temático; identificação das recorrências; e, por fim, mais uma vez, a análise.

A análise de conteúdo promove a organização sistematizada dos dados empíricos por meio de “uma pré-análise, uma exploração do material e de um tratamento dos resultados, com a inferência ou dedução lógica e a interpretação.” (BARDIN, 2000, p. 153). Empregamos uma análise categorial.

Que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2000, p. 153).

106

Assim, pudemos propor categorizações, já que promovemos uma codificação ou uma “transformação dos dados brutos do texto.” (BARDIN, 2000, p. 103). Segundo a autora, há possibilidade de composição por recorte, agregação e enumeração, o que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão discursiva, suscetível de esclarecer o pesquisador acerca das características do texto, que podem servir de índices para as análises. (BARDIN, 2000, p. 103). Em suma, dito de outro modo, a análise tenciona a busca de representações por meio das mensagens orais ou escritas.

O trabalho de análise caminhou no sentido de perceber os desdobramentos do dito nas entrevistas ou expresso nos documentos, mas também de reparar nos silêncios, nas ausências, no não-dito. Logo, acreditamos ter capturado as representações sobre o lugar do negro no universo escolar, mesmo quando tais representações encontravam-se encobertas por discursos que enalteciam a igualdade entre as raças e entre os alunos e professores. Neste sentido, entendemos que os discursos se compõem por meio de diferentes “disposições incorporadas.” (BOURDIEU, 2002b).



Na análise dos planos e dos demais documentos escritos e orais recorreremos às noções conceituais de *habitus*, violência simbólica e dominação de Pierre Bourdieu. Especificamente no tocante aos planos, nosso procedimento consistiu na detecção dos seguintes aspectos: objetivos, procedimentos metodológicos e bibliografia. Esses três aspectos foram considerados como suficientes para nos indicar a matriz teórica que lhe era subjacente. Enfatizamos, duas questões fundamentais para o entendimento de nosso argumento: em primeiro lugar, se a matriz teórica apontava para uma abordagem do programa que primava pela restrição ao conteúdo formal ou se ela sugeria uma abordagem contextualista, a qual relacionava o conteúdo à realidade do aluno; em segundo lugar, se havia qualquer referência no programa, ou no conteúdo abordado, que permitisse o enfrentamento da questão racial.

Atentamos, ainda, para a verificação da relação necessária que deveria haver entre os objetivos da disciplina e os objetivos formulados pelo professor, de forma a perceber se havia coerência entre ambos, e se acontecia o mesmo em relação ao conteúdo e à bibliografia, observando se esta era adequada ao conteúdo proposto. Notamos, também, se a abordagem expressa nos planos condizia com as tendências manifestas nos objetivos. Com relação à questão racial, o procedimento adotado seguiu os seguintes passos: seleção dos conteúdos relativos à questão e verificação da forma pela qual ela era abordada. Nosso objetivo, no que tange a este último ponto, era perceber o enfoque dado pelo professor à questão, se ele problematizava a questão, abordando os aspectos históricos e culturais do problema, ou se a tratava como mera questão biológica, sem qualquer desdobramento na vida social.

Os sessenta e nove planos foram selecionados segundo a sua existência nos arquivos da instituição: três do ano de 1979, onze do ano de 1984, dezesseis do ano de 1985, cinco do ano de 1986, vinte e dois de 1987 e doze de 1989. À exceção dos relativos ao ano de 1979, os quais eram todos da primeira série, os demais se distribuem entre os três anos de formação. Mas nem todas as informações constam dos planos: quarenta e sete não traziam a indicação de carga horária e somente doze identificavam o turno. Vinte e sete não apresentavam o nome do professor, oito só traziam o registro do conteúdo e vinte e cinco não apresentavam os objetivos. Todos, porém, continham o conteúdo proposto.

5 Os desdobramentos teóricos

Os intelectuais que refletem sobre a Educação concordam que o sistema regular de ensino deve ser mais do que um *transmissor* de conteúdos. É consenso que ela deve participar do esforço do Estado e da Sociedade, para preparar crianças e adolescentes ao exercício pleno da cidadania⁴. Não há notícia de intelectual da área que discorde desta premissa. Poucos percebem, todavia, que a idéia de cidadania cultivada nos cursos de formação de professores oblitera a cor, a questão racial e seus desdobramentos das discussões relacionadas à formação para a cidadania. Poucos notam, ainda, que, dessa forma, os cursos de formação de professores – e os intelectuais que os balizam por meio da produção bibliográfica – contribuem para a reprodução de preconceitos.

A pesquisa teve como temática os cursos de formação de professores e como objeto o lugar que nela ocupou a questão racial. Os estudos sobre a formação de professores preocupam-se com a análise de alternativas para a superação de eventuais lacunas da formação.

108 Assim, nosso trabalho se relacionou à produção bibliográfica especializada de duas maneiras. Inicialmente, ele pretendeu problematizar os processos de formação, no sentido dado por José Gimeno Sacristan (1998), para quem a formação do professor não se encerra na leitura e discussão da bibliografia especializada, mas se propaga para a experiência acadêmica, dentro e fora das salas de aula e no trato com professores e companheiros de estudo. Em seguida, e da mesma forma, ele objetivou debater o impacto que as práticas discriminatórias alcançam no cotidiano escolar. Neste sentido, a pesquisa deu continuidade à reflexão existente e iniciou, porém, uma outra.

Ela trata a questão racial e os seus desdobramentos, não como um problema em si. Nela recusamos o tratamento da questão como um problema do preconceito e, portanto, como um problema somente moral. O aporte teórico que adotamos e a pesquisa empírica que realizamos nos levaram a considerar a questão racial como uma questão da formação de docentes. Esta, talvez, seja a sua maior singularidade. Senão vejamos.

As formulações de Pierre Bourdieu constituíram a nossa referência teórica. Com efeito, apropriamo-nos de alguns de seus conceitos: violência simbólica, cultura dominante, dominação e *habitus*. Fundamentalmente, este



autor afirma que a sociedade se constitui em disputas, a partir das quais emerge um grupo dominante, que estende para os demais grupos a sua visão de mundo, por meio de estratégias não destituídas de violência. Em maior ou menor grau, todos os agentes passam a partilhar daquela cultura, a qual se conforma como hegemônica.

Dominante, mas não absoluta. A sociedade, para Bourdieu, se constitui não apenas no conflito, mas na diversidade. Esta última condição facultava a emergência de formas específicas de ver o mundo, as quais respeitam aquela dominante em vários aspectos, mas dela se distinguem em uma série de outros. Para utilizar uma categoria do próprio Pierre Bourdieu (1979; 1990; 1999; 2002a; Bourdieu, Passeron, 1982), podemos afirmar que a sociedade se constitui em *campos*⁵, dentro dos quais se cultivam *habitus* distintos.

A gênese do conceito de *habitus* encontra-se nas reflexões realizadas com vistas à compreensão das estruturas que determinam as práticas sociais. Pierre Bourdieu se viu, em dado momento de sua reflexão, insatisfeito com as proposições que analisavam as práticas sociais. Percebia duas correntes opostas: a que buscava compreendê-las como determinadas pela subjetividade do agente, pela sua forma particular de ver o mundo; e aquela que as assumia como resultado de determinações objetivas, como regras de ação, educação formal e relações de produção. Diante desse quadro, Bourdieu formula um cogito, em que as práticas sociais são informadas pelo lugar no qual o agente se encontra no corpo social. Mais do que determinadas pela subjetividade ou pelas estruturas objetivas, as práticas sociais estão condicionadas por um processo de educação, formal ou não, ocorrido desde o âmbito familiar até as instâncias impessoais da vida civil.

Pierre Bourdieu (1987) introduz, aqui, uma proposição importante para a análise das práticas sociais, uma vez que reformula o conceito de condições objetivas. Para ele, tanto quanto as relações de produção, as noções de belo, bom gosto, prazer, diversão, lazer, contemplação são objetivas – são construções sociais no seio das quais os agentes sociais *moldam* suas formas de agir. Neste sentido, Bourdieu supera o impasse percebido por ele na literatura: a oposição subjetividade X objetividade. Suas considerações levaram a que ele fosse tachado de estruturalista, atributo que ele recusa, na forma como lhe é referido. Considera-se um *construtivista-estruturalista*:

Por estruturalista, eu diria que existe, dentro do mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos como linguagem, mito etc., estruturas objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou coibir suas práticas e representações. Por construtivista, entendo que há uma gênese social de uma parte dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos daquilo que chamo de *habitus*, de outra parte, das estruturas sociais e, em particular, as que identifico como campos e grupos.

Assim sendo, as representações dos agentes variam segundo sua posição e segundo seu *habitus*, como sistemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e valorativas adquiridas na experiência duradoura de ocupar um espaço no mundo social. (BOURDIEU, 1987, p. 147-157).

110 O conceito de *habitus* é o resultado, portanto, de seus esforços de compreender as práticas sociais. Bourdieu investiu nele uma longa reflexão, de forma que ele sofreu algumas modificações. Este fato contradiz, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1996), os críticos de sua obra, especialmente os brasileiros, surgidos após a publicação, no Brasil, de seu livro “A Reprodução” (1982), escrito em parceria com Jean Claude Passeron. Segundo Tomaz da Silva, esse livro serviu para que “uma multidão de leitores dos fabricantes de rótulos o classificasse definitivamente como um irremediável reprodutivista.” (SILVA, 1996, p. 244). Conforme afirmamos, no entanto, o conceito de *habitus* sofre modificações, de forma a contornar a acusação dos críticos que, por trás do atributo de reprodutivista, percebiam que as formulações de Bourdieu pouco explicavam a possibilidade de mudança.

É explicar a unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição como estilo de vida unitário, isto é, como conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Como as posições das quais são produtos, os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciantes. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: mobilizam princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferentemente os princípios de diferenciação comuns. Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distin-



tivas, [...] mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão, gostos diferentes. (BOURDIEU, 1994, p. 23).

O autor antecipou que *habitus* se constitui num sistema de disposições aberto, que está, constantemente, sendo transformado por experiências novas vividas pelo agente social, e situa essa noção em um sistema duradouro, porém passível de mudança. Esta noção de *habitus*, adiantou, “exprime, sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a de consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo etc.” (BOURDIEU, 2000, p. 60). Para ele, *habitus* supera a inércia e evidencia a dinâmica na capacidade criativa e inovadora do agente social, o que discrepa do sentido de hábito.

Esta formulação nos permitiu analisar os dados que recolhemos. Em mais de mil e trezentas fichas de alunos, mais de sessenta planos de curso, cerca de dez obras didáticas e vinte entrevistas, percebemos que, no curso de formação de docentes que analisamos, as práticas de discriminação eram freqüentes. A pergunta a ser feita era uma só: Como uma instituição de ensino, ocupada com a formação de professores, reproduz o preconceito, quando afirma, continuamente, ser a escola o espaço do saber, da igualdade e da transformação?

As formulações de Pierre Bourdieu nos ajudaram a responder. Compreendemos, tal como Bourdieu, que a sociedade é constituída por conflitos diversos; e desses conflitos emerge um grupo dominante, com sua cultura, a qual é imposta aos demais grupos, os quais a reproduzem em graus distintos. Entendemos, também, que a sociedade, assim constituída, se conforma em campos diversos, e cada qual cultiva uma forma particular de ver o mundo, que se desdobra em *habitus* – os quais podem representar risco para a cultura dominante.

Após a análise dos dados empíricos e do estudo da bibliografia apropriada, concluímos o que segue. A instituição de ensino analisada se conforma como uma instância de contribuição para a reprodução da cultura dominante, e isso, em termos de questão racial, quer dizer que ela pratica o que se convencionou chamar de “racismo à brasileira”⁶: uma segregação simbólica, constante, mas nunca absoluta, exercida por meio de práticas cotidianas – veladas ou não – que reduzem o negro à condição de agente

inexistente do processo educacional. Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a instituição é formada por agentes sociais que, a despeito dos *habitus* diversos, contribuem para a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange à questão racial; em segundo lugar, porque a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *habitus*, profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestem – ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes.

Por se tratar de um estudo no qual a questão racial é objeto de análise, importa esclarecer, desde já, o aporte escolhido para abordá-la. Em acordo com o que vem sendo discutido por diversos autores que tratam da questão racial no Brasil (ARAÚJO, 2000; BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2000; DOMINGUES, 2002; GOMES, 1995; GUIMARÃES, 2002, 2003; HASENBALG, 1979; MUNANGA, 1996; PINTO, 1999; PIZA, 2000; ROSEMBERG, 1987; SCHWARCZ, 2001), optamos pela utilização do conceito de Raça. A escolha requer um esclarecimento que vai além do que a *praxis* recomenda, uma vez que alguns autores (COSTA, 2000; WERLE, 1997; GILROY, 1998; GRIN 2001) recusam a sua utilização. A transformação do termo Raça em conceito tem uma longa e nefanda trajetória. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, foi no século XIX que ele surgiu como um instrumento de classificação de grupos humanos. O conceito de Raça, ao longo de todo aquele século, pretendeu estabelecer e compreender as diferenças entre os grupos humanos, entendendo-se como manifestações de heranças físicas. (SCHWARCZ, 1993, p. 47-66). Assim, sua emergência está associada a toda a série de calamidades impostas a certos grupos humanos por outros, e tem por base a crença infame de que os homens se distinguem em raças, as quais podem ser dispostas em uma cadeia hierárquica, o que justifica o poder e a crueldade de uma sobre a outra.

O desenvolvimento da ciência no século XX e, especialmente, o avanço dos valores democráticos colocaram por terra o conteúdo do conceito de Raça. A ciência evidenciou, e continua a destacar, a inexistência de raças biológicas, quando se trata de humanos. Conforme deixou claro Claude Lévi-Strauss (1980), em texto sobre a noção de Raça e Cultura:

Falar da contribuição das raças humanas para a civilização mundial poderia assumir um aspecto surpreendente numa coleção de brochuras destinadas a lutar contra o preconceito racista. Resultaria num esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos



esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permite afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra. (LÉVI-STRAUSS, 1980, p. 47).

Lévi-Strauss, um dos mais renomados antropólogos do século XX, reconhecia, então, a impropriedade de se falar em raças biológicas, e em estudo sobre as diversidades culturais nos grupos humanos.

Por sua vez, o pensamento democrático inculcou e fez florescer a crença de que todos são iguais, independentemente de suas diferenças de sexo, cor e religião. Uma e outra, no entanto, não foram suficientes para eliminar as diferenças e as diferentes formas de segregação. Foi diante da realidade da diferença e da discriminação que emergiu um novo conceito de Raça.

A emergência do Movimento Negro no Brasil, inspirada, em larga medida, nos movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos, foi determinante nesse processo. Intelectuais do movimento formularam um cogito que invertia o caráter biológico do conceito, de forma a atribuir-lhe maior força política. Mesmo negando a existência de uma raça negra – biologicamente distinta das demais –, o movimento estabeleceu a idéia de uma Raça Negra como uma força política. Ela seria composta por todos aqueles que, herdeiros dos antigos escravos, sofriam, ainda que em graus distintos, os efeitos da discriminação. O conceito, então, deixa de indicar uma classe biológica, para definir uma atitude política, porque a constatação da discriminação seria o primeiro passo para superá-la.

Assim, o conceito de Raça, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – *mestiças* ou não –, que sofre discriminação pela cor. Passou, também, a conter um componente ideológico de luta contra o racismo, ou seja, de luta contra todas as formas de segregação baseadas na cor. Ele se constituiu, portanto, como um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política.

Por isso, nós nos decidimos pela sua utilização. Não tratamos, a seguir, de diferenças étnicas, porque a etnia, no Brasil pelo menos, pode transcender a cor. Tratamos da questão racial, ou seja, das formas de discriminação e consciência da discriminação em função da cor. Quando nos

referimos a Raça, reportamo-nos ao grupo de brasileiros, afrodescendentes, que sofrem segregação e, eventualmente, lutam contra ela.

6 A pesquisa

A pesquisa procurou dar conta dos diversos aspectos da questão tratada. Em primeiro lugar, ocupamo-nos com a exposição do percurso do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), ora em diante. Assim, abordamos as discussões que envolveram a sua fundação e as que fundamentaram as modificações ocorridas em seu interior. Situamos as identidades atribuídas ao docente, pelo próprio IEEP, ao longo de sua trajetória. Nossa intenção, aqui, foi situar o leitor em relação ao Instituto e em relação às representações correntes no Estado do Pará sobre o magistério. Ambos os objetivos nos pareceram importantes para que se compreendesse qual a concepção de educação vigente naquela instituição.

Em seguida, fundamentamos três aspectos cruciais para a compreensão do objeto da estudo. Em primeiro lugar, o lugar da escola como instituição ocupada com a construção e formulação de valores. O recurso às noções conceituais de Pierre Bourdieu nos levou à questão: Como se constitui a escola – e mesmo aquela na qual se formam professores –, uma instância de transformação ou de reprodução? Evidentemente, como o nosso argumento já antecipa, consideramos que o universo escolar contribui para a reprodução da cultura dominante. Em segundo lugar, tratamos da representação sobre educação, formulada por parte da sociedade paraense. Aqui, nossa preocupação foi oferecer ao leitor uma análise do lugar que a educação ocupava naquele Estado e o que se entendia por Educação formal⁷. Em terceiro lugar, abordamos o modo pelo qual a questão racial tem sido vista no Brasil. O mito da *democracia racial*, as formas de discriminação e a abordagem dada pela literatura foram contemplados nesse segmento. Pretendemos, com ele, oferecer um quadro do estado atual da discussão bibliográfica, especialmente daquela voltada para a questão educacional.

Depois, nos concentramos na análise das certidões de nascimento, dos planos de disciplina e das entrevistas dos professores, analisamos o lugar que a questão racial ocupava na formação oferecida pelo IEEP. Relatamos, também, as formas de discriminação reproduzidas no Instituto, tanto as que



se apresentam como resultado de condições socioeconômicas, quanto as que se constituíram a partir da visão de mundo dos professores.

Por fim, tratamos dos alunos formados por aquela instituição. Aprofundamos a questão anterior e analisamos a prática pedagógica exercida por estes alunos, quando professores. Nosso objetivo é demonstrar que, mais que desconsiderar a questão racial, a escola, em certa medida, reproduz a ideologia do branqueamento, formulada no século XIX.

À guisa de conclusão

A cor, no Brasil, é questão polêmica. Se não fosse assim, não teríamos tantas denominações. Cor e raça são duas questões candentes na agenda brasileira porque falam da nossa identidade, da identidade de um país de passado colonial, formado com a contribuição desigual de povos, culturas e tipos diversos. Cor e raça têm ocupado a pauta de reflexões sobre o país, seu futuro e suas possibilidades, por mais de um século, iniciada que foi no Império, ao tempo da substituição do trabalho escravo pelo livre.

Desde então, muito se discutiu sobre a natureza das raças, suas características e a contribuição que cada uma delas poderia trazer à nação. (STROZENBERG, 1997). Esse aporte foi pensado na perspectiva cultural, técnica e eugênica. Com relação ao negro, a discussão realizada foi, na avassaladora maioria das vezes, negativa. Salvo a reflexão de Karl Friedrich Philipp Von Martius, o pai do mito da *democracia racial*, realizada na década de quarenta do século dezenove, pouco foi dito em favor do negro. Von Martius, na verdade, não teceu nenhum argumento favorável ao negro. No entanto, em trabalho apresentado a um concurso instituído pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com vistas a premiar o trabalho que elaborasse o melhor plano para a escrita de uma história do Brasil, Von Martius considerou que a História do Brasil deveria ser a história da interação de três agrupamentos raciais: o branco, o índio e o negro:

Portanto, devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento de três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra,



de uma maneira desconhecida na história antiga [...]. (MARTIUS, 1845, p. 384).

Martius foi, portanto, o responsável pela memória de que o povo brasileiro formou-se da contribuição de brancos, índios e negros. O primeiro teria introduzido a civilização, enquanto os demais participaram com o caráter festivo. A reflexão de Martius, se não detrata negros e índios, relega-os à condição de coadjuvantes quase decorativos do processo de construção da nacionalidade.

Depois de Martius, foi a obra de Gilberto Freyre que, paradoxalmente, tentou recuperar índios e negros da condição a que estavam relegados, desde o século XIX. Em obra que tratava da construção do patriarcado brasileiro, instituição vista por Freyre como a base estrutural da vida social brasileira, o autor pernambucano percebeu e valorizou contribuições importantes de índios e negros na forma como a família – a base do patriarcado – se constituiu. (FREYRE, 1963).

A produção bibliográfica subsequente, relacionada à questão racial, tratou mais do escravo que do negro. Ela se ocupou, prioritariamente, com a análise das estruturas econômicas da sociedade escravista. É verdade que um dos desdobramentos importantes dessa produção foi a recuperação da condição de agente histórico do negro escravo, algo que lhe havia sido recusado pela historiografia anterior – exceção feita a Gilberto Freyre. De acordo com essa produção, o negro deixava a condição de agente passivo nas relações escravistas e surgia como agente ativo, resistente em muitos casos.

Paradoxalmente, no entanto, a despeito do caráter da questão racial, ela tem sido pouco visitada por intelectuais da educação. Já nos referimos ao montante de trabalhos e ao estado atual da discussão sobre a questão racial em educação e, em que pese sua importância, ainda estamos no início de uma reflexão urgente. Urgente, porque, como acreditamos ter deixado claro nas páginas anteriores, a escola tem se constituído em uma instância de propagação e reprodução de discriminação e preconceito.

Os intelectuais da Educação, especialmente aqueles ocupados com a formação de professores, têm se dedicado com a análise de indicadores socioeconômicos, de formas de avaliação, de aportes teóricos e de procedimentos didáticos. Muito da reflexão que desenvolvem tem por objetivo a



capacitação da escola para a formação da cidadania – esse avatar que se pretende superior às diferenças de cor, raça, credo, gênero e orientação sexual.

No entanto, o que muitos desses intelectuais não consideram e o pensamento sobre a educação relega a um plano secundário é o fato de que, no Brasil, a cidadania passa pela cor e pela raça. Conforme afirma Hélio Santos, o negro ocupa sempre as posições menos favoráveis no universo social brasileiro, inclusive no que tange ao exercício da cidadania. (SANTOS, 2000). E, portanto, vive uma cidadania de segunda categoria, regulada, para usar um conceito de Wanderley Santos (1987), pela sua condição inferior.

Assim, a pesquisa teve o objetivo de contribuir para a reflexão de como a escola, por meio dos cursos de formação de professores, contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito, nas formas em que eles se manifestam na sociedade. Vimos, aqui, o que acarreta a falta de reflexão sobre a questão racial: a segregação sofrida pelos alunos negros do IEEP vem sendo reproduzida por eles, como professores. E isso se deve ao fato de que o IEEP, como instituição de formação de docentes, não preparou seus alunos para lidar com uma questão crucial, como é a questão racial.

○ IEEP, como a quase totalidade das instituições de formação de professores tem feito, furtou-se a desenvolver nos seus alunos um novo *habitus*. Ele não desenvolveu neles uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial e a sua abordagem como um problema do sistema de ensino. Ao agir dessa forma, permitiu que as concepções incorporadas dos diversos agentes sociais se manifestassem recorrentemente, por meio de ações de discriminação e práticas de preconceito. ○ IEEP, portanto, acabou por permitir que o preconceito fosse incorporado ao conteúdo.

Evidentemente, que não ocorreu como política. Isso decorreu, justamente, da falta dela. É a falta de enfrentamento da questão, a consideração de que ela se ajustará, de que meia dúzia de frases *politicamente corretas* resolverá o problema, é o que faculta a reprodução. Só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel.

Notas

- 1 Este texto parte de uma síntese de minha tese de doutoramento intitulada: *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Pará, 1970-1989*, defendida em 30 de junho de 2005 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.
- 2 Houve um aumento na produção teórica sobre a questão do negro e educação nessa última década. É justamente no período deste estudo – décadas de 1970 e 1980 – que se iniciou, especialmente no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação, porém incipientes em relação a essas questões. No recente mapeamento realizado por Nilma Lino Gomes (2004) há um exemplo desse impulso: a existência de curso de Pós-graduação *lato sensu* coordenado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; o Programa *A Cor da Bahia*, vinculado ao Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Bahia, e o CEAO – em Salvador; a realização do I Congresso de Pesquisadores Negros em nov. de 2000 em Recife; o II, em São Carlos em ago. de 2002 e o III, em São Luis, set. de 2004; a consolidação do Grupo de estudos Educação e Afro-brasileiros, aprovado na ANPEd, em 2001 e transformado em Grupo de Trabalho em 2003; o Programa Políticas da Cor, do laboratório de Políticas Públicas (Laboratório de Políticas Públicas – UERJ), com apoio da Fundação Ford; Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, sob a coordenação da Carlos Chagas; Concurso Negro e Educação, promoção da ANPEd e Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, com apoio da FORD.
- 3 Conferir análise circunstanciada sobre esse marco legal em José Willington Germano (2005), na qual explicita a promulgação da Lei e suas interfaces com os governos militares.
- 4 Priorizamos aqui o conceito de cidadania definido por Pinsky, J. e Pinsky, C. (2003), para quem ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo para ele, ter direitos civis. Assim, é ter direito de voto e ser alvo de votação; ter direitos políticos assegurados. No entanto, o autor adverte que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que aprofundam a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. O autor ressalta, porém, que o conceito de cidadania varia histórica, social e culturalmente, e não há, portanto, uma universalização no seu sentido. Consideramos, desse modo, que esta formulação se afina aos objetivos propostos neste trabalho.
- 5 O sentido aqui utilizado pode ser compreendido como espaço estruturado de posições, ocupadas por agentes em competição, cuja lógica de funcionamento não depende desses. Assim, a forma, o campo se caracterizam prioritariamente como espaços simbólicos, nos quais transita o pessoal especializado no jogo pela conquista da hegemonia numa prerrogativa de determinar as práticas legítimas em cada campo. Conferir esse argumento em Pierre Bourdieu. (1980; 2002a).
- 6 Sobre esta questão ver: Munanga (1996); Silveira (1999); Pereira (2002); Silva (2003) e Telles (2003).
- 7 Para tanto, decidimo-nos por aqueles jornais que foram utilizados em sala de aula pelos professores do IEPP: “A Província do Pará e O Liberal.” Ambos os jornais representavam interesses de grupos econômicos e políticos da sociedade paraense.



Referências

- ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: SENAC (SP), 2000.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse du contenu**. 7^{ème} ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-57.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Paris: Minuit, 1979.
- _____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- _____. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.
- _____. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **O Poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **As regras da arte**: gênese e estrutura de campo literário. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; Revisão Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRITO, Daniel Chaves de. **Extração mineral na Amazônia**: a experiência da exploração de manganês da Serra do Navio no Amapá. 1994. 120 f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e sociedade em áreas coloniais periféricas**: Guiana Francesa e Pará. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores, Pará, 1970-1989. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denílson. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 49, p. 159-178, nov. 1997.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. **Estudos Afro Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 12. ed. Brasília: Editora daUNB, 1963.

120 GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GILROY, Paul. "Race ends here." Abingdon, Oxford. **Ethnic and racial studies** [s.l.], v. 21, n. 5, p. 838-847, 1998.

_____. **Against race**. Cambridge: Belknap Press/Harvard, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GONDIM, Leite. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GRIN, Mônica. Políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o seminário de Brasília. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 59, p. 172-192, mar. 2001.

GUIMARÃES, Antonio S. Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.



_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Beurglion. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A noção de estrutura em etnologia, raça e história; totemismo hoje**. Tradução Eduardo P. Graeff; Inácia Canelas; Malcom Bruce Corrie. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

MARTINS, José de Souza. Vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 381-403, jan. 1845.

MIRANDA, Claudia. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. In: MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p. 79-94.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Maria Palmira da; PEREIRA, João Baptista Borges; SIQUEIRA, Maria de Lourdes; SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Maria Aparecida da; GOMES, Joaquim Barbosa. (Org.). **Racismo no Brasil**. Peirópolis (SP): ABONG, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 199-229, nov. 1999.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (Org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar. **Amazônia**: modernização e conflito. Belém: UFPA; Macapá: UNIFAP, 2001. (séculos XVIII e XIX).

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

SACRISTÀN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Linn Walker. (Org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia** (1800-1920). São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHWARCZ, Lília Katri Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Martins. Ação Afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Org.). **Ações afirmativas**: políticas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 243-247, jun. 1996.

122 SILVEIRA, Cláudio de Carvalho. Cidadania: uma trajetória de longo curso. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

STROZENBERG, Ilana. **Aquarela do Brasil**. 1997. 237 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução Ana Callado; Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

WEINSTEIN, Bárbara. **A borracha na Amazônia**: expansão e decadência (1850-1920). São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.



Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará
Colaboradora da Graduação da Universidade da Amazônia
Grupos de Pesquisa sobre Constituição do Sujeito, Cultura e Educação e
Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
E-mail | wilmacoelho@yahoo.com.br

Recebido 3 abr. 2006

Aceito 15 jun. 2006

O olhar pelo tato e pela voz: não vidência, fotografia e prática docente

The look towards touch and voice: no clairvoyance, photography and teaching practice

Jefferson Fernandes Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente texto expõe uma iniciativa pedagógica envolvendo professores do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC), na tentativa de dimensionarmos as possibilidades mediadoras da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de portadores de deficiência visual. Tal iniciativa está relacionada à pesquisa *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual*, vinculada à Base de Pesquisa Saberes, Currículo e Práticas Educativas (DEPEd/UFRN), desenvolvida, colaborativamente, com o IERC em torno da formação continuada dos professores, tendo como referência a concepção do olhar não restrito à apreensão visual das coisas, mas englobando outros mecanismos sensoriais sintetizados na totalidade corpórea deflagradora de processos de semantização que revelam imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos.

Palavras-chave: Fotografia. Deficiência visual. Prática docente.

Abstract

The present article exhibits a pedagogic enterprise that gathers the Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC) professors – Blind Persons Education and Rehabilitation Institute of Rio Grande do Norte –, in an attempt to dimension the photography intervention possibilities in the visual deficiency persons teaching-apprehending process. This initiative is related to the research *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual* (Regard Education and Teaching Practice: Photograph and Visual Deficiency), linked to the Rio Grande do Norte Federal University Knowledge, Curriculum and Teaching Practices Research Nucleus (DEPEd/UFRN), which was developed with the IERC collaboration towards the continued teacher's formation, with reference to visual concept, not restrict to the visual things apprehension, but also embodying other sensorial mechanisms synthesized on the body totality that out-breaks a semantic process which reveals images about the world and about the human beings themselves.

Keywords: Photography. Visual deficiency. Teaching practice.



Levo a câmera à altura da boca e desse modo posso flagrar alguém que está falando perto de mim. O automático vale como muleta mas sei me virar sem ele. As mãos medem a distância e o resto fica por conta de uma estranha força que existe em mim. Batizei-a de mágica do terceiro olho. Ele me torna um pouco Dom Quixote – fotografo aquilo que imagino. (BAVCAR, Evgen, 2003).

Evgen Bavcar, fotógrafo cego esloveno, radicado na França, por meio de suas aventuras quixotescas no mundo das imagens fotográficas, rasura a relação entre fotografia e percepção visual, lançando-nos para a pujança reveladora da escuridão da não vidência como provocadora de imagens que possam promover a visibilidade expressiva dos deficientes visuais a fim de enxergarmos alguns itinerários imagéticos no processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens cegos ou com baixa visão.

Assim, o presente texto expõe uma iniciativa pedagógica, envolvendo professores do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC), na tentativa de dimensionarmos as possibilidades mediadoras da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de portadores de deficiência visual. Tal iniciativa está relacionada à pesquisa *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual*, vinculada à Base de Pesquisa Saberes, Currículo e Práticas Educativas (Departamento de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que desenvolvemos, colaborativamente, com o IERC em torno da formação continuada dos professores.

A escolha do IERC como interface investigativa está relacionada ao próprio caráter de referência no tratamento educacional especializado de pessoas com deficiência visual. Entidade filantrópica, criada em 1952 e situada no bairro do Alecrim, Natal (RN), atende, atualmente, em torno de 340 alunos distribuídos na educação escolar formal (Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental) e em programas educacionais com atendimento individual ou em grupo (Estimulação Precoce, Informática, Oficinas Pedagógicas, Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, Música).

Por conseguinte, em decorrência da experiência acumulada pelo IERC no atendimento educacional de pessoas com deficiência visual, propusemos a realização de uma pesquisa que elegesse a fotografia como

um componente curricular a ser investigado como mediador do processo ensino-aprendizagem, a partir da prática docente. Nesse processo investigativo, construído compartilhadamente, com oito professores dessa instituição, desenvolvemos três oficinas de fotografia, compreendendo os anos de 2004 e 2005. As duas primeiras, a partir dos próprios saberes e das próprias experiências fotográficas dos professores, centraram-se nos fundamentos técnicos e expressivos da fotografia. A terceira, objeto desse texto, consistiu na organização de situações de produção e leitura fotográfica em que os envolvidos estivessem de olhos vendados, na perspectiva de explorarmos o ato fotográfico a partir da mediação de outros sentidos. Antes de nos dedicarmos a essa última oficina, explicitaremos nossas escolhas teóricas em torno do fotográfico e de sua relação com a cegueira.

Um dos fundamentos que orienta nossa abordagem é a desmistificação da transparência da fotografia como aderência ao real, a qual norteia o processo de resignificação dos saberes fotográficos que o agente educacional porta como sujeito que fotografa e é fotografado, que lê e é lido por meio das imagens fotográficas. Repensar seu próprio repertório imagético é uma condição básica para que (re)dimensione sua prática docente e (re)considere a fotografia como outras imagens técnicas, como um componente curricular que ultrapasse a mera instrumentalidade ou supletividade no processo de ensino-aprendizagem. Essa resignificação da expressividade pessoal, por conseguinte, não pode ser dissociada do processo deliberado e intencional de (re)direcionamento da formação docente, nas suas dimensões inicial e/ou contínua.

Um outro aspecto importante norteador da referida pesquisa e, portanto, das idéias que expomos nesse texto, é o fato de que a educação do olhar, ao mesmo tempo que pressupõe a articulação entre linguagens, não se restringe à visão, uma vez que o *olhar* não se limita à apreensão visual da luminosidade das coisas, mas engloba outros mecanismos sensoriais sintetizados na totalidade corpórea deflagradora de processos perceptivos inerentes ao contínuo fluxo de semantização que revela imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos. Essa abordagem do olhar, como síntese de múltiplas linguagens e de múltiplos processos perceptivos, fundamenta a perspectiva de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação em torno da Educação inclusiva e especial na confluência da imagem e da deficiência visual:



O tratamento epistemológico da imagem, do Olhar e da Cegueira abre-se como um campo para a capacitação de profissionais de ensino em exercício e como estudos de pós-graduação, envolvendo uma abordagem tanto do ponto de vista da *forma* quanto da produção de *significado*, aprofundando a investigação metodológica e didática quanto às relações entre a discursividade imagética, os diferentes suportes e os percursos presentes na tradição pictórica e fotográfica, questões onde a formação do educador não tem tradição. (BARROS; CORTES; GOUVEIA, 2003, p. 39, grifo dos autores).

Além da natureza codificada e codificadora da fotografia e da totalidade corpórea que olha, essa perspectiva de articular o fotográfico e a deficiência visual como campos articulados da prática docente ainda se orienta por três princípios pedagógicos: a ludicidade, a intersemioticidade e a intersubjetividade.

A ludicidade permite encarar o jogo como intrínseco ao fotográfico, pois aquele que fotografa pode estabelecer uma relação lúdica com o aparelho fotográfico, brincando com ele e contra ele, na perspectiva de descobrir formas de novos empregos e de novas possibilidades, assumindo a autoria da produção imagética como ato de afirmação de sua expressividade e não simplesmente como coadjuvante da máquina que gera imagens por nós, provocando, entre outras coisas, a própria revisão dos saberes fotográficos que portamos face aos conhecimentos acumulados e condensados no aparelhomedusa que congela a fluidez das coisas.

Por conseguinte, consideramos a ludicidade como um dos princípios pedagógicos da presença da fotografia no contexto escolar por compreender esta última como um jogo interativo e não simplesmente como predação do real (SONTAG, 1981) ou sua domesticação. (ALMEIDA, 1995). Dessa maneira, esse princípio transpõe a própria manipulação maquínica para, também, recobrir todo processo que a antecede e que a sucede como momentos configuradores da expressividade imagética dos sujeitos envolvidos com o fotográfico.

O fato de interpretarmos a fotografia como jogo interativo conduz-nos à necessária evocação de outro componente da natureza humana: a intersemioticidade. Deliberadamente, articulamos a linguagem fotográfica com as linguagens verbal e corporal por entendermos que o diálogo entre lin-

guagens provoca teias interpretativas que são, continuamente, construídas e reconstruídas nos processos interativos estabelecidos com a externalidade dos fenômenos. Essas teias interpretativas são inerentes aos processos compreensivos que se configuram por meio da responsividade de um signo em relação a outro.

Nesse caso, a própria produção e leitura fotográfica estão inseridas numa constelação *sígnica* concernente ao movimento contínuo de significação. Assim, a articulação deliberada das linguagens, no contexto formal de ensino, ao mesmo tempo em que deve proporcionar a constituição das referidas teias interpretativas não pode obliterar suas respectivas distinções, pois, por exemplo, a estruturação do enunciado fotográfico não obedece aos mesmos procedimentos do enunciado verbal, muito embora se complementem, conforme já enunciamos.

De outra forma, conforme nos lembra Jobim e Souza (2000) o diálogo entre linguagens aponta para a superação da tirania de uma única linguagem (verbal ou não verbal), à medida que propicia contextos intersígnicos de leitura e interpretação em que o sujeito interpretante exercita criativamente sua expressividade como forma de construir maior autonomia e poder de intervenção sobre o mundo.

Essa articulação intersígnica, por sua vez, faz-se acompanhar de um outro componente de interdependência relacionado ao caráter reversível da matéria *sígnica*: a intersubjetividade. À proporção que as linguagens possibilitam a apropriação da externalidade do mundo geram um movimento endógeno em seus agentes, permitindo-lhes que se apropriem de si mesmos, ou seja, que se construam intersubjetivamente, uma vez que a produção verbo-sonoro-corpóreo-imagético dos seres humanos está inserida em contextos sócio-históricos de interação.

Dessa forma, tais contextos interativos, ao mesmo tempo em que promovem processos perceptivos em relação à externalidade do mundo, implicam e pressupõem significações categorizadoras desse mundo e dos próprios sujeitos envolvidos, de tal modo que os saberes e as experiências, advindos da apreensão do que lhes é externo, vão se revelando como realidade interna em que, simultaneamente, habitam e são habitados pelo mundo. Habitar e ser habitado traduz um movimento intersubjetivo que nos liga uns aos outros e que nos remete à externalidade de tudo que se manifesta fora de nós, mas



passível de ser internalizado, "Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si." (CHAUÍ, 1989, p. 33).

A consideração desses três princípios, na eleição da fotografia como mediadora de um processo reflexivo sobre a prática docente, orienta-se pelo entendimento de que o fotográfico porta uma natureza epistêmica que permite a revelação da própria condição humana de aprendiz e que nos estimula a aprender com os não videntes a enxergar novas possibilidades da ação de ensinar.

Nessa perspectiva de aprender com a sombra, com a escuridão das coisas, como portadoras de luminosidades interpretativas do real, aproximamo-nos das reflexões de Bavar no trato com a fotografia. Evgen Bavar nasceu na Eslovênia, no povoado de Lokavec, em 1946. Antes dos doze anos já se achava cego por conta de dois acidentes consecutivos. No primeiro, perfurou o olho esquerdo com um galho ao bater em uma árvore, jogando bola. No segundo, esfacelou o olho direito em uma explosão, ao brincar em um campo mimado. Aos dezesseis anos faz seu primeiro registro fotográfico: um amor juvenil. Essa e outras experiências fotográficas construídas na adolescência demarcam seus interesses de estudo e de atuação expressiva, condicionando sua dedicação à arte fotográfica e sua formação acadêmica em História, Filosofia e Estética.

○ caráter político de sua produção artística reside no fato de que suas imagens implicam uma resignificação das idéias pré-concebidas a respeito da pessoa cega e de suas capacidades expressivas como insígnias da autonomia responsiva em relação às perguntas que o mundo formula:

Meu desejo por imagens pode ser comparado com a vontade de todos aqueles que querem responder as perguntas do mundo por seus próprios meios; prefiro criar minhas próprias imagens a aceitar passivamente o que os outros possam imaginar em meu lugar. (BAVCAR apud FOULKES, 1999, p. 2).

Os ruídos, os cheiros, as vozes, trazidas pelo vento e, principalmente, o toque, são os mediadores sensoriais que o auxiliam a revelar as imagens internas que constrói como respostas às demandas interpretativas que a externalidade do mundo provoca. Nessa relação de dentro e fora, Bavar não se isola em si mesmo, ao contrário, lança-se à presença do outro como

cúmplice no processo de revelação imagética, quer seja como modelo, quer seja como leitor de sua fotografia. O contexto interativo que se gesta nessa relação de vidência e não vidência não apenas permite a materialização visual das imagens internas de Bavcar, mas provoca um desconforto perceptivo naquele que enxerga em função de que tais imagens atestam nossa cegueira decorrente da exposição excessiva ao turbilhão contemporâneo de imagens que nos impede de perceber a invisibilidade do visível.

É nesse sentido que Bavcar nos convida para mergulhar na pujança reveladora da escuridão como provocadora de imagens que nos estimulem a novos olhares sobre o vivido e sobre o já visto, tendo como referência processos multissensoriais de construção imagética em que o olhar se expande na totalidade corpórea que apreende as múltiplas vozes e múltiplas imagens suscitadas pela sua interação com o circundante.

Nessa ênfase multissensorial de Bavcar, a percepção tátil ganha destaque. De fato, para ele, a dimensão háptica converte-se em um *olhar aproximado* em função de que a apreensão dos fenômenos que se manifestam externamente ao interpretante pressupõe o contato físico, uma relação de proximidade, reiterando a materialidade da coisa percebida, em função da inseparabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento. Dessa maneira, a revelação imagética, imbricada ao tátil, implica a efetivação de um contexto de continuidade em que o assunto (o outro ou a coisa) é percebido e apreendido pelo toque, geralmente acompanhado pelo diálogo em que o signo verbal emoldura a exploração háptica e fixa as distâncias e posições assumidas pelo assunto (no caso do ser humano) que está sendo fotografado.

Essa complementaridade do verbal auxilia nas interações em que a exploração tátil, por conta da ausência de contigüidade entre o fotógrafo e aquilo que está sendo fotografado, não contempla as relações de distância. Essa relação de descontinuidade, de separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é um atributo da percepção visual, cujo carecimento da visão, por parte do deficiente visual, é substituído pelo agenciamento da palavra de si e do outro.



O olhar aproximado

Baseando-se nas estratégias fotográficas de Bavcar que professa o agenciamento do tato e da voz do outro como mecanismos mediadores para o desenvolvimento do registro fotográfico, foi proposto aos oito professores do IERC, vinculados à Pesquisa Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual, a experimentação do registro não vidente da fotografia, por meio da realização de uma oficina fotográfica de oito horas, designada de **olhar aproximado**.

Tal situação de aprendizagem tinha como propósito, além da experimentação do fotográfico, a partir da não vidência, o dimensionamento das possibilidades pedagógicas de sua utilização com os(as) alunos(as) com deficiência visual atendidos(as). Esquemáticamente, a mencionada oficina contemplou dois momentos distribuídos em dias espaçados (à tarde), nas dependências do IERC:

1º momento

- quando todos já estivessem no espaço determinado, os olhos deveriam ser vendados;
- formação de duplas (sentados em carteiras);
- exploração tátil do rosto do outro e registro fotográfico alternado;
- cada dupla escolheria um local para fazer a fotografia do colega;
- deslocamento aos locais escolhidos (com ajuda de “videntes”) e registro alternado;
- registro do grande grupo no espaço inicial do encontro;
- discussão do processo de registro fotográfico.

131

2º momento (com as fotos reveladas)

- todos devem estar com os olhos vendados;
- cada professor, alternadamente, tira a venda e vai “narrar” uma fotografia para os seus colegas que estão com os olhos vendados. Essa fotografia não pode ser a que ele fez;



- recomposição e leitura viso-corporal das imagens;
- discussão do processo de leitura.

Na fase de discussão do processo de registro fotográfico, o que ficou evidenciado por parte das professoras foi o impacto da não vidência. A despeito de ensinarem crianças e jovens portadores de deficiência visual, o fato de suprimirem, momentaneamente, a visão permitiu-lhes apreender as dificuldades corpóreo-perceptíveis dos seus(suas) alunos(as), colocando-se no lugar deles(as). Além disso, registraram a mudança dos estados emocionais, preponderando a insegurança, bem como, a tensão corporal. De fato, notamos receios e medos em corpos que se locomoviam com precaução, apesar de estarem sendo orientados por pessoas videntes e de disporem de uma memória espacial constituída pela percepção visual.

Um fato peculiar do processo de locomoção pelo espaço do IERC, para a efetivação do registro fotográfico, foi a condução de uma dupla de professoras por Marcos Silva, diretor do IERC, que, na condição de cego, apresentou maior desenvoltura por ter construído sua memória espacial do espaço determinado, preponderantemente pela experiência tátil. Tal discrepância permitiu-nos acentuar a dimensão multissensorial do olhar que, a despeito do provimento da visão, deveríamos aprender a “ver” as coisas de outras maneiras, tendo como parâmetro a própria apreensão dos não videntes em relação ao espaço que os circunda.

132

A locomoção com ajuda do outro



Fotos: Jefferson Fernandes (2005)

Assim, a exploração tátil-corpórea do espaço permitiu que os envolvidos apreendessem texturas, formas, volumes e sonoridades como norteadores

da constituição de sistemas de referência, a partir dos quais interagem com o outro e com o espaço, redescobrimo-se como seres sensíveis.

Essa redescoberta marcou o registro fotográfico do rosto do outro, a partir da exploração háptica. O toque revelou as nuances do rosto alheio ao mesmo tempo em que permitiu o dimensionamento da distância, da altura e do tamanho como pré-requisito para o enquadramento. Tal experiência ratifica a proposição de Bavcar de que a fotografia toca o outro, na condição de olhar aproximado, uma vez que os planos mais fechados (primeiro plano, close ou detalhe) sugerem, sinestesticamente, uma relação háptica entre o fotógrafo/leitor e aquele que é/foi fotografado. Desse modo, intersubjetivamente, dar-se à leitura tátil do outro é expôr-se à sua configuração mental como forma de desencadear processos internos de constituição da auto-imagem, no fluxo da imagem tátil para a imagem fotográfica. Trânsito inter-imagético necessário à formação identitária.

Do tato ao retrato: revelando a imagem de si e do outro



Fotos: Ednilza Horácio (2005) e Socorro Torres (2005)

Esse movimento intersubjetivo desdobrou-se no registro fotográfico do outro, considerando a interação estabelecida com o ambiente circundante como forma de explorar espacialmente as dependências internas do IERC. A passagem do rosto para o ambiente circundante traduz uma abordagem metodológica pautada no corporal como eixo das interações com o outro e com o espaço, bem como, do ato fotográfico, uma vez que o processo de registro e leitura imagética inscreve-se e se revela na corporeidade de quem fotografa, de quem é fotografado e de quem lê a fotografia.

O ato fotográfico: da exploração do ambiente ao registro imagético



Fotos: Jefferson Fernandes (2005) e Amélia Cristina (2005)

Embora o conhecimento prévio do ambiente, ou seja, a memória espacial tenha assumido uma expressiva importância no processo fotográfico não vidente é preciso acentuar a importância da palavra do outro como mediadora na constituição do sistema de referência e, por conseguinte, das opções sintáticas no processo de registro fotográfico. Aproximar-se, distanciar-se, alinhar a câmera, abaixar-se, manter-se de pé são algumas das polaridades assumidas pelo corpo a partir da manifestação da linguagem verbal. Nesse sentido, a palavra complementa a exploração tátil na apreensão corpóreo-espacial que enseja o registro fotográfico.

Na fase do registro grupal, a mediação verbal permitiu a localização do grupo fotografado, muito embora a posição daqueles que se submetiam ao olhar maquínico permaneceu inalterada nas três oportunidades de registro. Essa etapa poderia ter sido experimentada a partir da constituição de contextos e arranjos corporais diversos. De qualquer modo, o resultado alcançado, além de ratificar uma disposição corpórea convencional, inspirada em uma prática corrente do retrato de grupo, aponta para a necessidade de

○ registro fotográfico do grupo



Fotos: Amélia Cristina (2005), Gleide Dias (2005) e Marcos Silva (2005)

experimentarmos novos arranjos corporais como uma possibilidade pedagógica de ressignificação do retrato e da pose.

Essa necessidade de ressignificação está relacionada ao fato de que o retrato e, atrelado a ele, a pose, traduzem, de uma forma ou de outra, marcas figurativo-corporais mais ou menos estereotipadas de encenação para o olhar do outro que, no contexto pedagógico da educação do olhar, reclamam uma abordagem distinta que a considere como referência para a expressividade corporal que permita novas possibilidades de figuratividade. Essa ênfase aos arranjos corpóreos parte do princípio de que é a totalidade corpórea que fotografa. O corpo inserido no espaço seleciona, recorta, aproxima-se, abaixa-se, distancia-se, eleva-se nos processos de produção imagética. Por outro lado, ele também é objeto do olhar maquínico que o esquadrinha, que o apreende, bem como, assume a protagonização interpretativa nos momentos de apreciação imagética. Assim, fotografando, sendo fotografado e/ou lendo as fotografias, o corpo está visceralmente vinculado à própria natureza fotográfica. Explorar essa vinculação pode ser frutífera no processo de expressividade dos não videntes, sobretudo, por força das demandas de experiências pedagógicas em torno da educação corporal.

135

A leitura como performance

Esse imbricamento do corpo que fotografa, que é fotografado e que lê a fotografia, apresenta um componente a mais que diz respeito à leitura da imagem fotográfica para o outro que não enxerga. Nessa fase da situação proposta, cada professora lia para os demais (não videntes) uma imagem fo-

tográfica na tentativa de que suas palavras mediassem a configuração mental dessa imagem. Nesse processo, notamos a ênfase da descrição como expediente deflagrador dessa (re)composição mental por parte dos “ouvintes”, sobretudo, do autor da foto lida. A fala do leitor, segundo as professoras, permitia o retorno à fase da exploração tátil e a (re)configuração da imagem mental resultante. É de se notar que a emergência da palavra não se prestava a uma (re)figuração da imagem fotográfica, mas, essencialmente, sua transfiguração, uma vez que o trânsito de um código para outro, implica um processo interpretativo e não uma reprodução mimética. A própria fotografia, a despeito de sua aparente homologia com o real, traduz um processo de transcodificação.

O acionamento da palavra estava fundamentado na articulação verbo-imagética como eixo de uma *pedagogia da imagem* (JOBIM e SOUZA, 2000) que estimule a constituição de narrativas a partir do encontro entre linguagens como forma de revelar múltiplas imagens na imagem. De fato, para Bavcar a força reveladora da palavra reside no fato de que ela pode penetrar nos espaços invisíveis e revelar a partir do outro suas próprias imagens: “Se minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isso não me impede em nada a possibilidade de vivê-las pela atividade mental. Elas existem mais para mim quanto mais elas possam se comunicar também com os outros.” (BAVCAR, 2003, p. 466).

Mesmo que a palavra possa nos revelar novas imagens e espaços invisíveis, a perspectiva de que ela mediasse processos interpretativos de portadores de deficiência visual nos conduzia a sua corporificação: “e o verbo se fez carne”. Em outros termos, propusemos uma experiência de leitura que imbricasse o verbal, o visual, o tátil e o corpóreo. Nesse caso, escolhemos algumas imagens para que fossem recompostas corporalmente no mesmo ambiente em que foram tiradas para que os outros com os olhos fechados, pudessem lê-las. Assim, tínhamos um movimento tríplice de leitura envolvendo aquele que reconfigurava a pose, aquele que a experimentava corporalmente e aquele que a lia por meio do tato.

Da imagem primeira à leitura háptico-corporal: o processo de recriação imagética



Fotos: Gleide Dias (2005) e Jefferson Fernandes (2005)

Essa perspectiva de leitura viso-verbo-háptico-corporal pode ser interpretada como uma *performance* nos termos propostos por Zumthor que, pautando-se na literatura medieval oral, designa-a “[...] como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora. Locutor, destinatário(s), circunstâncias acham-se fisicamente confrontados, indiscutíveis.” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). Embora se centrando nos atos locutórios, esse autor não desconsidera que o correspondente jogo poético centrado na voz insere-se no corpo que a projeta. Além disso, apresenta as articulações voco-gestuais inerentes a esse jogo e a implicação corporal dos destinatários na medida em que as vozes, os cantos, os gestos e os movimentos locutórios ressoam, vibram e contagiam os ouvintes. Ademais, Zumthor assinala que a própria leitura de uma obra escrita é uma modalidade performática uma vez que:

A posição de seu corpo no ato de leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o que em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética! A diferença porém aqui é apenas de grau. (ZUMTHOR, 2000, p. 38).

Portanto, designar a leitura fotográfica em questão de *performance* pressupõe uma abordagem que busque “uma capacidade máxima de percepção” em que as dimensões de leitor e produtor imagético se imbriquem no “aqui e agora” do ato de revisitação do espaço referencial como forma de recriação da imagem resultante, a partir da exploração do corpo e do seu entorno como imersos em um jogo poético de sons, texturas, linhas e formas.

○ retorno ao espaço referencial não corresponde à recuperação espaço-temporal da imagem primeira, mas, fundamentalmente, ao seu transbordamento em busca de outras imagens que possam dialogar entre si como mediadoras de um fluxo responsivo da configuração de imagens mentais em que, parafraseando Bakhtin (1988), uma imagem responde a outra imagem; em que a imaginação como a capacidade de produzir imagens (FLUSSER, 1985), em última instância, possa revelar (con)figurações intersubjetivas que unam e diferenciem os seres humanos. Desse modo, o mergulho na escuridão das coisas, ao mesmo tempo que permite aproximarmo-nos dos fundamentos da fotografia, subsidia-nos a investigarmos novos olhares que (re)signifiquem a prática docente no campo da deficiência visual, dimensionando no imagético novas fronteiras perceptivas como promotoras do exercício humano da expressividade como forma de interpretarmos e conhecermos o outro, o mundo e nós mesmos.

Essa experiência fotográfica, a partir da não vidência, indica-nos uma perspectiva promissora no sentido de sistematizarmos uma abordagem de produção e de leitura imagética direcionada para alunos(as) portadores(as) de deficiência visual que se pautem em estratégias multissensoriais e que suponham um processo contínuo de (re)aprendizagem imagética por parte dos(as) professores(as) como um dos fundamentos de uma pedagogia da imagem que possa nos revelar a multiplicidade de sons, formas, cores e texturas que se abrigam na singularidade do olhar que emerge do universo da não vidência.

Referências

ALMEIDA, Bernardo Pinto de. **Imagem da fotografia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995.
BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.



BARROS, Armando Martins de; CORTES, Érica; GOUVEIA, Fernando. Quando a cegueira guia o olhar: notas sobre práticas educativas inclusivas ao deficiente visual. In: BARROS, Armando Martins de. (Org.). **Práticas discursivas ao olhar**: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOULKES, Benjamín Mayer. **Más allá de la mirada**. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/1999/ago99/990801/sem-mayer.html>>. Acesso em: 24 jun. 2004. (Entrevista com Evgen Bavcar).

JOBIM E SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (Org.). **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

MAGALHÃES, João. **Fotografia fora-de-série**. Disponível em: <<http://zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/introsp.html>>. Acesso em: 24 jun. 2004.

SONTAG, Susan. **Ensaaios sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo
E-mail | jfa_alves@msn.com

Recebido 26 jun. 2006

Aceito 10 set. 2006



Germinal, a Educação Física e o mito do progresso

Germinal, the Physical Education and the myth of the progress

Renato Pereira de Figueiredo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

A rudeza da vida dos mineiros de carvão e suas lutas por melhores condições de vida, na França de 1860, descritas em *Germinal*, romance de Émile Zola, publicado em 1881, permanece atual no Brasil. Nas situações vividas pelos personagens Georges Demeny e Etienne Lantier, descritos em Soares (1998) e em Zola (1979) respectivamente, procura-se, intercambiando ficção com realidade e passado com presente, revelar outras semelhanças. Crenças que, em determinadas condições, parecem ainda alimentar pesquisadores da nossa Educação Física: aquilo que Edgar Morin chamou de mito do progresso. Diante das incertezas descobertas pela ciência moderna coloca em xeque esse mito. Sem a pretensão de apresentar saídas ou caminhos a seguir, o artigo sugere a compreensão do caráter relativo da verdade científica através de um conhecimento articulador: o pensamento complexo.

Palavras-chave: Educação Física. *Germinal*. Mito do progresso. Complexidade.

Abstract

Coal miners harshness of life and their fights for better life conditions in 1860's France described in *Germinal*, romance of Emile Zola published in 1881, remain at this moment in Brazil. In the situations lived for the personages Georges Demeny and Etienne Lantier, described in Soares (1998) and Zola (1979) respectively, we search interchanging fiction with reality, past with present to disclose other similarities. Indeed, creeds that, in determined conditions, still seem to feed researchers of our Physical Education: what Edgar Morin called myth of the progress. Without the intention to present exits or ways to follow, the article suggests the understanding of the relative character of the scientific truth through an articulated knowledge: the complex thought.

Keywords: Physical education. *Germinal*. Progress. Complexity.



Germinal, passado e presente

Germinal, obra do francês Émile Édouard Charles Antoine Zola, ou como é mais conhecido Émile Zola (1840-1902), foi publicada pela primeira vez na Europa em 1881. O livro aborda o tema da luta de classes e as condições em que se desenvolveu o movimento trabalhista ao longo do século XIX na Europa, retratando a vida dos mineiros de carvão e de suas famílias no interior da França na década de 1860.

Justamente, quando a França passava a integrar o seletivo conjunto de nações industrializadas ao lado da pioneira Inglaterra, Germinal narra, de forma romaneada, toda a luta dos trabalhadores das minas de carvão por melhores condições de vida e de trabalho, evidenciando o processo de gestação e maturação dos movimentos grevistas operários, em uma época em que não existiam as mínimas normas de proteção ao direito dos trabalhadores. Expondo as dificuldades e a rudeza do mundo operário, Germinal revela, também, o contraste social existente entre os proprietários das minas em suas mansões e carruagens luxuosas e os mineiros, suas mulheres e filhos. O livro deu, ainda, origem ao filme homônimo de Claude Berri, estrelado por Gérard Depardieu no papel de Maheu – o chefe da família protagonista de Germinal.

Atualmente, no Brasil, tanto o filme como o livro Germinal, ou trechos selecionados do livro, são utilizados, principalmente nas escolas de terceiro grau, servindo de complemento para aulas de diferentes áreas do conhecimento. Os professores de História, por exemplo, recorrem a esse recurso quando buscam discutir o processo de industrialização europeia e suas conseqüências como a ascensão da burguesia e o confronto entre patrões e empregados; enfim, o período de transformações radicais na História do Ocidente, o século XIX. Já para os estudantes de literatura, Germinal é um excelente exemplo do início da era do romance moderno, gênero que incorporou a técnica documental, a observação direta e a vivência dos fatos à ficção.

Aos alunos de educação física, Germinal costuma ser apresentado de forma indireta. No livro "Imagens de educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX", publicado no final dos anos noventa, a autora Carmen Lúcia Soares ajuda-nos a compreender a gênese do Movimento Ginástico Europeu e da própria Educação Física, a partir de

uma “educação do corpo”, pedagogia considerada necessária para moldar e adestrar um novo homem para a sociedade industrial que, rapidamente, surgia. Entre fotos, figuras, documentos e fatos da época, Soares (1998) vai, aos poucos, revelando as contradições daquele processo: aí aparecem as famílias e os mineiros de *Germinal*.

Enquanto Georges Demeny, Etienne Jules Marey e Fernand Lagrange, renomados cientistas franceses da época, baseados nos já avançados estudos de anatomia e fisiologia, se debruçavam sobre a análise e o aperfeiçoamento do movimento humano elegendo a Ginástica um instrumento privilegiado para treiná-lo de forma harmônica e econômica e, ainda, promover saúde, os mineiros descritos por Zola em *Germinal* enfrentavam a miséria e resistiam o quanto podiam à degradação física e moral. Soares destaca o realismo das situações vividas pelos personagens da obra de Zola (1979) e diz: “Nestes lugares, surgia, de modo inequívoco, o avesso do mundo limpo e do corpo asséptico apresentados por Demeny.” (SOARES, 1998, p. 112).

Soares (1998, p. 83) enxerga no romance *Germinal* “[...] um contorno nítido de imagens que apresentam a realidade social sem disfarces”, próprio da escola literária realista/naturalista à qual Zola pertenceu. A autora utiliza, inclusive, notas de rodapé que contribuem com o seu argumento e esclarece: “Naquele romance, Zola busca criar personagens reais, um meio real, e oferecer ao leitor um fragmento da vida humana.” Por isso, os indivíduos, personagens de *Germinal*, não são meras abstrações personificadas criadas por Zola e é assim que serão considerados de agora em diante.

Na medicina, a ciência moderna demonstrava provas de sua eficiência. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento de dispositivos – microscópios óticos, termômetros e micrômetros – contribuíram para a descoberta de bactérias e de vírus patogênicos permitindo o surgimento das técnicas de assepsia e da vacinação em massa erradicando ou controlando doenças como febre amarela, malária, febre tifóide e difteria, salvando inúmeras vidas. Embora se reconhecesse a importância dos fatores ambientais e profissionais na causa da doença – o chamado componente social da doença, o paradigma bacteriológico se firmava no lastro dos enormes progressos científicos e êxitos práticos obtidos pela microbiologia e pela imunologia.

Em *Germinal*, o médico que atendia aos chamados do cortiço onde moravam os mineiros e suas famílias, era impotente diante “daquela pobre



gente sem pão e sem fogo.” Para um problema que não era somente orgânico, sem tempo para os miseráveis, restava ao Dr. Vanderhagen, impaciente admitir o óbvio diante do corpo já defalecido da pequena Alzira, filha de Maheu: “Morreu de fome, a desgraçada. E ela não é a única; agora mesmo vi outra ao lado. Todos vocês me chamam, mas eu não posso fazer nada, é de carne que precisam para se curarem.” (ZOLA, 1979, p. 409).

A fé absoluta, na ciência positivista e crença na sua neutralidade, tornavam os cientistas do século XIX reféns de um conhecimento que desprezava subjetividades, valores e vivências que não pudessem ser quantificados. Se, em *Germinal*, os mineiros e suas famílias viviam sob condições de miséria e penúria, independente de qualquer ação humana, essa condição era, para eles, a ordem natural das coisas. Também não havia ali conhecimento científico que se pudesse extrair. Carmem Lúcia Soares (1998) destaca as contradições de uma ciência alheia às dores e misérias das muitas “Alziras” que povoavam as minas, os campos e as cidades da França oitocentista e diz:

À parte esta realidade das condições do humano que se diluíam e desintegravam naquele mundo do trabalho, entre tantos outros tão ou mais degradantes, os círculos científicos prosseguiam estudando o ‘trabalho’ e a educação das crianças; prosseguiam, particularmente com Demeny, também os estudos sobre os sentidos, como educá-los, preservá-los. (SOARES, 1998, p. 115).

143

Georges Demeny era um homem desta época. Como cientista, aprofundou, com requintes de análise, os estudos de Amoros para desenvolver uma “Ginástica científica” com objetivos “[...] de construção de um outro mundo, onde todo o dinamismo espontâneo seria redefinido.” (SOARES, 1998, p. 62). Junto ao fisiologista Jules Marey, Geoge Demeny construiu a base científica do que, hoje, chamamos Educação Física, apoiados, de acordo com a autora:

[...] em novas e importantes sínteses teóricas, como, por exemplo, a descoberta das leis da termodinâmica que permitiram a compreensão das relações entre calor e energia, consolidaram, para o estudo dos gestos humanos, uma racionalidade dada a partir da máquina. (SOARES, 1998, p. 87).

Com as descobertas científicas da segunda metade do século XIX, tornava-se possível, “[...] mais que em qualquer momento, navegar em certeza, evidências, estatísticas e onde predominava uma visão tecnificada da vida humana.” Demeny desenvolvera “[...] enorme sintonia com este mundo de certezas onde a precisão e a economia de energias eram predominantes.” E, “Como um positivista convicto, crê na fase científica como aquela que goza de superioridade sobre as demais, como uma evolução das ações do homem sobre a natureza.” (SOARES, 1998, p. 94 e 128). As certezas nutridas pela ciência, como uma religião capaz de solucionar os problemas sociais da humanidade, fizeram de Demeny um missionário do progresso. A autora descreve, assim, a crença no progresso de Georges Demeny:

Como um missionário da nova religião, a religião do progresso, Demeny se deslumbra com a ciência e aprofunda em si a consciência do poder, quase absoluto, por ela revelado. [...] Demeny tem a certeza de que, em um futuro, quando a sociedade inteira for regida por leis criadas pela ciência, ou seja, quando a sociedade inteira estiver na fase científica/positiva, suas pesquisas triunfarão. (SOARES, 1998, p. 96 e 135).

144

Perto de cento e cinquenta anos se passaram e muitas situações existentes na obra *Germinal* são ainda vistas no Brasil, evidenciando o caráter atual do romance oitocentista. Por exemplo, existe, hoje, no Brasil uma atividade econômica que movimenta milhões de dólares anuais somente na região Norte, tendo, como resultado final, a produção de ferro gusa e se baseia em uma das piores formas de exploração e violação dos direitos humanos. Nas carvoarias brasileiras, vamos encontrar diversos Maheus e Alziras.

No Amazonas, em Minas Gerais, no Maranhão e em Mato Grosso de Sul onde se concentram mais de 100 mil trabalhadores carvoeiros e suas famílias, o tempo parece ter parado. As carvoarias localizadas na floresta amazônica foram o objeto da reportagem de Dauro Veras e Marques Casara (2004) que assim as descreveram:

Vivem lá homens que perderam a liberdade, não recebem salários, dormem em currais, comem como animais, não têm assistência médica e, em muitos casos, são vigiados por pistoleiros autorizados a matar quem tentar fugir. Esses trabalhadores, em sua maioria, não sabem ler nem escrever. Em geral, esqueceram a data do aniversário. Têm dificuldades de se expressar, sentem



medo, vivem acuados e não gostam de falar sobre si mesmos. Quase sempre, não possuem carteira de identidade nem título de eleitor. São como fantasmas, com futuro incerto. (VERAS; CASARA, 2004, p. 7).

Necessário para a produção do ferro gusa que, por sua vez, é utilizado na produção de aços especiais, o carvão vegetal cumpre duas funções: como combustível para gerar o calor necessário à operação do alto-forno da siderúrgica e como agente químico para retirar o oxigênio durante o processo. No caso brasileiro, esse carvão é produzido nos milhares de pequenas carvoarias espalhadas, principalmente pelo Norte do país, que, no processo, queimam madeira da floresta nativa.

Muitas vezes retirada ilegalmente, a madeira sai da floresta quase de graça. A legislação é, sistematicamente, descumprida também no que se refere ao emprego da mão-de-obra, praticamente escrava. Os trabalhadores não recebem equipamentos de proteção individual, não têm alojamento nem assistência médica, não são registrados em carteira, tampouco têm direito aos benefícios legais. Os carvoeiros aspiram a fumaça e o pó preto proveniente da madeira queimada. Sofrem de dor nas costas e de doenças respiratórias. Praticamente não existe água potável nas carvoarias. “Em inspeções realizadas em carvoarias, eu vi o gado vivendo em melhores condições que os trabalhadores” define o procurador do Ministério Público do Trabalho em São Luís (MA), Maurício Pessoa Lima. (VERAS; CASARA, 2004).

A dura rotina de José dos Santos e sua família, trabalhadores das carvoarias do sertão mineiro, descrita pelo jornalista João Roberto, confirma aquela trágica realidade retratada pelo procurador Maurício.

José dos Santos tem 27 anos e trabalha desde os 10. Há nove, transporta sacos de carvão. Normalmente trabalha com mais três companheiros: dois ensacando e um carregando nas costas sacos que chegam a 40 kg. Esse trabalhador sobe cerca de 450 vezes uma escada, com os sacos nas costas, para encher um caminhão. Tem empreitas em que sobe 600 vezes, quando o caminhão é grande. Como enche dois caminhões por dia, pode chegar a subir e descer 1.200 vezes com 40 kg nas costas. (RIPPER, 2003, p. 25).

Ponta inicial de uma cadeia de produção envolvendo, com diversos graus de responsabilidade, gigantes industriais ligados, principalmente, ao setor automotivo, com atuação em quase todo o território nacional e também no exterior, as carvoarias brasileiras reproduzem, em pleno século XXI, idênticas condições de vida e de morte dos mineiros franceses do século XIX, retratados pelo escritor Zola (1979). De acordo com Riper, parte da mão-de-obra dessa cadeia produtiva é formada por crianças brasileiras.

Existem vários fornhos onde as crianças produzem carvão e esperam o caminhão das empreiteiras passar para trocar pela garantia de cadernos, lápis e borrachas para poderem estudar. São muitas crianças que trabalham nos quintais de suas casas. Iranildo, Valdinéia, Rosinete, Diane, Tatiane, Waldeir, rostos e mãos negros de carvão e muitos sonhos nos corações. Todo o grupo que vem gingando, pulando entre o real e o sonho, entre a infância e o adulto, tem entre três e oito anos. (RIPPER, 2003, p. 28).

146

A agilidade para entrar e sair dos fornos retirando de lá o carvão ainda em brasa credencia as crianças para esse serviço. A presença dessa qualidade física (tão valorizada pela educação física) é responsável pela impossibilidade de essas crianças estudarem e vislumbrarem uma vida mais digna. É por serem pequeninas e ágeis que as crianças trabalham quando deveriam estudar, que morrem quando deveriam viver.

Mas não é somente na exploração do trabalho que encontramos semelhanças entre o Brasil de hoje e a França de meados do século XIX, descrita no romance de Zola. Também os ideais essencialmente utilitaristas da Educação Física francesa do século XIX, e a crença na ciência e no progresso que essa disciplina ajudaria a construir se confundem embora reinterpretados, com ideais e crenças que pesquisadores da nossa Educação Física, em determinadas condições, parecem alimentar.

Educação Física e o mito do progresso

Retomemos a obra de Soares (1998). Nela vamos encontrar a gênese do Movimento Ginástico Europeu que deu origem ao que, hoje, chamamos



de Educação Física. Para Carmen Lúcia Soares, a Ginástica no século XIX afirma-se como modelo científico de educação do corpo.

Como modelo técnico de treinamento do corpo, esta atividade humana expressou, na primeira metade do século XIX, a visão mecânica predominante, então, nos meios científicos. O corpo devia ser moldado, inclusive, pelo uso de tipos especiais de aparelhos que se destinavam a corrigir e melhorar posturas consideradas inadequadas do ponto de vista médico, ortopédico e estético. (SOARES, 1998, p. 29).

Substituindo os jogos populares e as atividades circenses já que “[...] a ludicidade, magia, risco e alegria, características visíveis do mundo do circo, deviam ser abafadas em nome do que se acreditou ser precisão, utilidade, rendimento”, a Ginástica nasce e se consolida na Europa oitocentista pelo seu caráter metódico, ordenador, disciplinador e utilitário. Na da escola pública, o método ginástico francês preconizava uma Educação Física orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos, visando ao desenvolvimento harmônico do corpo, e na idade adulta, à manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos. Essa Educação Física tinha uma finalidade muito precisa: “[...] ensinar os indivíduos a adquirir forças, a adquirir também uma destreza geral que favorece não só o manejo de instrumentos no mundo do trabalho, mas também melhora a utilização das forças físicas e morais.” (SOARES, 1998, p. 57 e 137). Seguindo esse mesmo raciocínio, a autora sintetiza:

De certo modo, a Educação Física matiza com tons mais quentes este novo olhar sobre indivíduo e sociedade. Mostra-se como modelo científico e técnico, capaz de potencializar recursos e energias físicas. Fornece algumas das muitas respostas e soluções buscadas por uma burguesia ávida por compreender, cada vez mais, o uso das forças da natureza, das forças humanas e assegurar o progresso a que tão triunfalmente dera início. (SOARES, 1998, p. 135).

Quatro anos antes da publicação de “Imagens de educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX”, Carmen Lúcia Soares (1994) já havia desenvolvido, com mais detalhes, o tema da gênese da Educação Física. Em “Educação física: raízes européias e Brasil”, afirma

que são nos ideais burgueses das sociedades européias modernas do século XVIII que se contextualizam as bases científicas da Educação Física: a ambição de educar o corpo na história política, social e cultural das sociedades ocidentais.

“Educação física: raízes européias e Brasil” evidenciam os elementos constitutivos de uma visão biologizada da Educação Física e a presença do pensamento médico higienista que, acoplado aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça, enxergava no exercício físico um hábito capaz de gerar saúde em si mesmo.

Nessa obra, encontramos, também, os princípios norteadores da inclusão da Educação Física, como disciplina, nos colégios brasileiros a partir do século XIX. Segundo a autora, boa parte da elite brasileira, das primeiras décadas do século XX, inspirada numa concepção positivista e liberal, acreditava na disciplina como meio de minimizar os descompassos que, supostamente, afastavam o Brasil da possibilidade de se transformar em nação moderna e civilizada.

Introduzida, oficialmente, no sistema de ensino brasileiro por volta da década de 1930, o campo de atuação da Educação Física tem-se alicerçado, principalmente, a partir da sua compreensão como atividade do rendimento físico (quando submetida ao esforço físico ou à economia de movimento).

Forjada e incorporada ao conteúdo escolar a partir de um entendimento de corpo próprio da modernidade¹ ou seja, um corpo entendido como uma máquina, submetido a leis físicas e que, como qualquer mecanismo, deve comportar-se e movimentar-se de maneira previsível e controlável, desde que, para isso, se utilize o método científico, a Educação Física vem, de acordo com Bracht (2001), sustentando até os dias de hoje sua permanência nos currículos escolares brasileiros a partir desse mesmo paradigma.

Interessante notar que, apesar de constituir uma atividade física ligada à própria identidade cultural brasileira, sendo muito praticada na época do Brasil Império, principalmente durante o período da escravidão, a capoeira não fez partes das atividades e dos métodos inicialmente desenvolvidos pela Educação Física escolar brasileira que, a exemplo de sua “irmã mais velha” européia, adotou os métodos ginásticos científicos em seu conteúdo curricular.



Esse fato parece indicar que, desde sua gênese, a Educação Física no Brasil vem rejeitando elementos da cultura local, preferindo incorporar às suas práticas atividades 'importadas' de outros países. É possível que a sua vinculação com o positivismo – segundo os ideais de produtividade, de tecnificação e de domínio do corpo –, tenha desde cedo, determinado o foco sobre suas atividades, conferindo a essa disciplina um certo status científico e a sua conseqüente aceitação como Ciência.

Dessa forma, se, antes, ancorada na necessidade de se adestrar um corpo e prepará-lo para enfrentar os desafios da moderna sociedade industrial, essa disciplina era identificada com a ginástica – atualmente maquiada, para utilizar uma expressão de Soares (2001, p. 137) “[...] com uns cem números de fórmulas frenéticas de cuidar do corpo [...]”, hoje, prevalece a predominância do esporte, símbolo da idéia de ciência e progresso linear e infinito traduzida em medidas de recordes, sobre outros conteúdos de ensino. Embora e, principalmente a partir dos anos oitenta, apareça uma prática dentro da escola cada vez mais diversificada e próxima ao cotidiano dos alunos, “[...] essas duas formas de expressão se tornaram dois grandes marcos de identificação da Educação Física na escola.” (SILVA, 1999, p. 8).

A discussão a respeito dos conteúdos da educação física escolar, mais precisamente do esporte como conteúdo predominante e da necessidade de se reinterpretá-lo no sentido de garantir o seu aproveitamento pedagógico, está longe de se esgotar como podemos ver, por exemplo, em Bracht (1997), Kunz (1994), Oliveira (2001), Caparroz (2001) e Darido (2001). Para o argumento deste artigo, interessa destacar que o fenômeno da esportivização apenas atualiza o percurso e a origem histórica da Educação Física, ou seja, a sua estreita vinculação com uma razão e uma ciência que se consolida, no século XIX, desconsiderando, por exemplo, outros saberes.

Dentre outras reflexões, em “Educação física & ciência: cenas de uma casamento (in)feliz” (BRACHT, 1999), preocupado com a questão da legitimidade, o autor diz ser mais importante para o meio acadêmico interpretar a Educação Física como prática pedagógica e a cultura como uma categoria-chave para o empreendimento educativo. Chamando atenção para as limitações da racionalidade científica, Bracht diz:

É preciso considerar os limites da própria racionalidade científica, quanto ao fornecimento dos fundamentos de nossa prática.



Como sabemos, a prática pedagógica envolve sempre uma dimensão ética de caráter normativo, ou seja, se a ciência se atém ao fático, a prática pedagógica opera também no plano do contrafático (do dever-ser). Outra dimensão importante presente no âmbito pedagógico é a dimensão estética. Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar na EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no ser teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético. (BRACHT, 1999, p. 39).

Num plano mais amplo, a crença na ciência está presente no homem moderno que atribui à técnica e à ciência a missão de resolver todos os seus problemas criando, para Edgar Morin (2000) o “mito do progresso”, da mesma maneira que outras civilizações elegem outros mitos como balizadores de suas culturas.

As promessas de uma era de progresso e justiça para todos, inscritas a partir das descobertas científicas do século XVII e posteriormente, com o advento da Revolução Francesa e da Revolução Industrial no século XVIII, fundam o chamado modelo de desenvolvimento moderno que se consolida caracterizando-se, até os dias de hoje, dentre outras coisas, pela crença que a ciência e a tecnologia são capazes de proporcionar esse progresso irrestrito, linear e infinito, resolvendo todos os problemas da humanidade – o “mito do progresso” criticado por Edgar Morin.

Com efeito, atribuir à técnica, à ciência a missão providencial de solução de todos os problemas humanos – esta era a idéia até metade deste século – era uma idéia mitológica. Havia uma mitologia do progresso como uma lei da história que, automaticamente, iria produzir o melhor e cada vez melhor. Hoje sabemos que não é assim. O milênio que chega está totalmente embarcado na incerteza sobre o porvir. Vemos, então, que havia uma mitologia, a mitologia do progresso e tudo está muito complexo neste sentido. (MORIN, 2000, p. 27 e 28).

Entretanto, em outras narrativas e formas de conhecimento da Educação Física, não necessariamente ligadas às ciências do esporte e ainda pouco estudadas, podemos também enxergar o mito do progresso.

Para ajudar na articulação desse argumento ainda em gestação, retomo, mais uma vez, a obra “Imagens de educação no corpo: estudos



a partir da ginástica francesa no século XIX” de Soares (1998). À página 113, em uma curta passagem, a autora nos apresenta Etienne destacando a sua rápida adaptação ao hostil ambiente das minas de carvão francesas. A adaptação dos mineiros é o contraponto utilizado por Soares (1998) aos trabalhos e estudos de Georges Demeny:

O corpo ali aprendia silenciosamente os gestos, a utilização das forças. O tempo tomado pelo trabalho era quase o absoluto. Dispensava-se qualquer treinamento extra ... O corpo adestrava-se no próprio trabalho para suportar o trabalho. As mãos que sangravam em um primeiro contato com o corte da hulha, em um segundo contato já se mostravam adestradas e recobertas por uma camada de dor que as tornavam ágeis e que um dia as tornariam insensíveis até à própria dor. (SOARES, 1998, p. 113).

Mas são nos sonhos e nas utopias de Etienne Lantier que encontramos crenças e ideais de certeza, formas de pensamento, conhecimento e interpretação do mundo que podem também ligá-lo ao mito do progresso. No romance de Zola (1979), ele é também protagonista. Em *Germinal*, o novo operário chega para trabalhar na mina Voreux. Diferente de Maheu, Etienne possui alguma vivência em termos de criação e fomentação de movimentos reivindicatórios.

É em torno dessa vivência que Etienne vai construindo ao longo tempo que passa com os mineiros, o movimento grevista que os marcará definitivamente. Apesar de sua pouca experiência, ele está convencido de que a missão histórica do proletariado é criar uma sociedade sem classes. O socialismo seria a saída para os males da humanidade. Etienne acredita no progresso com algo linear, um processo cumulativo que sempre caminha para o melhor, para o aperfeiçoamento da humanidade:

Era a impaciência pela idade de ouro prometida, a pressa para gozarem de seu quinhão de felicidade, libertos enfim desse horizonte de miséria, esmagador como um sepulcro. [...] As mulheres, sobretudo, queriam entrar de assalto, imediatamente, nessa cidade ideal do progresso, onde não haveria miseráveis. (ZOLA, 1979, p. 192).

Fiel nos seus valores, Etienne passa a liderar os trabalhadores da Voreux contra os burgueses proprietários da mina, a fim de reconquistar a

riqueza que lhes havia sido roubada. No final do romance, fracassada a greve, a operária parte rumo a Paris. Caminhando entre as paisagens do sul da França, leva em seu coração a certeza de que, apesar de tudo, a greve, na mina, tivera seu valor e que os trabalhadores não seriam subjugados para sempre. "Depois, no dia em que fossem multidões, no dia em que milhões de trabalhadores se apresentassem diante de alguns milhares de desocupados, tomar o poder, ser os donos. Ah! que despertar da verdade e da justiça!" (ZOLA, 1979, p. 534).

Etienne aguarda pelo futuro e sonha com a redenção. A imagem do exército negro cuja germinação faria rebentar a terra representa a esperança no nascimento de um novo mundo: "Homens brotavam, um exército negro, vingador, que germinava lentamente nos sulcos da terra, crescendo para as colheitas do século futuro, cuja germinação não tardaria em fazer rebentar a terra." (ZOLA, 1979, p. 535).

152 Talvez influenciados pelo darwinismo social², Etienne e Demeny – franceses contemporâneos vivendo em "mundos" completamente distintos – professavam uma mesma religião: a religião do progresso. Embora com aspirações completamente distintas, ambos confiavam plenamente na razão, e no futuro iminente.

Se, para Demeny através da ciência e da tecnologia, os problemas da humanidade seriam resolvidos, para Etienne, a crença na construção de um mundo mais justo e mais humano estava na revolução que um dia aconteceria para destruir a velha sociedade. Nesse sentido, a fé messiânica³ num futuro que poderia redimir os trabalhadores de sua pobreza acaba sendo a mesma fé nas promessas de progresso irrestrito e justiça para todos que a ciência trazia.

Presente no conhecimento de Etinne Lantier, essa fé messiânica, atualizada, parece ainda influenciar outras formas de pensar a Educação Física brasileira. No livro "Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI" (1992), publicado no início da década de noventa, Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel e Michel Ortega Escobar e mais outros treze autores aceitaram o desafio de esboçar perspectivas e oferecer possíveis caminhos para a Educação Física. Para tratar especificamente dessa disciplina no âmbito escolar, as autoras escreveram o artigo "A educação física escolar na perspectiva do século XXI." (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992).



Oferecendo aos leitores a possibilidade de desvendar o futuro “[...] onde se alojam nossos sonhos e utopias” (MOREIRA, 1992, p. 9), a obra problematiza diferentes questões da Educação Física revelando, através das múltiplas perspectivas assumidas pelos vários autores, um amplo mosaico para a disciplina e a profissão. Justamente a partir da revelação de sonhos e utopias dessas três autoras foi possível fazer, ainda que superficialmente, aproximações em relação ao mito do progresso, buscando relacionar esses ideais ao de Etienne Lantier e Georges Demeny.

Não se trata de tentar desmerecer a empreitada dessas intelectuais que se dispuseram a enfrentar o enorme desafio proposto por Moreira (1992). Mesmo porque, como afirma Ademir Gebara (1992, p. 13), no primeiro artigo do livro, “[...] o exercício da futurologia é uma tarefa ao mesmo tempo delicada e perigosa, particularmente quando, no exercício dessa tarefa, tem-se que tratar da história.” Assim, admitindo que todo trabalho intelectual (especialmente o docente) implica, de alguma forma, a idéia de futuro, mas concordando, apenas, com parte das formulações apresentadas pelas autoras, busquei, neste artigo, o exercício sugerido pelo próprio organizador da obra quando diz: “Esperamos que cada leitor possa dialogar como os autores aqui presentes, identificando-se com uns, questionando outros, ação essa indispensável para caracterizar a essencialidade da obra.” (MOREIRA, 1992, p. 10).

Soares, Taffarel e Escobar (1992, p. 211 e 211) compreendem que a tarefa exigida pelo artigo, ou seja, esboçar perspectivas para a Educação Física escolar, só pode ser realizada “[...] no âmago da discussão de um projeto de educação escolarizada, projeto que, do início ao fim, é um projeto político.” Para as autoras, a reflexão pedagógica necessária para enfrentar essa discussão deve ser feita a partir de três dimensões: a diagnóstica, voltada para a constatação e a interpretação da realidade; a judicativa, porque que julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinadas classes sociais; e a teleológica, “[...] porque determina alvos onde quer chegue, indicando necessariamente a direção da manutenção ou construção de uma hegemonia de classe.”

Afirmando que a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem tarefas diferentes do que escola em geral, as autoras colocam então três grandes questões a serem abordadas levando em conta o conteúdo, o método e a avaliação dessa disciplina, a saber: 1) Identificar qual

o conhecimento que a Educação Física deve tratar dentro da escola; 2) decidir, com clareza, por que esse conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la; e 3) explicitar por que o conhecimento da Educação Física deve estar presente como elemento de impulsão para o salto qualitativo cultural da nossa população.

No entendimento das pesquisadoras (1992, p. 217), os conteúdos da Educação Física escolar devem ser colocados na perspectiva da cultura corporal ressaltando que “É preciso não confundir essa proposta com propostas culturalistas, que eliminam a ciência. Para nós há uma integração de conhecimentos que vão desde aqueles elaborados a partir das ciências biológicas até aqueles próprios das ciências sociais, passando pelas questões culturais.”

A Educação Física escolar em nosso entender não terá como preocupação o aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades em si, mas sim em relação às atividades concretas do universo da cultura corporal. A preocupação deverá ser a apreensão crítica da expressão corporal enquanto linguagem através do trato do conhecimento sobre os grandes temas da cultura corporal como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica etc. Esta apreensão somente será crítica se possibilitar a compreensão da construção histórica da expressão corporal enquanto linguagem, dos seus nexos lógicos internos com a realidade social, do reflexo disso na consciência enquanto expressão da realidade concreta e da realidade criada. (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 218-219).

Tanto quando tratam dos conteúdos como das perspectivas em relação ao método da Educação Física escolar para o século XXI, as autoras enfatizam a necessidade de uma educação cuja finalidade seja a apreensão crítica da realidade. As pesquisadoras compreendem o método não mais como “[...] simples sistematização”, nem reduzido a “[...] dimensões técnicas”, mas sim “[...] nas suas implicações filosóficas, epistemológicas, gnosiológicas, metodológicas e técnicas.” Enfim, como instrumental de conhecimento e de ensino necessário para “[...] leitura e interferência no âmbito das questões da cultura corporal”. Para as autoras, o método deve obedecer a uma lógica progressista e à historicização dos conteúdos nas aulas de Educação Física e



sua problematização possibilitar a leitura da realidade [...]” “Vale dizer que somente quando construímos e atingimos um dado entendimento dos determinantes fundamentais da realidade é que podemos começar a explicá-la e nela interferir.” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 220 e 221).

As perspectivas apontadas principalmente em relação aos conteúdos e aos métodos da Educação Física escolar deixam claro que, para as três pesquisadoras, a presença dessa disciplina nos currículos escolares só se justifica se puder atender ao mundo produtivo, mais principalmente, “[...] se contribuir, enquanto parte, para a compreensão da realidade como totalidade”. Mais do que isto, que o atual estágio cultural de nossa população necessita de um impulso qualitativo e que o ensino da cultura corporal, como proposto pelas autoras, seria suficiente para, no âmbito escolar, fornecer esse impulso. Nesse caso, Soares, Taffarel e Escobar (1992, p. 214) parecem enxergar a nossa produção cultural unicamente ligada aos processos produtivos e de interesses de classes sociais, no caso do capitalismo. E conhecer os caminhos e meios para chegar a uma sociedade superior.

Outro ponto que aproxima as proposições das autoras à crença no progresso é a primazia dada ao conhecimento metódico e sistematizado. Ainda que ressaltem não estar “[...] negando todos os outros saberes que são construídos pelos homens na dimensão da cultura, do trabalho, do lazer, da política [...]” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 213). Eleger esse tipo de conhecimento como eixo principal para a elaboração dos conteúdos específicos da Educação Física escolar significa desconsiderar a educação estética ou da sensibilidade como formas também possíveis de levar o aluno a realizar uma leitura crítica do mundo que os cerca. Significa também dar pretensão de verdade à ciência ou à razão científica esquecendo que ela (a verdade científica) foi colocada em xeque no início do século XX.

A teoria da relatividade e a física quântica mostraram que a ciência não produz mais certezas, mas, apenas, probabilidades, pondo abaixo a idéia da descrição objetiva da natureza ou da realidade objetiva. A física quântica e o Princípio da Incerteza de Heisenberg transformaram a Física em uma ciência probabilística – em oposição ao determinismo newtoniano – e todas as teorias dos fenômenos naturais passam a ser encaradas como meras criações da mente humana, esquemas conceituais que representam aproximações da realidade.

Reconhecendo a relatividade da verdade na ciência, é preciso também compreender a ambivalência de seus progressos, da técnica, da indústria, que trazem “[...] não apenas benfeitorias que a humanidade jamais conheceu, mas também as maiores ameaças que a humanidade jamais conheceu, ao mesmo tempo servidão e liberação, retrocesso e progresso, bem-estar e mal-estar, vida e morte.” (MORIN, 2002, p. 108).

Para as autoras, uma visão superficial, distorcida ou falsa da realidade, parece somente poder ser superada através de métodos de pensamento capazes de estabelecer nexos, relações e determinações históricas. Segundo elas, essa seria a única forma válida (pelo menos no âmbito escolar) de conhecer a realidade ou de se atingir uma leitura crítica da mesma. Sem esse conhecimento, a escola (e a Educação Física escolar) não estaria construindo possibilidades de atividade humana inteligente, racional, desalienadora.

As estratégias para esse projeto, a ser realizado, no século XXI, são reveladas no final do artigo: “É através da prática pedagógica, dimensionada por uma teoria pedagógica calcada num projeto histórico revolucionário, que poderemos abordar, com maiores possibilidades de sucesso, conteúdos, métodos e avaliação de uma Educação Física projetada para as exigências do século XXI.” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 223).

Assim, quando consideram perspectivas para a Educação Física escolar nossas pesquisadoras acabam, como que presas em uma mesma armadilha em que um dia estiveram Etienne Lantier e Geoge Demenny, desenvolvendo suas formulações num âmbito igualmente determinista que se expressa mediante uma relação de causa e efeito, estabelecendo critérios de verdade. Além de não levar em conta as incertezas do futuro, essas visões de futuro têm em comum o fato de apontarem para a idéia de que um dia, atingidos os objetivos de seus projetos, todos os problemas (da Educação Física) se acabarão. No fundo, acaba sendo o mesmo determinismo em que o paradigma da ciência moderna caminha e pavimenta suas certezas: a crença num futuro melhor, a fé de que o conhecimento (embora reinterpretado de formas distintas) afinal, triunfará.

É interessante notar que essa lógica não se aplica quando Soares, Taffarel e Escobar (1992) escrevem sobre a situação de avaliação. Talvez porque mais carregado de um ideal de autonomia e liberdade, o ato de avaliar é, para as autoras, um desafio a ser superado. Especialmente práticas



que segregam: “Práticas que se dão de maneira formal e se expressam em normas e orientações, avaliam conhecimento, atitudes e valores, definindo os aspectos legais da prática pedagógica como aprovação ou reprovação.” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1992, p. 222).

No início do século XXI, o questionamento da verdade científica e o seu impacto nas pedagogias que pretendem por meio de uma leitura crítica da realidade a sua superação, foi feito por Valter Bracht. Sugerindo que a “[...] recuperação do corpo como sujeito pode fazer com que reformulemos o nosso conceito de criticidade, ampliemos o nosso conceito de razão, englobando as dimensões estéticas e éticas [...]”, o autor afirma:

A atual hegemonia do conhecimento científico na escola precisa ser flexibilizada para permitir que outros saberes se legitimem. Somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que temos uma chance de nos afirmarmos no currículo escolar. (BRACHT, 2001, p. 77).

Na verdade, o mito do progresso não está presente somente na Educação Física, tampouco em nossas escolas. De forma mais geral, ele expressa uma lógica (ou crise) de pensamento, mais ou menos comum em todos nós, ainda não totalmente desvinculada das causalidades lineares, dos excessos da fragmentação e da simplificação. Essas explicações insuficientes ao mundo contemporâneo, tornam-se inadequadas na medida em que a exclusão, a insegurança e a incerteza quanto ao futuro passa a ser o destino comum da maioria dos seres humanos habitantes do planeta Terra.

Neste sentido, a atual crise ecológica – na qual as carvoarias brasileiras são apenas um pequeno exemplo – é também mais um sintoma dessa crise de pensamento (ou de percepção como sugere Fritjof Capra).

Exercitando a autocrítica, é necessário reconhecer que a reprodução de comportamentos, idéias e valores, caminham lado a lado com a emancipação, em nosso cotidiano. Da mesma forma, somos povoados por contradições e ambigüidades: por vezes temos opiniões democráticas e um comportamento autocrático. Somos, ao mesmo tempo, solidários e competitivos, céticos e confiantes. Defendemos o meio ambiente e agredimos nosso semelhante. Afirmamos estar agindo em nome da construção da autonomia e inibimos a criatividade. Da mesma forma, precisamos também reconhecer

que o conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. É que “[...] nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões.” (MORIN, 2000a, p. 86).

Por uma reforma do pensamento

Para enfrentar as dificuldades impostas por esse cenário de incertezas, Edgar Morin, aposta na construção de um outro tipo de conhecimento, afirmando ser importante considerar o intercâmbio de valores.

Partes integrantes de nossas vidas, a ciência e os avanços tecnológicos transformam o mundo em que vivemos. Por outro lado, a emergência da Teoria da Relatividade, o desenvolvimento da Física Quântica e o Princípio da Incerteza não foram suficientes para modificar nossa maneira de enxergar o mundo. No prolongamento dessas proposições, é crucial ter em mente que, o que, hoje, consideramos como verdadeiro amanhã poderá ser visto como uma interpretação equivocada da realidade, e isso nos levam a afirmar o caráter relativo da verdade científica. (Re)examinar as crenças e os mitos arraigados que nos foram transmitidos de gerações a gerações, como verdades absolutas, é, na atualidade, uma tarefa primordial.

É a partir dessa idéia que Edgar Morin arquiteta um método de pensamento capaz de relacionar os conhecimentos que a ciência nascida no século XVII fragmentou. Um modo de pensamento que seja complexo, abrangente o suficiente para abarcar as diversas faces da ciência e permita construir pontes de comunicação entre os vários saberes humanos, superando, tanto quanto possível, a visão reducionista e simplista de homem e de mundo que advém dos diversos modelos de realidade física e social que, desenvolvidos nos últimos trezentos anos, tomam a máquina, o mecânico, o composto por elementos independentes como modelo da descrição da realidade.

Para Morin (s.d.), o pensamento complexo deve ser capaz não só de religar as coisas, mas também de adotar uma postura em relação à incerteza. É um pensamento que deve reconhecer o seu inacabamento e negociar com a incerteza. É no encontro da ordem e da desordem que se produz a organização. Aí se expressa o paradoxo do separável e do inseparável. As



ciências físicas do século XX, que descobriram a incerteza, encontraram estratégias para lidar com ela, utilizando, por exemplo, a estatística. Para Morin (s.d.), o pensamento capaz de lidar com a incerteza existe no domínio das ciências, mas não nos âmbitos social, econômico, psicológico e histórico.

A ótica da complexidade, contudo, nos ajuda a reconhecer que as incertezas (idéia indesejável para o pensamento racionalizador) estão presentes todo o tempo mesmo que não estejamos conscientes delas. O pensamento complexo sabe que a certeza generalizada, tal qual progresso garantido, é um mito.

O pensamento complexo sabe que existem dois tipos de ignorância: a daquele que não sabe e quer aprender e a ignorância (mais perigosa) daquele que acredita que o conhecimento é um processo linear, cumulativo, que avança trazendo a luz ali onde antes havia escuridão, ignorando que toda luz também produz sombras de falsas clarezas. Por isso é preciso partir da extinção das falsas clarezas [...] pensamento complexo coloca entre parênteses o cartesianismo e, simultaneamente, retoma e assume as conquistas centrais da filosofia da suspeita, assumem plenamente a idéia socrática de ignorância, a dúvida de Montaigne e a aposta pascalina. (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 55).

159

Entre os princípios que servem de guia para pensar a complexidade, Morin inclui o denominado “princípio dialógico”, afirmando que: “[...] num mesmo espaço mental, esse princípio ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem.” (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 36). Assim, o problema não é a substituição da certeza pela incerteza uma vez que o pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir. Um outro princípio importante para o pensamento complexo é o da ecologia da ação. Edgar Morin diz:

Aqui intervém a noção de ecologia da ação. Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. (MORIN, 2000a, p. 86-87).

No conjunto, as novas ciências (principalmente a biologia, a química e a geografia), impulsionadas pelas descobertas da nova física, inauguram uma nova lógica alterando, profundamente, a teoria do conhecimento. Essa nova forma de pensar a realidade desafia não só o mito da ciência isenta de valores e a racionalidade da história pondo em xeque a concepção positivista da natureza, mas também o próprio “mito do progresso” descrito por Edgar Morin.

Mas é certamente Ilya Prigogine (2001), Prêmio Nobel de Química, em 1977, por suas contribuições à termodinâmica do desequilíbrio, em particular à teoria das estruturas dissipativas⁴, quem vai hipotetizar uma concepção de tempo que inaugura o novo patamar das ciências da complexidade. Para o físico-químico russo, em oposição a Albert Einstein, o tempo é irreversível.

Otimista, Prigogine colocou em discussão a visão tradicional de um universo como ajuntamento de partes simples, afirmando que as ‘leis’ da natureza são as leis de um universo aberto com probabilidades de evolução, num futuro indeterminado. Em sua mensagem às futuras gerações, ele propõe argumentos com o objetivo de lutar contra os sentimentos de resignação ou impotência. “As recentes ciências da complexidade negam o determinismo; insistem na criatividade em todos os níveis da natureza. O futuro não é dado.” (PRIGOGINE, 2001, p. 16). A concepção irreversível de tempo, aliada à idéia de que o futuro não está determinado, permite uma atitude mais mobilizadora do sujeito diante do mundo.

Nosso tempo é de expectativa, de ansiedade, de bifurcações. Longe de ser o ‘final’ da ciência, creio que o nosso período verá o nascimento de uma nova visão, de uma nova ciência, cuja pedra fundamental engloba a flecha do tempo: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental no universo. (PRIGOGINE, 2001, p. 101).

Essa ação mobilizadora diz respeito, principalmente, ao nosso cotidiano. Se, por um lado, as ciências da complexidade não nos autorizam mais a falar em certezas, por outro, podemos, livres das amarras interpretativas do racionalismo, exercitar a criatividade e o prazer na construção de novos conhecimentos. Sem a preocupação de encontrar certezas e saídas, o que fica como possibilidade e ponto de partida são as idéias de liberdade, justiça e solidariedade. E a valorização da diversidade da vida, como bem



e significado existencial e político em qualquer lugar do planeta. Onde não se encontra a saída, pode haver pistas, rastros e ruídos (como no caso específico da Educação Física, as possibilidades sugeridas por Valter Bracht).

Sujeitos que vivem em um mundo contraditório, vivemos também de loucuras e de incertezas ainda que nossas crenças – estejam elas depositadas na ciência, como fazia Demenny, ou na revolução, como queria Étienne – apontem para o contrário. Igualmente incerto é o nosso futuro. Finalmente, como ensina Edgar Morin, devemos compreender que a renúncia ao melhor dos mundos, não é a renúncia a um mundo melhor.

Não podemos eliminar a infelicidade nem a morte, mas podemos aspirar a um progresso nas relações entre humanos, indivíduos, grupos, etnias, nações, O abandono do progresso garantido pelas 'leis da história' não é o abandono do progresso, mas o reconhecimento de seu caráter incerto e frágil. A renúncia ao melhor dos mundos não é, de maneira alguma, a renúncia a um mundo melhor. (MORIN, 2002, p. 118).

Notas

161

- 1 A temática da modernidade no corpo e suas implicações para a Educação Física podem ser vista, por exemplo, em Bracht (1999) e Silva (1999).
- 2 O livro de Zola (1979, p. 462) faz menção da admiração de Étienne por Darwin: "Étienne, agora, estava entusiasmado por Darwin [...]."
- 3 Edgar Morin (2002, p. 96) afirma: "É preciso saber que a crença na missão histórica do proletariado não é científica mas messiânica: é a transposição, para nossas vidas terrestres, da salvação judaico-cristã prometida para o Céu. Esta ilusão foi trágica e devastadora."
- 4 Para Ilya Prigogine (2001) as estruturas dissipativas se formam em rede ou conexão com a natureza. Uma molécula transforma-se em outra ao associar-se com outra, num constante devir...

Referências

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: Editora UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de uma casamento (in)feliz. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: PROTEORIA, 2001.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 32-47, 2001. (Suplemento).

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001. (Suplemento).

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ, 1994.

MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

162 MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Revisão técnica da Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. Em busca dos fundamentos perdidos. In: CARVALHO, Edgard de Assis; RODRIGUES, Maria Lucia. (Org.). **Edgar Morin: em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Súcica Rodrigues e Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais – o olhar transdisciplinar**. Tradução Paula Yone Stron. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000a.

_____. **Complexidade e liberdade**. Pluriversu – complexidade, política e cultura. (s.d.) Disponível em: <<http://www.geocities.com/pluriversu/morin.html>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.



PRIGOGINE, Ilya. Ciência, razão e paixão. In: CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Org.). **Ciência, razão e paixão**. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Isa Hetzel, Lois Martin Garda e Maurício Macedo. Belém: EDUEPA, 2001.

RIPPER, João Roberto. Carvoarias um desastre ambiental. **SENAC e Educação Ambiental**, Rio de Janeiro, n. 2. p. 25-31, abr./ago. 2003.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 7-29, ago. 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia, TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Michel Ortega. Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

VERAS, Dauro; CASARA, Marques. Escravos do aço. **Observatório Social em Revista**, São Paulo, n. 6, p. 10-25, jun. 2004.

ZOLA, Émile. **Germinal**. Tradução Francisco Bittencourt. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Prof. Renato Pereira de Figueiredo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Departamento de Ciências Naturais
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Pesquisador do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM)
E-mail | renatofigueiredo2005@yahoo.com.br

Recebido 1 jun. 2006

Aceito 11 jul. 2006

Desenvolvimento humano sustentável e educação: desafios para um novo tempo

Human sustained education development: the challenges for a new time

Francisco Paulo de Melo Neto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, necessárias à compreensão dos discursos de correntes teóricas e instituições, bem como, das ações práticas desenvolvidas com comunidades socialmente excluídas. Assim, analisa experiências comunitárias de desenvolvimento sustentável na Espanha e no Brasil, articulando-as aos conceitos que fundamentam as bases planetária e local de seu desenvolvimento. Finaliza apresentando análises sobre a educação como meta para o desenvolvimento sustentável, evidenciando paradoxos estabelecidos no contexto das políticas públicas e sociais em âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade.

Abstract

This article presents a consideration about the sustainable development and sustainability, essential to the theoretical and institutional tendency speeches understanding, as well the practical actions developed in socially excluded communities. Therefore, analyses the sustainable development communities in Spain and Brazil, making a link to the concepts that ground the planetary and local basis of its development. In the conclusion, the article presents an educational analysis as a goal to the sustainable development, making evident the paradox established between the educational public and social policies.

Keywords: Sustainable development. Education. Sustainability.



O discurso sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade lança expectativas às áreas sociais e humanas, entre elas, à economia, à administração e à educação, seja pelos órgãos oficiais, seja pelas organizações da sociedade civil ou do cenário acadêmico. Todavia, tratar do tema desenvolvimento sustentável nos conduz às relações entre modelos centrados no princípio de uma sustentabilidade planetária e modelos que têm como diretriz a sustentabilidade territorial de base local. Desta forma, remetemos essa análise às diferentes abordagens acerca de significados dos conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade, objetivando evidenciar as articulações estabelecidas entre as dimensões global e local.

Neste artigo, focalizamos, inicialmente, relações conceituais entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade planetária e territorial, necessárias à compreensão dos discursos das diferentes correntes e instituições, bem como, das ações práticas com as comunidades. Em seguida, apresentamos recortes sobre experiências de desenvolvimento sustentável na Espanha e no Brasil, articulando-as aos conceitos teóricos que fundamentam o debate. Finalizando, estruturamos análises sobre a educação em suas interfaces com o desenvolvimento sustentável, evidenciando os paradoxos estabelecidos no contexto das políticas públicas e dos discursos hegemônicos.

Introduzimos essa reflexão ressaltando o fato de que assistimos, na primeira década do século XXI, a um movimento avassalador de aniquilamento das sociedades, que afeta sobremaneira a qualidade da vida na terra. Esse movimento é denunciado pelo sociólogo Alain Tourraine (2006, p. 38) que identifica a existência do fenômeno de “desintegração das sociedades” [...] dominadas pelo medo e impotência diante das guerras e do terrorismo, estabelecendo-se “[...] a passagem de uma lógica da sociedade, ou mais precisamente da mudança social, à lógica da guerra [...].”

A lógica da guerra orientando as relações de poder entre os países somado aos efeitos da globalização econômico-financeira separa a economia da sociedade, enfraquecendo esta última, fragmentando-a, e o sonho da planetarização, da mundialização ecológica, de uma sociedade humanamente sustentável está se dissipando nas vicissitudes desse novo tempo.

Esse movimento conturbado e incerto, fundado na exploração dos recursos econômicos e da terra, na produção e no consumo ilimitados, na exacerbação da competitividade em detrimento à cooperação, na exaltação

do indivíduo alheio ao bem comum, na falta de diálogo, de tolerância e de respeito às diferenças, impulsiona a uma reflexão sobre o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade.

Como veremos, diversas análises críticas são elaboradas a respeito desse modelo de desenvolvimento centrado em bases econômicas e materiais, tendo em vista o seu caráter excludente e desigual. Para Morin (2000, p. 69-70), o desenvolvimento concebido unicamente de modo técnico-científico é insustentável “[...] inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral [...].”

O autor propõe um novo tipo de desenvolvimento em bases sustentáveis que pressupõe considerar o ser humano em sua complexidade e parte constitutiva do planeta, sendo este pautado na esperança, na “[...] possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos do século XX: a cidadania terrestre [...].” Essa esperança estará assentada na solidariedade, na responsabilidade “[...] na política a serviço do ser humano inseparável da política de civilização [...].” (MORIN, 2000, p. 72-73).

Embora possamos localizar as raízes históricas desse movimento em meados do século XX, seu aprofundamento se dá no início deste milênio. Bourdieu (1998) o denuncia como um fenômeno decorrente da aplicação exacerbada dos princípios neoliberais dominantes nos países desenvolvidos, que denomina como “uma teoria, um discurso” que orienta as escolhas econômicas em um “programa de destruição metódica dos coletivos”. Dessa forma, ressalta que esse movimento em busca da utopia neoliberal:

[...] se realiza através da ação transformadora e, devemos dizer, *destruidora* de todas as medidas políticas [...] colocando em *risco todas as estruturas coletivas* capazes de resistirem à lógica do mercado puro: *nação*, cujo espaço de manobra não pára de diminuir; *grupos de trabalho*, com, por exemplo, a individualização dos salários e das carreiras, em função das competências individuais e a resultante atomização dos trabalhadores; *coletivas de defesa* dos direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; até a *família*, que, através da constituição de mercados por classes de idade, perde uma parte do seu controle sobre o consumo. (BOURDIEU, 1998, p. 137, grifos do autor).



Entre outras ações, Bourdieu (1998) relaciona esse movimento ao avanço das estruturas tecnocráticas em detrimento das estruturas democráticas, ao processo de extinção do Estado e à apropriação dos bens públicos como bens privados.

○ desenvolvimento pautado nos princípios neoliberais centra-se no crescimento dos blocos econômicos internacionais, trazendo conseqüências desastrosas para as economias em desenvolvimento, como as crescentes desigualdades e contradições entre capital e trabalho. Aumentam os índices de poluição, de desmatamento, de desemprego, de marginalidade, de mortalidade infantil, de analfabetos, de subnutridos ao mesmo tempo em que os grandes conglomerados econômicos apresentam rentabilidade cada vez mais alta nos seus balanços e movimentos financeiros.

Nesse contexto, como pensar o desenvolvimento dos países que se organizam sob a égide dos princípios neoliberais, seja em situação de hegemonia seja de atrelamento econômico e político? ○ que representa para as sociedades atuais o desenvolvimento sustentável? Como pensar em sustentabilidade, equidade e justiça social com o paradoxo da desigualdade e exclusão crescentes?

Nossa tarefa, enquanto intelectuais engajados com as questões sociais, é encontrar alternativas que contribuam para a construção de um projeto de emancipação e equidade sociais. Essas alternativas, segundo Bourdieu (1998, p. 40) estão relacionadas à reinvenção do poder do Estado com o empreendimento de uma luta da democracia contra a tecnocracia, destacando a importância que têm “[...] intelectuais, escritores, artistas, eruditos, etc.”, ao assumirem um papel determinante junto à mídia, associações, sindicatos buscando visar a “[...] elaborar análises rigorosas e propostas inventivas sobre as grandes questões que a ortodoxia midiático-política proíbe apresentar [...]” entre elas questões sobre a divisão mundial do trabalho, as funções da educação e da cultura para o avanço da sociedade. Assim, propõe o estabelecimento de “[...] uma solidariedade real com os que lutam para mudar a sociedade [...]” na medida em que o combate à tecnocracia será enfrentado no terreno da ciência, com “[...] um conhecimento que respeite mais os homens e as realidades com as quais se vêem confrontados.” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Em contraposição ao programa de desenvolvimento neoliberal, crescente desde na década de 1970 no Brasil, e todas as medidas e exigências impostas para sua implantação, toma forma, relacionando-as às preocupações com o ambiente e a exploração econômica desenfreada da natureza, o debate sobre desenvolvimento humano sustentável em nível mundial.

Sem questionar a relevância dessa abordagem por sua ênfase na preservação ambiental e nos efeitos na melhoria da qualidade de vida das pessoas, torna-se imprescindível, no entanto, adotar uma delimitação teórico-prática do desenvolvimento sustentável. Conceitos como terra, planeta, comunidade mundial e mundo são por demais generalizantes para atender às necessidades de um aporte metodológico e de gestão voltados para as questões locais sobre desenvolvimento sustentável. É o que podemos denominar de conceitos-ideia, meta-conceitos, sendo necessários compreendê-los articulados a outros conceitos.

No plano da ação prática, dos resultados imediatos e mediatos (dimensão temporal) e no âmbito local e regional (dimensão territorial) a abordagem centrada apenas na sustentabilidade como planetarização é inócua. Sua utilização serve essencialmente para – chamar a atenção, despertar consciência, promover solidariedade e alertar para os perigos maiores.

Diferentes organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), blocos econômicos diversos, organizações não governamentais, movimentos sociais, religiosos, culturais, associações diversas, utilizam como principais *slogans* a – “defesa do planeta, a cidadania mundial, a defesa da terra” – e outros *slogans* similares. No caso da sustentabilidade territorial-local financiam e promovem projetos de desenvolvimento sustentável e, sendo assim, dão visibilidade às suas ideologias e ideários planetários em defesa da terra, da paz mundial e da solidariedade global sem, no entanto, produzirem os efeitos práticos desejáveis no âmbito local.

Procuramos adotar uma perspectiva diferente da visão neoliberal para compreendermos que o desenvolvimento implica em considerar o compromisso com os seres humanos e o seu ambiente social, político, cultural e subjetivo. Nessa perspectiva, recorreremos ao que Amartya Sen (2000), Prêmio Nobel de Economia de 1998, apregoa como um novo tipo de desenvolvimento focado na sustentabilidade da vida das pessoas:



O desenvolvimento deve ser estendido não como expansão econômica exclusivamente, mas também como expansão da educação, da liberdade política, do acesso à saúde, das condições de saneamento, da segurança para a juventude – com esperança –, para os adultos – com emprego –, e para os idosos – com aposentadoria. (SEN, 2000, p. 9).

Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável está centrado na sustentabilidade da vida das pessoas que se traduz na ampliação das suas liberdades individuais e coletivas, no seu bem-estar, na melhoria das suas condições de vida e na satisfação das suas necessidades básicas, bem como na preservação do ambiente onde vivem tais pessoas.

Esse desenvolvimento pressupõe, então, uma outra relação dos seres humanos com o ambiente em que vivem considerando o contexto micro no qual são produzidas suas relações com o mundo e se organizam as formas objetivas de sobrevivência. Em crítica apresentada ao projeto de desenvolvimento sustentável em nível mundial, Boff (2006) propõe um novo foco para as ações de desenvolvimento sustentável: os ambientes-micro, sob a seguinte alegação nesses ambientes é possível um

[...] desenvolvimento sustentável válido. Nesses casos, o uso racional de recursos atende às necessidades humanas, permite a reposição ou a regeneração desses recursos e alimenta a solidariedade entre gerações para garantir às gerações futuras que também satisfaçam suas necessidades. (BOFF, 2000).

Compreendido como o contexto privilegiado de ações e interações diretas entre os sujeitos, o ambiente micro (restrito) possibilita o estabelecimento de cooperações e participações efetivas para a consecução dos objetivos pretendidos na comunidade, grupo ou região. Sachs (2003) destaca a participação e colaboração entre os sujeitos como possibilidades construídas nas ações cotidianas:

O local e o cotidiano representam o plano onde se manifestam, em última instância, o desenvolvimento ou a falta dele. É aí que se dá a participação dos diferentes atores – trabalhadores, empresários, poder público e o terceiro setor. É no plano local que se buscam soluções para os conflitos, se negociam compromissos



... e se constroem, na medida do possível, sinergias. (SACHS, 2003, p. 143).

Sintetizando, é no plano do local que ocorre, por excelência, todo o desenvolvimento. São as transformações locais que conferem ao desenvolvimento o seu atributo de sustentabilidade implicando em participação, solidariedade e trabalho coletivo. O local é o espaço de solução de conflitos, de negociações, de estabelecimento de compromissos, de criação de sinergias e de iniciativas inovadoras que são os elementos indispensáveis para a criação de um ambiente de sustentabilidade.

Negri e Cocco (2005) apresentam também uma abordagem que destaca a priorização do local para o desenvolvimento sustentável. Os autores enfatizam a importância dos "elementos referenciais locais", sobretudo de base cultural, religiosa, étnica, social e econômica os quais eles denominam de elementos antimodernos em oposição aos elementos modernos embutidos nos projetos tradicionais de desenvolvimento e crescimento:

[...] elementos antimodernos que estão presentes na história cultural e na tradição das lutas de cada uma das grandes áreas de subdesenvolvimento (China, Índia e América Latina), podem ser apropriados não como pesadas heranças arcaicas, mas como funções criadoras de uma outra modernidade, de uma outra modernização. (NEGRI; COCCO, 2005, p. 38).

Esses elementos estão incluídos em um novo tipo de desenvolvimento centrado na preservação da identidade, da cultura e da tradição locais em oposição ao crescimento centrado nos valores tidos como modernos tendo em vista que: "O moderno não consegue mais ligar estes dois termos – desenvolvimento e crescimento – pois eles representam uma ruptura", (NEGRI; COCCO, 2005, p. 38) uma vez que o termo crescimento está associado à modernidade globalizante, imposta de fora para dentro e estabelece uma ruptura com a cultura e a tradição locais. Por outro lado, o desenvolvimento parte de dentro para fora, preservando e potencializando a cultura e a tradição locais com base nos valores existentes. O crescimento é centrado nos elementos modernos e de natureza exógena e o desenvolvimento é focado nos elementos antimodernos e de natureza endógena.

Como exemplos de desenvolvimento moderno os autores citam os "pequenos *business* produtivos" (arranjos produtivos locais reunindo peque-



nas e grandes empresas, *clusters*, criação de micro e pequenas empresa no montante e na juzante das cadeias produtivas comandadas pelas grandes empresas). Exemplificando o desenvolvimento em bases locais, com elementos antimodernos, os autores citam os arranjos sociais e produtivos de base comunitária centrados no cooperativismo e no associativismo locais.

Associada ao conceito de desenvolvimento, o conceito de sustentabilidade, conseqüentemente, passa por uma ressignificação para incluir novos atributos. O conceito de sustentabilidade assume diversas acepções relacionadas a diferentes abordagens e ao contexto histórico e social no qual se produz. Gadotti (2000) atribui um novo significado ao conceito de sustentabilidade, afirmando que este:

[...] é mais do que um qualificativo de desenvolvimento. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta (e mais ainda, com o universo). A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do **sentido** e doadores de sentido de tudo que nos cerca. (GADOTTI, 2000, p. 35, grifo do autor).

171

Em seguida, associa à sustentabilidade outros conceitos afins: “A categoria sustentabilidade deve ser associada à planetariedade. A Terra como um novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade aparecem como categorias associadas ao tema planetariedade.” (GADOTTI, 2000, p. 35).

A abordagem da sustentabilidade como planetarização ou sustentabilidade planetária é centrada na Terra, no universo e na comunidade humana. Com tal subjetividade e amplitude é evidente que qualquer ação humana institucional e social deva ser analisada no seu contexto ambiental maior – os seus efeitos planetários.

Esse interesse comum da sociedade, como uma das plataformas de construção de uma ética global, está baseado, como destaca Boff (2003, p. 90) “[...] na busca de soluções das questões concretas que afetam diretamente toda a humanidade.” Para o autor, questões como preservação ambiental, justiça social, geração de renda e emprego, combate à exclusão social criam um interesse comum em todo mundo, promovendo uma consciência ética

global. Boff (2004, p. 27) também adverte para o surgimento de um novo movimento de sensibilização em níveis planetário e mundial: “[...] está se desenvolvendo para com o planeta como um todo.”

Nessa direção, diferentes documentos e movimentos foram articulados para se criar um sentimento coletivo e planetário em defesa de um desenvolvimento humano sustentável. A Carta Mundial da Natureza, divulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1982, e a Declaração do Rio sobre meio-ambiente e desenvolvimento, de 1992, são dois marcos legais e institucionais desses movimentos ambientalista de caráter planetário e mundial. A Declaração do Rio, em seu princípio VII, prega a adoção de parcerias entre os Estados: “Os Estados cooperarão em espírito de parceria global para conservar, proteger e recuperar a saúde e a integridade dos ecossistemas da Terra.” (BOFF, 2003, p. 90).

Entretanto, como avaliar o impacto objetivo de um projeto de sustentabilidade que considere a terra, o planeta e a comunidade mundial? Ao focarmos no projeto de desenvolvimento mundial sustentável perdemos de vista suas ações e resultados imediatos nos locais e territórios. Daí a importância de considerar o local, o território em qualquer projeto de desenvolvimento sustentável mundial.

Esses movimentos e organizações ambientalistas e humanitárias utilizam em sua *práxis* elementos de ambas as lógicas planetária e territorial. Entretanto, são poucas as organizações que conseguem articulá-las nas ações práticas, em ambos os planos. O que ocorre é uma migração do modelo de sustentabilidade planetária para o modelo de sustentabilidade territorial de base local. Essa migração se dá sem uma adequação do discurso para abordar as questões que dizem respeito às comunidades, às pessoas e suas necessidades objetivas de equilíbrio interior e planetário, como se refere Gadotti (2000) no início desta reflexão. Essas organizações mantêm-se apenas no nível da retórica e do idealismo planetário, mundialista e de cidadania global, com campanhas e discursos contundentes de seus representantes.

Essas diferentes abordagens sobre o significado do conceito de sustentabilidade global e local nos remetem às seguintes questões básicas: como dar amplitude ao conceito de desenvolvimento sustentável para incluir o global no local e local no global? Como assegurar o desenvolvimento do indivíduo no contexto do desenvolvimento global? Como utilizar as sub-categorias





transversalidade, holismo, complexidade nas ações de desenvolvimento sustentável? Como fazer do local (micro-ambiente) um espaço de compromissos, de solução de conflitos e negociações, de interações múltiplas, de criação de sinergias, de iniciativas inovadoras? Como preservar a identidade, a cultura e a tradição locais e utilizá-los como elementos ativadores para a sustentabilidade local e não visualizá-los como pesadas heranças arcaicas?

As respostas a tais perguntas, que necessariamente não serão objeto de análise no presente texto, constituem a base da reinvenção de todo um projeto de desenvolvimento sustentável global e local, alicerçado em ações empreendedoras de base local e de natureza política, social e empresarial e também nos discursos e práticas humanitárias ambientalistas de caráter mundial e local.

O termo “eco” associado a desenvolvimento (eco-desenvolvimento) e a qualquer outro setor (eco-turismo, eco-negócios, eco-pedagogia, entre outros), introduz a dimensão sustentável (ecológica) ao projeto em análise. A eco-dimensão (meio-ambiente) deve ser restrita à dimensão espacial e territorial local para afins de análise, implantação e gerenciamento do projeto. Podemos vislumbrar como, por exemplo, a efetivação de um projeto de desenvolvimento sustentável em uma região X, com o objetivo de introduzir mudanças que beneficiarão a comunidade Y em seus aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos, ambientais e territoriais, assim contribuindo para o desenvolvimento sustentável global. É o que demonstramos na figura abaixo:

173

SUSTENTABILIDADE

Base Conceitual	Base Planetária <i>(Sustentação Planetária)</i>	Base Territorial <i>(Sustentação territorial local)</i>
Categorias Associadas	 Planetarização Mundialização Complexidade Holismo Transdisciplinaridade	 Econômico Social Cultural Político Ambiental

O conceito de sustentabilidade planetária tem como base o planeta, a Terra, a comunidade mundial (base planetária), sendo demasiadamente amplo e abstrato. As categorias como complexidade, transdisciplinaridade e holismo reforçam ainda mais a dificuldade e até mesmo impossibilidade de análise objetiva e de aplicação de projetos de gestão realista nas localidades. As mesmas são de difícil entendimento e aplicabilidade nas ações concretas dos projetos de desenvolvimento sustentável. Seu uso é mais adequado em empreendimentos políticos com plataforma de conscientização, mobilização de organizações, países, nações, grupos e movimentos sociais e comunidades virtuais de grande porte.

Isto não ocorre com as categorias de base territorial (econômico, social, político, ambiental) com maior concretude e possibilidades de aplicação e utilização em situações cotidianas. O conceito de sustentabilidade territorial/local é mais focalizado, pois suas ações são direcionadas para áreas geográficas e comunidades específicas, com características socioculturais e históricas singulares. Demandam modelos de gestão com ações de planejamento, execução, direção, coordenação e controle que atendam aos objetivos e metas voltados para as mudanças na qualidade de vida da comunidade envolvida. Seus efeitos e resultados são observáveis e podem ser analisados no período de tempo definido.

Existe, portanto, uma relação dialética e indissociável a ser preservada entre o local e o global que permeia qualquer projeto sério e comprometido com o desenvolvimento sustentável do planeta, da cidade ou dos indivíduos com eles mesmos. Assim, entendemos que no campo das ações para a sustentabilidade o que mais causa impacto é a dimensão territorial-local, embora exista uma relação indissociável com a dimensão global/planetária no sentido em que esta possibilite compreender esse fenômeno em seu contexto e relações que lhe dão sustentação. A dimensão planetária generalista e massificante é insuficiente para explicar o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade.

O enfoque não está só no mundo, mas na cidade, no bairro, no distrito, no indivíduo. Não é o planeta, a Terra, mas o espaço geográfico local que evidencia as contradições e os conflitos. Não são, abstratamente, os cidadãos do mundo os beneficiários, e sim as comunidades objetos de uma ação sustentável que congregam esses cidadãos. Para construir a solidariedade mundial é preciso primeiro privilegiar o capital social local, a cultura



local. Assim, o progresso da humanidade, passa inevitavelmente pelos desenvolvimentos econômico, social, cultural, educacional e ambiental locais nas suas relações com a globalidade desses desenvolvimentos.

Compreendemos, então, que antes de conseguirmos salvar o planeta, dar maior sustentabilidade à Terra é preciso assegurar melhores condições de vida aos segmentos populacionais que vivem em situação de risco nas cidades, nas regiões, nos bairros e distritos mais pobres de todos os países.

É preciso articular o discurso da sustentabilidade planetária e humanitária ao discurso e ações sustentáveis locais. Para tanto, faz-se necessário compreender os meta-conceitos e categorias subjetivas (planetário, mundialização, complexidade, transdisciplinaridade, holismo) como referências teóricas importantes, dando ênfase, entretanto, à praticidade de projetos de desenvolvimento sustentáveis eficazes e eficientes, priorizando a cidadania e a cultura local. A resolução de vicissitudes das sociedades e das comunidades locais afetará sobremaneira o desenvolvimento da civilização planetária. Isso, no entanto, não significa abandonar a dimensão planetária em proveito da dimensão local. Trata-se, apenas, de priorização e não de escolha.

1 Estratégias para o desenvolvimento sustentável local e escolarização

Um dos pontos mais polêmicos do desenvolvimento sustentável local é a estratégia de empoderamento e politização da sociedade local. Como mobilizar as pessoas para a sustentabilidade em âmbito local? Como proceder a mudança desse micro ambiente?

Nasser (2003) utiliza os conceitos de “comunidade de desenvolvimento” e “competitividade comunitária” ao definir o foco das primeiras ações empreendedoras locais de base sustentável. Para o autor, tudo começa com o empreendedorismo cívico na medida em que este promove interações sociais que geram um ambiente capaz de desenvolver os indivíduos.

Isto implica em promover interações entre os membros da comunidade a partir de uma causa ou objetivo de grande valor social e cultural local como, por exemplo, melhoria da qualidade de vida, um bem-estar, geração de emprego e de renda, combate à exclusão social e preservação ambiental.

Nesse sentido, organizações como o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) e a Fundação Ecológica Cristalino, ao desenvolverem ações sustentáveis locais, adotam o modelo da sustentabilidade territorial. Nesses casos, o foco das ações centra-se em projetos de pesquisa sobre temáticas ambientais e de desenvolvimento da região amazônica (IPAM) ou em pesquisas voltadas para a fauna e flora e para a educação ambiental através da Escola da Amazônia (Fundação Ecológica Cristalino). São projetos essencialmente sustentáveis focados no território, na cultura, na economia, na sociedade e meio-ambiente locais.

A criação da Agenda 21 brasileira, transformada em 2004 no Programa Agenda 21 pelo Ministério do Meio Ambiente, e as demais Agendas 21 locais, criadas pelos Municípios, permite a mediação entre ambos os modelos: ambientalista, centrado na consciência ética mundial, e de desenvolvimento sustentável local. O objetivo dessas Agendas é traduzir os valores e pressuposições da defesa da Terra e do planeta em prol das gerações futuras em ações de sustentabilidade a serem desenvolvidas no âmbito global, nacional e local.

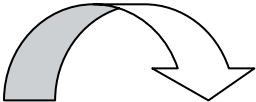
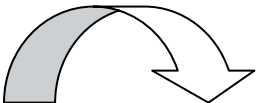
176 Assim, cria-se um ambiente de confiança, de colaboração, solidariedade e participação, onde inicialmente uma parte da população local se mobiliza e as ações com o tempo se multiplicam.

As ações propostas pela comunidade em uma causa comum – sejam de melhoria da Educação, de um pólo empresarial ou de entretenimento, de melhoria da saúde, da segurança, de saneamento ou das condições de moradia – devem converter-se em resultados práticos. Ou seja, o empreendimento proposto precisa tornar-se realidade e, em pouco ou médio tempo, provocar orgulho em toda a comunidade pelos resultados alcançados e, assim, renovar o sentimento de identidade cultural e auto-estima coletiva. As adesões, os movimentos de apoio à causa, os órgãos criados pela gestão dos novos empreendimentos são frutos das ações empreendedoras sociais.

Consolidadas as ações empreendedoras cívicas e sociais locais, têm início as ações empreendedoras de base empresarial. São as empresas, *clusters* e cooperativas que são criadas e se desenvolvem a partir das ações empreendedoras de base coletiva, cívica e social.

O gráfico a seguir apresenta uma seqüência de ações empreendedoras de âmbito local:



<p>Empreendedorismo Cívico</p> 	<p>Ações empreendedoras cívicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de um projeto comum na comunidade. - Renovação do sentimento de identidade cultural local e auto-estima. - Consolidação de valores e mobilização para o alcance de um propósito comum
<p>Empreendedorismo Social</p> 	<p>Ações empreendedoras sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de interações entre os membros da comunidade. - Criação/fortalecimento de organizações sociais locais. - Ampliação do espaço de negociações, solução de conflitos e sinergias.
<p>Empreendedorismo Empresarial</p>	<p>Ações empreendedoras sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de micro e pequenas empresas. - Formação de arranjos produtivos locais (clusters) - Fomento do cooperativismo e associativismo locais.

Inicialmente, surgem as ações empreendedoras cívicas que se baseiam em um projeto comum e no sentimento da identidade cultural e da auto-estima, na consolidação de valores e de esforços para o alcance de propósitos comuns pautados na confiança, na solidariedade, na participação e no bem-estar de todos. Tais fatores conduzem ao desenvolvimento do capital cívico da comunidade.

Em seguida, desenvolvem-se ações empreendedoras de base social. É quando podem ser construídas redes de interações, envolvendo os membros da comunidade, colaboradores, gestores e, como resultado, proliferam as organizações sociais locais e se ampliam e se consolidam os espaços de negociações, de soluções de conflitos e de sinergias. É o que denominamos de capital social.

Finalmente, sucedem-se ações empreendedoras de base empresarial com a criação de micro e pequenas empresas, a formação de arranjos produtivos locais (*clusters*) e incentivo ao cooperativismo e associativismo. São as empresas e cooperativas que emergem em contexto social, cultural, ambiental e economicamente sustentável. O conjunto dessas ações empreendedoras constitui a base de uma sociedade e comunidade sustentáveis, o micro ambiente propício ao desenvolvimento sustentável. Esse movimento caracteriza o capital empresarial de base local.

A sociedade empodera-se mediante a construção de uma identidade cultural reveladora de valores e de uma cultura local transformadora, de empreendimentos coletivos viáveis com processos e modelos de gestão participativos e pautados na transparência, confiança, cooperação, equidade e solidariedade.

Vejamos dois casos emblemáticos que ilustram um processo bem sucedido de desenvolvimento sustentável e de empoderamento da sociedade local com base em ações empreendedoras coletivas de natureza cívica, social e empresarial. O primeiro caso foi relatado por Nasser (2003) em artigo sobre o desenvolvimento do capitalismo comunitário.

Estamos nos referindo à experiência ocorrida em Mondragón, uma pequena vila basca, localizada na Espanha. Em 1937 foi ocupada pelos vencedores da guerra civil espanhola. Em 1941, a cidade foi palco do início de um grande movimento de transformação local. O responsável por esta transformação foi um jovem padre de nome José Maria Arizmendi que iniciou um processo de empreendedorismo cívico e social mobilizando toda a sociedade local num projeto único de criação de um sistema de cooperativas.

Em 1941, na sua chegada, o Padre Arizmendi não foi bem recebido. Usava um tapa-olho preto e tinha voz desagradável, deficiências que o tornavam simultaneamente mau leitor dos Evangelhos e mau discursador. Além disso, outra fonte de antipatia com relação ao padre era seu discurso heterodoxo: o padre falava de trabalho, de negócios. Foi imediatamente tachado de comunista pela pequena comunidade que não havia lutado contra Franco por razões ideológicas, mas por pragmatismo político. O Governo Republicano derrotado fora apoiado pelos bascos porque representava a esperança de independência. Os bascos não eram comunistas. Os bascos eram bascos. Por causa da resistência inicial, o Padre Arizmendi dedicou-se a



atividades voltadas à juventude. Organizava campeonatos de futebol e gincanas. Depois ajudou a fundar uma clínica médica. Como não havia escola pública, Arizmendi tentou convencer a maior empresa da região, a Union Cerrajera, a abrir vagas para todas as crianças da cidade na escola para seus funcionários. Não conseguiu. Fundou então a Associação de Pais para a Ação Católica, com 600 pessoas, cujo objetivo era levantar fundos particulares para a instalação da escola comunitária. Para tornar a iniciativa atrativa, Arizmendi prometeu aos que contribuísem participação na gestão da escola. Naquele momento, Arizmendi havia instituído o 'modelo' que acompanharia todos os desdobramentos econômicos locais: a cooperativa. A escola, de propriedade dos próprios pais, era dirigida por um conselho do qual fazia parte simbolicamente o Prefeito de Mondragón (provavelmente para manter distante a curiosidade de Franco). No início da década de 50, os primeiros alunos da Escola haviam tornado-se adultos. Estes alunos haviam freqüentado a Universidade de Zaragoza, que os havia aceito por interferência direta do prelado. Arizmendi escolheu entre eles cinco que julgava especiais. Por meio daqueles escolhidos, seus discípulos desde crianças, muitas outras iniciativas aconteceriam. Como alguns deles estavam insatisfeitos com seus empregos na Union Cerrajera (achavam não poder subir na hierarquia), Arizmendi os convenceu a montar sua própria empresa. Madrid, naquele momento, não concedia autorizações para instalação de empresas na região. O grupo de jovens empreendedores foi então a Victória e adquiriu uma fábrica falida de fogões a querosene. Na verdade, só interessava a permissão para operar. O investimento de US\$ 400 mil (muito dinheiro para a época) foi levantado junto a poupadores na cidade. Poupanças cedidas por gente que não perguntou sobre o destino do dinheiro; gente a quem bastou saber que Arizmendi estava ligado à iniciativa. Feita a compra, a empresa foi rebatizada com as iniciais dos cinco fundadores (ULGOR) e foi transferida para Mondragón. Em 1958, um funcionário da ULGOR trouxe da França um fogão a gás, então uma novidade tecnológica. O fogão francês foi desmontado e copiado. Beneficiada com a recuperação da economia espanhola, ironicamente produzida pelo próprio governo franquista, a ULGOR prosperou. Já transformada em cooperativa, a ULGOR (hoje FAGOR) tornou-se modelo para todas as outras que nela inspirar-se-iam. Em 1959 já tinha 170 cooperativados. Havia outros cinco grupos de pessoas montando empresas para fornecer-lhe componentes. Estas, mais tarde, seriam as atuais cooperativas Anesak, Copreci e Edulan. Naquele mesmo ano,



Arizmendi, após inúmeras tentativas infrutíferas de convencer seus ex-alunos a montarem um banco, falsificou a assinatura deles e criou um banco em nome deles: a Caja Laboral Popular, mais tarde também transformado em cooperativa. A partir do Banco, muitos outros empreendimentos nasceriam: todas cooperativas com o apoio da divisão empresarial do Banco, voltada exclusivamente para financiar novos negócios. (NASSER, 2003).

Analisando o caso relatado por Nasser, destacamos estratégias construídas que mobilizaram ações na comunidade e contribuíram para o desenvolvimento do empreendedorismo cívico, social e empresarial. O Padre Arizmendi focou inicialmente os jovens da comunidade. Buscou pessoas que, pela mesma faixa etária, tinham características identitárias comuns (mesma idade, valores, costumes, hábitos), enfim, eram todos os adeptos da cultura jovem.

Em seguida, tendo identificado a baixa escolaridade como um dos principais problemas sociais que afetavam a população jovem e infantil local, mobilizou-se em busca de uma solução. Após tentar sensibilizar a maior empresa da região para garantir o acesso das crianças da comunidade à escola que mantinha para os filhos dos seus funcionários, e sendo mal sucedido em sua tentativa, Arizmendi decidiu criar sua própria organização escolar: a Associação de Pais para a Ação Católica. A entidade, constituída por mais de 600 pessoas que contribuíram com recursos financeiros próprios para a viabilidade do empreendimento, floresceu rapidamente. Assim, surgia a primeira escola comunitária para crianças pobres na cidade de Mondragón e em toda região basca da Espanha.

Para evitar qualquer interferência do governo central, Arizmendi criou um conselho de gestão da escola com a participação do Prefeito da cidade, pessoa de confiança do governo central, e também constituído por diversos moradores da cidade, muitos dos quais contribuíram com recursos para a criação da escola. Com tal estratégia, Arizmendi atuou como um empreendedor cívico local, promovendo interações entre pais, alunos, investidores e gestores locais. E também mobilizou a todos na consecução de um propósito comum: garantir o acesso das crianças pobres à Educação gratuita. Ao agir dessa forma Arizmendi também atuou como um autêntico empreendedor ao criar uma organização de base comunitária e administrada sob a forma de cooperativa.



Como produto dessas ações empreendedoras cívicas e sociais, surgiu um novo modelo educacional: as escolas comunitárias autogeridas, inteiramente gratuitas e com o objetivo de assegurar escolaridade às crianças pobres da cidade. Formados os primeiros alunos nas escolas comunitárias, Arizmendi conseguiu-lhes bolsas para que estes ingressassem na Universidade de Zaragoza. Escolheu, dentre os alunos formados pela Universidade, os melhores e fez deles verdadeiros empreendedores, capacitando-os para exercerem o papel de gestores de futuros negócios. Era o início da sua atuação como agente do empreendedorismo empresarial local.

Formados os empreendedores, era necessário objetivar o produto de suas ações. Para tal, Arizmendi obteve recursos dos membros da comunidade local para investir na compra de uma fábrica falida de fogões a querosene. Obtendo êxito em mais essa iniciativa, Arizmendi pode atestar o sucesso das suas ações anteriores de empreendedorismo cívico e social, pois a comunidade local estava realmente sensibilizada e mobilizada para o seu próprio desenvolvimento. A fábrica comprada mudou de nome e foi transferida para Mondragón e lá prosperou porque encontrou, na cidade, um ambiente favorável e o apoio da sociedade local. Transformada em cooperativa, a fábrica assumiu o modelo já testado nas escolas comunitárias anteriormente criadas.

A partir do desenvolvimento da fábrica surgiram outras empresas cooperativadas e a cidade tornou-se um centro irradiador da cultura empreendedora de base cooperativa em toda a região.

Em pouco tempo, a empresa contava com inúmeros trabalhadores cooperativados e diversas pequenas empresas que lhe forneciam peças e componentes. Estava formado um arranjo produtivo cooperativado de base local. Arizmendi, diante da proliferação de tais empresas e do dinamismo do meio empresarial local, propôs a criação de um novo tipo de empreendimento capaz de dar respaldo financeiro e conceder créditos para as empresas emergentes e aos projetos de novos negócios dos empreendedores locais. Surgia, assim, o Banco Cooperativado da cidade: a Caja Laboral Popular.

Mondragón tornou-se um centro regional e nacional das cooperativas de todos os tipos, fruto das ações empreendedoras de Arizmendi, dos investidores e dos empreendedores da cidade, do governo e também da população local.

O segundo caso destacado refere-se a um exemplo de desenvolvimentos sustentável local ocorrido no Município de Toledo, no Estado do Paraná, descrito por Sachs:

[...] por iniciativa do Prefeito, com capital levantado entre os cidadãos foi criada uma companhia de desenvolvimento urbano voltada para a promoção de pequenos negócios (sobretudo a valorização de sub-produtos do frigorífico local). Trata-se também, sem dúvida, de uma forma original de empreendedorismo coletivo. (SACHS, 2003, p. 114-115).

Tal como Arizmendi, no caso de Mondragón, o Prefeito da cidade de Toledo (Paraná/Brasil) agiu como um autêntico empreendedor cívico e social. Mobilizou a sociedade local para um projeto inovador. Obteve sucesso ao conseguir a adesão dos cidadãos que aportaram recursos financeiros na criação de pequenos negócios locais. Mediante ações que estimularam a participação e as interações dos cidadãos locais obteve deles um compromisso para investir nos novos empreendimentos. Tal como Arizmendi, viabilizou, com a ajuda da sociedade local, o seu empreendimento base: a Companhia de Desenvolvimento Urbano Local que se tornou o principal agente do fomento do empreendedorismo. A partir de suas políticas, programas e projetos desenvolveram-se pequenos negócios locais.

Tal experiência demonstra o sucesso da aplicação do empreendedorismo coletivo, inicialmente de base cívico e social e, posteriormente, de base empresarial no âmbito local.

2 Educação para o desenvolvimento sustentável: paradoxos

A melhoria da qualidade da Educação tem sido citada como uma grande meta a ser alcançada por governos e instituições sociais e científicas, preocupados com o desenvolvimento sustentável e com a qualidade de vida no planeta. Os sentidos atribuídos em torno do desenvolvimento sustentável e das experiências acima descritas nos conduzem a refletir sobre as inter-relações entre as dimensões global e local no que concerne não apenas à atividade social em comunidades socialmente excluídas, mas, à necessidade de um projeto educacional voltado para a convivência humana, o trabalho e a melhoria da qualidade de vida.



A retomada das ações educativas em sua dimensão local é essencial para repensar a função social da Educação, a formação dos professores, a organização dos currículos e a prática do ensino nos diferentes níveis e modalidades institucionais. Essas ações dependem de políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento humano, com a inclusão social e educativa e com a garantia de acesso aos bens culturais por todos os cidadãos. Pressupõe, enfim, superar o paradoxo da restrição da Educação como mercadoria, destinada a uma elite intelectual e econômica, para ampliar o direito à Educação como bem cultural e de desenvolvimento humano, com qualidade social e política.

A Educação é destacada, em diferentes análises, como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável. (BOURDIEU, 1998; GADOTTI, 2004; SEN, 2000). Entretanto, dois grandes paradoxos inter-relacionados marcam os debates pela melhoria da qualidade da Educação como uma grande meta a ser alcançada por governos e instituições sociais e científicas. O primeiro desses paradoxos está na relação entre o discurso e ação política. Referimo-nos à produção de um discurso que incentiva à defesa da Educação como essencial ao desenvolvimento humano sustentável, com justiça e equidade sociais, assinado por organismos e setores progressistas da sociedade civil, em contraposição às tendências e ações políticas e educacionais marcadamente voltadas para o atendimento das exigências privatistas e mercadológicas, aliadas aos interesses neoliberais.

O discurso sobre a Educação, com base humana e centrada no ser integral, visa a reforçar a tese de que o desenvolvimento sustentável está relacionado à garantia do atendimento às necessidades individuais e coletivas dos seres humanos como a de aprender e se aperfeiçoar ao longo da vida. Assim, a Educação

[...] deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p. 18).

Esse discurso assume características de abrangência e universalidade e atribui à Educação a condição de direito social essencial para o desenvol-

vimento do indivíduo e da humanidade. Em preceitos lançados pelo Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a Educação é considerada uma utopia necessária e:

[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social [...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. (DELORS, 1998, p. 11).

Nesse sentido, a Educação envolve ações formais e informais, conhecimentos, valores e habilidades a serem desenvolvidos com e por cidadãos de qualquer faixa etária ou condição social. Educar pressupõe garantir não só o acesso à informação, mas também a construção de uma postura ética e de uma moralidade, de espiritualidade, de uma visão ecológica e social sobre os problemas do nosso tempo e sobre a condição humana. Educar comporta estabelecer, em diferentes espaços e tempos, relações de inclusão, de aceitação, de diversidade e de partilha de crenças, tradições, saberes e práticas sociais e humanas.

Morin (2000) lança os eixos de um projeto educacional para o futuro, pautado na formulação de sete saberes necessários à Educação em que é preciso aprender sobre: as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrena; as incertezas; a compreensão; e a ética do gênero humano. Esses saberes fazem parte de toda Educação que, segundo o autor, “[...] deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade, nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e cultura.” (MORIN, 2000, p. 13).

No contraponto a esses ideais, a Educação é compreendida e tratada, pelos organismos internacionais, como “[...] um bem de mercado” (ALMEIDA, 2001, p. 9), “[...] uma mercadoria como outra qualquer” (CABRAL NETO, 2004, p. 26) e é essa tendência neoliberal que orienta, paradoxalmente, as políticas educacionais, por mais que esta seja declarada como processo de humanização pelos mesmos organismos. Segundo as



orientações da Organização Mundial do Comércio (OMC), que se estendem para todos os países da América Latina:

[...] o projeto educacional brasileiro formulado para a última década do século XX atribui à educação um papel central no desenvolvimento econômico, vinculando-a às demandas do mercado. Essa 'nova' estratégia atribuída à educação formal articula-se com as mudanças em curso no mundo da produção, decorrentes da reestruturação produtiva em novas bases. Essa reestruturação está fundada em organização flexível do processo de trabalho, no aperfeiçoamento da base técnica e no aprimoramento dos objetos de trabalho. (CABRAL NETO, 2004, p. 27).

Essas reformas vêm sendo implantadas no Brasil desde o início da década de 1990, considerada a década da Educação, honrando os compromissos assumidos pelos governos com os organismos internacionais, com vistas às transformações econômicas e sociais requeridas. Esses organismos são especialmente: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), como destacam Cabral Neto e Castro (2005). Esses organismos elaboram diretrizes para a Educação, visando a construir um consenso na América Latina articulado por, pelos menos, três grandes objetivos:

[...] a) colocar a educação e o conhecimento como elementos centrais da nova estratégia de desenvolvimento em decorrência da contribuição que ela poderia presta às dimensões econômica e social; b) promover mudanças substanciais no modelo tradicional de gestão, propiciando as condições necessárias para o delineamento de um esquema gerencial estruturado em novas bases, com vistas a permitir a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças e o processo de descentralização; c) melhorar os níveis de qualidade de aprendizagem pela adoção de medidas implementadas, tanto no nível macro quanto no nível micro do sistema educacional. (CABRAL NETO; CASTRO, 2005, p. 9).

Os efeitos dessa política revelam-se nas estatísticas educacionais publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. É suficiente observarmos, como exemplificação, os dados sobre a Educação Superior no País, que explicitam um

crescimento considerável do sistema privado de ensino, em detrimento ao sistema público, ou seja, em 1997, existiam 211 instituições de Ensino Superior no País para 689 instituições privadas; em 2003, se apresenta um decréscimo para 207 instituições públicas em relação às 1.652 instituições privadas que se ampliam enormemente. No que se refere ao atendimento ao aluno, em 1997 as instituições públicas ofereceram 193.821 vagas para 505.377 das instituições privadas. Esses números em 2003 correspondem nas instituições públicas a 281.213 vagas, enquanto nas instituições privadas se eleva para 1.721.520 vagas. (BRASIL/INEP, 2006).

Observamos, assim, que o crescimento e privatização da Educação Superior a qualquer custo, vista esta como uma mercadoria, representa um reforço ao crescimento econômico desenfreado da economia e do capital. Esse reforço atende às exigências impostas pelos organismos internacionais, tendo em vista o realinhamento das políticas sociais e, conseqüentemente, o não atendimento às necessidades da população como educação, saúde, moradia, segurança, entre outras.

Nesses termos, a política educacional voltada para o atendimento às demandas econômicas e privatistas perde de vista as proposições e soluções dos discursos sobre a Educação como promoção do desenvolvimento humano. Esta estaria voltada para o atendimento das necessidades psicossociais em sua integridade, como a internalização de conhecimentos, de valores e de práticas socioculturais imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo, de seu grupo ou comunidade local.

O segundo paradoxo a que fazemos referência diz respeito à relação entre quantidade e qualidade. Ou seja, enquanto o discurso oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apregoa a universalização da oferta de vagas e de matrículas na Educação Básica, como ações de inclusão, os próprios dados produzidos pelo MEC denunciam a não continuidade da escolaridade pelos alunos matriculados nas escolas públicas, revelando a exclusão no processo educativo. Não desconhecemos que ocorreu um crescimento da taxa de acesso à Educação, registrada pelo MEC correspondente a 98% das crianças matriculadas, resultado da ampliação das redes de ensino e de vagas em todos os estados brasileiros a partir de 2003. Porém, nos deparamos ainda com altas taxas de analfabetismo, de evasão, de defasagem idade/série, de não proficiência da aprendizagem dos alunos, publicadas



anualmente pelo INEP, que assustam aos educadores e pesquisadores preocupados com a inclusão e a democratização das políticas educacionais.

As estatísticas denunciam a situação de abandono e exclusão que afeta principalmente as crianças, jovens e adultos das populações pobres e trabalhadoras, revelando a necessidade de repensarmos políticas e proposições efetivas para a educação em nível global, local e comunitário. Dados registrados tanto pelo MEC revelam que embora 98% das crianças entre 7 e 14 anos estejam na escola, menos de 30%, dessas crianças concluem o Ensino Fundamental e alcançam o Ensino Médio. (BRASIL, 2006). No que se refere aos resultados das avaliações sobre os níveis de proficiência no Ensino Fundamental, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática nem 10% dos alunos atingem o desempenho adequado para seu nível de ensino (BRASIL, 2006).

Esses dados denunciam a realidade de exclusão e desigualdades educacionais, reflexo da profunda crise social e econômica brasileira e representam desafios para os educadores, pesquisadores e autoridades da área educacional, impondo uma tomada de posição frente à responsabilidade de intervir nessa realidade. Os mesmos dados exigem pensar estratégias políticas e formativas que contribuam para superar os profundos níveis de desigualdades educacionais e sociais, em especial para as camadas trabalhadoras e populares que recorrem à escola pública. A escola, muitas vezes, é a única forma de acesso aos bens culturais e ao conhecimento sistematizado para essas camadas da população.

Esses dois paradoxos nos colocam dificuldades quanto a pensar sobre: qual a relação entre Educação e desenvolvimento sustentável? Que projeto educacional poderá contribuir para o desenvolvimento sustentável fazendo recuar a pobreza e a exclusão social e educacional da população?

Entendemos que, para tanto, não é suficiente proclamar a Educação como meta de desenvolvimento humano sustentável, seja este de base planetária; seja local. Também não basta ampliar e democratizar o acesso à escola sem investir maciçamente na qualidade, nas condições de trabalho e salariais dos professores, na melhoria do material didático, na reordenação curricular para respeitar a cultura e as características sociais da comunidade local. Um projeto de Educação para o desenvolvimento sustentável deve assegurar todos esses aspectos destacados e ainda estar articulado às neces-

sidades sociopolíticas e culturais locais, seja este o país, a comunidade ou a escola onde se produzem se materializam as relações educativas.

A Educação para o desenvolvimento humano sustentável precisa considerar o ser humano em sua integridade e complexidade, contribuindo para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e características bio/psico/sócio/culturais. Longe de ser um processo de adaptação ao meio social, o processo educativo promove formas complexas de mudanças de comportamentos e ações em que o aluno, o professor e o próprio meio sociocultural se entrelaçam na trama relacional e dinâmica de interações e linguagens que transformam o indivíduo e o mundo em que vive. Inspirados em Vygotsky podemos compreender o processo educativo como:

[...] uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo. (VYGOTSKY, 2001, p. 73).

188

Essa forma de entender a Educação permite pensá-la em suas dimensões global e local. A Educação torna-se, então, espaço/tempo de produção de conhecimentos científicos, artísticos, éticos e estéticos, sociais e culturais, estabelecendo conexões e relações importantes para que o aluno se aproprie dos significados sobre o mundo, sobre as diferentes espécies que nele habitam e sobre ele mesmo. A ação educativa volta-se para o compromisso com o desvelamento e a resistência ao preconceito, à discriminação, à exclusão por raça, sexo, gênero, religião, opção política ou ideológica, tornando-se uma rede complexa de interações, de intersubjetividades e de constituição de identidades. Contexto de diferentes conhecimentos, tradições e linguagens de diferentes grupos sociais e culturais que se entrelaçam na trama produzida pela sociedade, em cada época do seu desenvolvimento, a Educação para o desenvolvimento sustentável tem a importante tarefa de contribuir para a valorização da vida em todas as suas dimensões.



À guisa de conclusão

Os estudos sobre sustentabilidade objetivam fortalecer as relações entre a sociedade mundial e local, através de uma maior articulação e sinergia entre os movimentos ambientalistas com suas propostas de criação de uma nova ética e de um novo *ethos* fundados na consciência ecológica e nos movimentos de base local com suas práticas sustentáveis de caráter cívico, político, social, econômico e ambiental. A lógica da sustentabilidade integrada deve se sobrepôr aos discursos ambientalistas de natureza globalizantes e aos programas e projetos de crescimento e de desenvolvimento modernos para focá-los nos arranjos produtivos locais. Tal abordagem revitaliza a sociedade solidária e democrática, hoje submetida à ética produtiva de base capitalista e de inspiração neoliberal e, portanto, fragmentada e submetida às vicissitudes do mercado. É possível a aplicação das ações conjuntas globais e locais como maneira de formar uma consciência. É o que vem sendo feito por muitos movimentos ambientalistas e de defesa dos direitos humanos.

Podemos concluir que a mundialização e a globalização do desenvolvimento sustentável é uma proposta e uma retórica indispensáveis para a conscientização da população mundial e para a atuação conjunta dos Estados em prol da melhoria das condições de vida do planeta. Assim, a ação educativa para o desenvolvimento humano sustentável tem uma função primordial na medida em que assume como perspectiva a construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para que os indivíduos atuem na vida cívica, sociocultural, escolar e do trabalho de forma consciente e comprometida com a formação compartilhada de espaços de valorização da vida, da expressão da beleza e da sensibilidade humanas.

Por outro lado, cremos que os programas e projetos de desenvolvimento sustentável de âmbito local são os verdadeiros agentes da melhoria das condições de vida das sociedades e comunidades locais. São as ações empreendedoras, cívicas, sociais, políticas, econômicas, ambientais e educacionais que vão assegurar a sustentabilidade tão necessária e desejada por todos, pois são elementos essenciais para o desenvolvimento em bases sustentáveis.

Referências

ALMEIDA, Maria Doninha. Prefácio. In: CABRAL NETO, Antonio. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética e sustentabilidade serão pontos centrais na palestra de Leonardo Boff**. 2000. Disponível em: <www.ethos.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2006. (Entrevista).

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL/INEP/MEC. **Ministério da Educação: censo da educação superior**. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL/INEP/MEC. **Ministério da Educação: sinopse das estatísticas da educação básica**. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2006.

CABRAL NETO, Antonio. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antonio. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 3, n. 5, jan./jun. 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília/MEC/UNESCO, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, n. 6, p. 15-29, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NASSER, José Monir. **Mondragón e o capitalismo comunitário**. Curitiba: 2003. Disponível em: <www.ipd.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2006.

NEGRI, Antonio S.; COCCO, Giuseppe. **Global: biopoder e luta na América Latina globalizada**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SACHS, Ignacy. **Inclusão social pelo trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Garamont, 2003.



SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TOURRAINE, Alain. **Um novo paradigma**: para entender o mundo de hoje. Tradução Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Prof. Dr. Francisco Paulo de Melo Neto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
E-mail | fpmeloneto@uol.com.br

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo
E-mail | mgurgel@ufrnet.br

Recebido 20 jun. 2006
Aceito 6 dez. 2006

Recém-nascidos expostos: os enjeitados da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, Capitania do Rio Grande do Norte (Século XVIII)

Abandoned newly born: the foundings of the parish of Nossa Senhora da Apresentação, Captaincy of the Rio Grande do Norte (18th century)

Thiago do Nascimento Torres de Paula
Escola Estadual Professora Maria Queiroz

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar à comunidade acadêmica, como funcionou o processo de abandono e recolhimento de crianças recém-nascidas, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, especificamente, na segunda metade do século XVIII, a partir de documentos paroquiais, tratados e analisados com base nos princípios da demografia histórica e pensados à luz da história do cotidiano. Assim, procuramos compreender as estratégias e mecanismos daquela comunidade colonial, visando elucidar um problema, presente em, praticamente, todas as comunidades portuguesas na América.

Palavras-chave: Crianças recém-nascidas. Abandono. Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.

Abstract

The objective of this text is to present to the academic community, how works the process of abandonment and newly born children's safeguard in the Parish of Nossa Senhora da Apresentação, specifically in the second half of the 18th century, starting from parochial documents, agreements, the analysis is based on the beginnings of the historical demography and is thought under the light of the daily history. Therefore, we tried to understand the strategies and that colonial community's mechanisms, seeking to elucidate a problem, present in, practically, all the Portuguese communities in America.

Keywords: Newly born children. Abandonment. The Parish of Nossa Senhora da Apresentação.



A história é pontilhada por continuidades e descontinuidades, portanto, a presença de crianças recém-nascidas abandonadas, nos dias atuais, não corresponde a um fato novo em nossa sociedade.¹ Objetiva-se, com este texto, discutir o abandono de recém-nascidos, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, da cidade do Natal.²

A historiadora Mary Del Priore diz que, fora do quadro pintado por Gilberto Freire, em *Casa – Grande & Senzala*, pode se observar a existência de famílias nucleares em outros espaços do Brasil colônia. Nessas localidades, era muito comum maridos ausentes, companheiros ambulantes, mulheres chefiando seus lares. Em consequência, as crianças circulavam entre domicílios, e eram criadas por familiares, comadres e vizinhos. (DEL PRIORE, 1993).

A problemática dos expostos variava, caso a caso, assim a maneira de abandonar guardava suas especificidades próprias. Muitas vezes, existia a preocupação de não deixar os recém-nascidos ao “relento”. Foram muitos os que “[...] depositavam a criança na soleira da porta, fazendo barulho e fugindo em seguida para os arrebaldes, onde se escondiam até terem certeza de que a criança fora bem acolhida.” Essa forma de agir caracterizou a maneira de abandonar na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, estabelecendo no espaço da uma “circulação de crianças.” (VENÂNCIO, 2002, p. 193).

193

Abandono-proteção

A categoria abandono foi usada pelo historiador Renato Pinto Venâncio (1999), em sua obra denominada *Famílias Abandonadas*, em que ele investiga a assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador, nos séculos XVIII e XIX. Para esse historiador, o abandono-proteção pode ser visto, também, como abandono civilizado. Quem deixava os filhos recém-nascidos, em caminhos e logradouros, realizava um abandono selvagem, o que, muitas vezes contribuía para a morte da criança. Já as pessoas que decidiam abandonar as crianças, deixando-as em domicílios, procediam a um abandono civilizado, pois essa prática garantia o mínimo de assistência ao enjeitado, bem como a assistência religiosa, pelo recolhimento e o batismo.

Salienta-se que a investigação nos Documentos de Óbito nos revelou a existência de um caso de abandono selvagem em Natal, o que não muda o destino de alguns recém-nascidos da Freguesia. O caso foi notificado, no dia 17 de agosto, possivelmente, do ano de 1768. Como o Assento de Óbito, apresenta-se mutilado o que nos deixa apenas saber: “[...] foi achada uma creansa morta junto à Matris [...] pelo tamanho representa [...] com uma camisa de al [...] da licença minha [...]” (ASSENTO DE ÓBITO, 1768, fl. 3).

O registro, claramente, não nos diz muito do ponto de vista histórico, porém fica evidente a existência de uma criança morta em um ambiente aberto, prática tão comum nos meios urbanos coloniais na segunda metade do século XVIII. No entanto, acreditamos que o pequeno desvalido tenha sido sepultado em solo santo, já que o documento nos deixa entrever que houve um reconhecimento de um padre.

O ínfimo número de abandonos caracterizados como selvagens, e a prática constante de abandonos tidos como protetores no espaço da Freguesia foi ratificado a partir de uma pesquisa em mil novecentos e sessenta e três Termos de Vereação, pertencentes ao Senado da Câmara da cidade do Natal. Era obrigação das Câmaras assistirem os recém-nascidos expostos, subsidiando suas criações, caso não existisse uma Irmandade da Misericórdia, uma Santa Casa provida de uma Roda dos expostos. (MARCILIO, 2001).³

No processo investigativo dos documentos mencionados, buscamos encontrar alguma posição dos chamados homens-bons da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, no que diz respeito ao abandono de crianças recém-nascidas, como pagamento de subsídios para famílias criadeiras, ou mulheres na função de amas-de-leite. No entanto, nada encontrado, a não ser uma decisão vinda do Governo da Capitania de Pernambuco a qual a Capitania do Rio Grande do Norte estava administrativamente subordinada. A decisão voltava-se para as formas de ajuda aos desvalidos e expostos

[...] por hua Carta do Ill.mo e Ex. mo General de Pernambuco Lido pello mesmo Ministro [o Desembargador Antonio Felipe Soares de Andrada de Brederos] em que disia estar findo o Hospital dos Lasarinos naquella Prassa, e que para ajudar da Sua Subsistencia pedia quisessem oferecer o tenue Donativo de trinta reis em Cada arroba de algodão que Se embarcar para o Reino pagos na



Prença; o que ouvido todos, e vendo que era tanto do Bem Cumú destas capitâneas todos asentarão que era muito conviniente o dito Donativo, e o aprovarão, e pedião ao mesmo Ill. mo e Ex. mo General fisesse esta Sua representação na Real Presença, e alcansasse a confirmação deste Donativo. e de Como asim voluntariamente o prometerão, ficando o resto deste Donativo Se o houver para beneficio dos expostos Inocentes [...]. (TERMO DE VERAÇÃO, 1791, fl. 150v).

Convém alertar que o donativo advindo do algodão não era diretamente para os recém-nascidos abandonados, os expostos, mas, caso restasse algum, deveria ser utilizado para socorrê-los. Ressaltamos que o Rio Grande do Norte fazia parte das capitâneas anexas à Capitania de Pernambuco. Sendo assim, os trintas réis que provavelmente, saíam de cada arroba de algodão enviada para Portugal, possivelmente teria beneficiado os núcleos urbanos de Pernambuco, exceto os expostos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, por dois motivos: a distância entre as Capitâneas e a diminuta população dos expostos na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, aproximadamente de 82 (oitenta e dois) recém-nascidos.

Por outro lado, não encontramos, nos Termos de Vereação, notificação de recém-nascidos que foram expostos e mutilados ou mortos por animais, como vacas, cavalos, porcos e cães que existiam em grande quantidade na cidade do Natal. (POMBO, 1922). Isso reafirma a maneira protetora dos colonos das terras de Nossa Senhora da Apresentação, na maneira de abandonar os seus filhos. Os porcos, porém, foi motivo de preocupação dos camaristas no ano de 1797.

[...] acordarão mandar afixar hù Edital para não andarem porcos soltos pellas Ruas, dentro de tres dias os donos os Recolherem, e na falta todo o porco que for apanhado seja morto, e em Leilão a Rematado, e o se o produto seja para as despesas da Câmara [...]. (TERMO DE VERAÇÃO, 1797, fl. 88v).

Dois anos após, em 20 de abril de 1799, a preocupação dos colonos com os porcos continuava, tanto foi que, “[...] despacharão hua petição de Francisco Antonio Carrilho para poder livremente matar os porcos que lhe entrassem no seo citio [...]” (TERMO DE VERAÇÃO, 1799, fl. 127v).

Entretanto, fica evidente que a preocupação dos colonos em combater os porcos com a permissão do Senado da Câmara, estava mais relacionada à proteção de suas roças e lavouras (meio de sobrevivência) do que com a preocupação envolvendo recém-nascidos abandonados no silêncio da noite. Tal suposição se confirma, já que, 40 dias após o despacho da petição de Francisco Antonio Carrilho, ou seja, no dia 1 de junho de 1799, os vereadores se reuniram e

[...] acordarão em despachos Requerimento contra porcos, que avisados os donos para lhes botarem canga, e não a tendo, poderão matar qualquer porco que acharem nas Suas Lavouras ou junto a ellas, avisando os donos para os aproveitarem. (TERMO DE VERAÇÃO, 1797, fl. 130).

No processo da investigação, buscamos dados no Livro de Tombo da Igreja Matriz da Freguesia (documento no qual eram registradas as visitas diocesanas), os quais Luciano Raposo de Almeida Figueiredo, denominou de “[...] verdadeiras patrulhas a serviço da fé [...]” pequenas inquisições. (FIGUEIREDO, 1997, p. 41). No entanto, não encontramos nenhum registro relacionado às crianças expostas no espaço da Freguesia, nem sequer uma menção.

O que mais nos chama atenção é, especificamente, o fato de, no período de 1760-1766, o abandono de recém-nascidos atingiu cifra de 7,6%, correspondente, em números absolutos, a 27 crianças deixadas nas soleiras das portas da cidade do Natal. Mesmo assim, esses enjeitados parecem não existir no controle cuidadoso dos bispos ou seus representantes que visitavam a jurisdição eclesiástica. (LIVRO DE TOMBO DA IGREJA MATRIZ DE NOSSA SENHORA DA APRESENTAÇÃO, 1725-1890).

Assim, presumimos haver mais uma confirmação da forma protetora e cuidadosa, de como os colonos daquele espaço abandonavam os seus filhos. O pequeno índice de abandonados, entre 1753 e 1795, de 3,9% fez com que, provavelmente, aqueles expostos não chegassem à presença dos poderes públicos da Freguesia, a exemplo do Senado da Câmara e Igreja. Os documentos de batismo e de óbito impediam que os enjeitados passassem despercebidos.

Acreditamos que a omissão nos Termos de Vereação e no Livro de Tombo da Freguesia sobre abandono de crianças com poucos dias de nascimento era algo simbiótico à comunidade, isto é, não atrapalhava o cotidiano



dos colonos. Para Ariès, o ato de se livrar de uma criança, “[...] fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da verdade, do esquecimento e da falta de jeito.” (ARIÈS, 1981, p. XV). Sendo assim, podemos afirmar que era a própria comunidade da Freguesia quem resolvia o “problema” do abandono de crianças.

A sociedade que abandonava era a mesma que recolhia e acolhia. Apesar de o Senado da Câmara não ter subsidiado as famílias que aceitavam criar as crianças pobres expostas, encontramos, nos Termos de Vereação, nomes de pessoas ligadas à administração local e aos expostos, que as recebiam em suas portas durante a noite, tornando-se padrinhos. A título de exemplo temos: o coronel Francisco da Costa de Vasconcellos, Antonio Martins Praça e Joaquim de Morais Navarro. (TERMO DE VEREAÇÃO, 1738-1793).

A Tabela 1 demonstra que a própria sociedade recolhia e amparava os expostos, pois 48,6% das pessoas que apadrinhavam os enjeitados estavam diretamente relacionadas ao domicílio do receptor, membros da família. Destacamos que 6,1% dos padrinhos eram os próprios casais proprietários das casas onde ocorria o abandono; 14,6% eram, apenas, os chefes dos domicílios, muitos eram mulheres; 9,7% eram mulheres dos chefes de domicílios; 17%, os filhos, enquanto 1,2%, outros familiares ligados ao domicílio.

197

Tabela 1 – Intradomicílio: quem apadrinhava os expostos, 1753-1795

Padrinhos	Expostos	
	Nº Absoluto.	Nº Relativo
Casal dono do domicílio	5	6,1
Chefe do domicílio	12	14,6
Mulher do chefe do domicílio	8	9,7
Filho do chefe do domicílio	14	17
Outros familiares	1	1,2
Outras pessoas	36	43,9
Padres	3	3,6
Índios	-	-
Escravos	-	-
Sem Padrinho	3	3,6

Fonte: Livros de Batismo da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação

Para a historiadora Mattoso (1990, p. 132) “[...] o padrinho, o compadre, a madrinha, a comadre, assumem responsabilidades idênticas às dos pais.” Vejamos que 43,9% dos padrinhos dos enjeitados eram pessoas que, aparentemente, não mantinham nenhuma relação familiar com o domicílio receptor. No entanto, os documentos investigados nos permitem entrever que algumas dessas pessoas que receberam os recém-nascidos para apadrinhar eram personagens que dispunham de condições para prover a sobrevivência dos abandonados, como trataremos logo adiante.

Eram os padres “[...] padrinhos de uma parte da população e compadre da metade restante.” (CASCUDO, 1992, p. 11). Entretanto, verificamos que, na população de expostos, apenas 3,6% foram apadrinhados por sacerdotes. No decorrer da leitura dos Assentos de Batismo, observamos que os padres não apareciam, freqüentemente, como padrinhos da população geral.

Na Vila de Sorocaba (São Paulo), 58% dos padrinhos dos expostos eram membros da família que recebia a criança. (BACELLAR, 2002). Enquanto na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, como mencionado, 48,6% dos padrinhos de expostos faziam parte da família receptora. O raciocínio de Venâncio sobre o apadrinhamento de crianças fundamenta o entendimento dos números apresentados.

O apadrinhamento servia como um substituto à complicadíssima e burocrática adoção legal. Através do compadrio, o enjeitado ingressava na família [...] estabelecendo relações de parentesco espiritual. Para se ter idéia da abrangência do vínculo, basta dizer que todos os parentes do padrinho e da madrinha, colaterais, ascendentes e descendentes, até o quarto grau, passavam a ter oficialmente algum tipo de ligação familiar com a criança. (VENÂNCIO, 2002, p. 220).

Entendemos que a reflexão sobre compadrio da historiadora Goldschmidt completa a discussão de Venâncio. Para ela,

Parentesco adquirido com a administração do sacramento do batismo na Igreja Católica, que considerava os vínculos espirituais tão válidos quanto os consanguíneos. Segundo os cânones eclesiais, eram parentes os que batizava e o batizado, seu pai e sua mãe; bem como os padrinhos e o batizado [...]. (GOLDSCHMIDT, 1994, p. 190).



Para as regras de conduta social, o contato sexual entre padrinhos e afilhados era considerado crime, o que poderia ser punido com a morte, o degredo ou trabalho forçado nas galés. (ARAÚJO, 1997). Frisamos que, apesar de não ter sido comum os convites para índios e escravos tornarem-se padrinhos de expostos e de não termos contabilizado situações desse tipo na tabela, tais exceções estiveram presentes na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, envolvendo a família Cunha.

Na data de 7 de abril de 1776, às cinco horas e trinta minutos, o colono João da Cunha Dias encontrou abandonado, em sua porta, um recém-nascido do sexo masculino, batizado com o nome de Francisco. No entanto, o mais importante desse dado são as pessoas que foram convidadas para ser pais espirituais ou padrinhos da criança: Antonio da Cunha, filho do dono da casa onde ocorreu o abandono e Anna Maria, filha de Luiz Pereira, índios da Vila de Extremós. (ASSENTO DE BATISMO, 1776).

Passados nove meses, em 31 de janeiro de 1777, foi colocado mais um recém-nascido na casa de João da Cunha Dias. O exposto, agora do sexo feminino, foi encontrado, ao romper do dia, por Vitoria Francisca, mulher de Antonio da Cunha. Porém, o que nos chama mais a atenção são os padrinhos da enjeitada: Antonio da Cunha, também padrinho de Francisco exposto e Luiza escrava de João de Sousa Nunes. (ASSENTO DE BATISMO, 1777).

No caso da família Cunha, além das exceções de apadrinhamentos de enjeitados por um índio e por um escravo, foi possível detectar a existência de um pacto social de parentesco e vizinhança em meio à comunidade da Freguesia. Apesar da apatia do Estado Português e da Igreja Católica, era a sociedade quem socorria a pequena população de expostos, dentre outros casos.

Em 23 de novembro de 1763, foi abandonada, em casa de João Batista Dias, uma menina batizada com o nome de Maria. Teve como seus padrinhos, o próprio João Batista Dias e Ignacia Perreira, filha de João Luis Pereyra, que certificaram ao reverendo padre que não tinham batizado a exposta em casa e jurariam sobre os evangelhos, caso fosse necessário. Observemos que foi o dono do domicílio receptor que apadrinhou a enjeitada, recebendo como madrinha a filha do proprietário da escrava que

a encontrou, e que atendia pelo nome de Eva. (ASSENTO DE BATISMO, 1763).

Na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, a leitura da documentação batismal deixa bastante claro que os colonos dividiram entre si os “encargos” para manutenção das pequenas vidas abandonadas. Com isso, alguns expostos se tornaram verdadeiros elos sociais e familiares, já que alguns colonos não estavam ligados a eles por um simples acaso.

O elo social

Aos 4 de maio de 1761, na capela de Santo Antonio do Potengi foi batizada uma menina, pelo padre que realizou o sacramento e redigiu o batistério. Essa menina seria uma suposta filha ilegítima da viúva Maria José, esposa do colono Antonio Soarez, com o licenciado João José Ferreyra, cirurgião da cidade do Natal, natural da cidade do Porto (Portugal). Possivelmente, tal informação sobre a origem da criança deve ter sido passada pelos próprios padrinhos, já que a pequenina era uma exposta, que havia sido abandonada na casa de Dona Tereza de Jesus da Rocha, mulher pobre e natural da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.

Naquele dia (4 de maio), a menina enjeitada recebeu como padrinhos, Tereza de Jesus da Rocha e, provavelmente, com o convite da colona, o Capitão Antonio Vaz de Oliveira, homem casado. Assim, a enjeitada recebeu o nome da madrinha Tereza. (ASSENTO DE BATISMO, 1761).

Na situação apresentada, três hipóteses devem ser destacadas: o primeiro é que a pequena Tereza, possivelmente, foi fruto de relações sexuais extraconjugais, consideradas para sociedade da época um ato ilícito. Considerando os diminutos espaços de vivências da Freguesia, foi fácil monitorar a suposta origem de Tereza, menina exposta. Pois se uma mulher viúva, cujo comportamento, na comunidade, leva a crer que ela mantém relações sexuais com um determinado homem, aparece grávida, e, após alguns meses, desaparece a gestação, surgindo um recém-nascido abandonado, isso deixa transparente para a comunidade quem seriam os seus genitores.

No entanto, a existência de filhos ilegítimos no espaço geográfico da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, não era um indicador para o abandono de recém-nascidos de uma maneira geral. Arrolamos um índice



de 19,8% de filhos ilegítimos frente a 3,9% de abandonados, demonstrando, assim, que eram muitos os rebentos frutos de relações consideradas ilegais ou irregulares pela Igreja Católica da época. De fato, Del Priore (2002, p. 74), diz que “[...] a rotatividade de crianças, sobretudo das tidas fora do matrimônio consagrado pela Igreja, era bastante comum.”

A segunda hipótese refere-se ao apadrinhamento da enjeitada que não fugiu da realidade vivida pela pequena população de expostos da Freguesia, na qual 48,6% dos enjeitados recebiam algum dos membros do domicílio receptor como padrinho. Por último, a viúva não abandonou sua criança recém-nascida no domicílio de Tereza de Jesus da Rocha, por um simples acaso. Mesmo sendo considerada uma mulher pobre na comunidade em que vivia, o domicílio da colona tinha plenas condições de possibilitar a sobrevivência da enjeitada, pois lá existia leite materno.

A documentação de óbito nos revelou que, aproximadamente, oito meses antes do aparecimento da exposta, na data de 8 de setembro de 1760, teria morrido Berttoleza, na idade de nove meses “pouco mais ou menos,” filha da colona Tereza de Jesus da Rocha. (ASSENTO DE ÓBITO, 1760). Acreditamos que, na posição de madrinha da exposta, e na ausência de uma filha, a referida mulher tenha se tornado a ama-de-leite da enjeitada, nesse caso, possibilitando a sobrevivência da recém-nascida, num mundo de tantas precariedades, como era a Colônia Luso-americana. Segundo Mattoso:

O padrinho tem obrigação de dar assistência ao afilhado: ajuda espiritual, sem dúvida, mas também material, e são raros no Brasil os padrinhos que não levaram a sério suas responsabilidades. Os laços de compadrio são o próprio fundamento da vida de relação. (MATTOSO, 1990, p. 132).

Situação semelhante a de Tereza de Jesus da Rocha também viveu a colona Ritta Maria dos Santos, que encontrou abandonado na “porta” de sua casa um menino branco, sobrevivendo, apenas, oito dias após chegar em seu domicílio no dia 6 de janeiro de 1797, sepultado no solo sagrado da capela do Senhor Bom Jesus da Ribeira, envolto em um hábito azul. (ASSENTO DE ÓBITO, 1797). Ressalta-se que são raros, na segunda metade do século XVIII, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, os documentos de batismo e óbito revelando a cor da pele das crianças.

No entanto, Ritta Maria dos Santos tinha plenas condições de dar o mínimo de alimento ao exposto que recebeu em “sua porta”, pois havia em, seu domicílio, uma filha recém-nascida, com mais ou menos seis meses de vida, falecida na data de 24 de julho do mesmo ano de 1797, com idade de doze meses, e sepultada de hábito azul, na Capela do Senhor Bom Jesus. (ASSENTO DE ÓBITO, 1797). É evidente que quem buscou a casa da colona para enjeitar o recém-nascido, que recebeu o nome de Jose, possivelmente procurou a proteção dessa criança, por ter certeza de que naquela casa havia uma mulher que estava amamentando.

Também não foi, casualmente, que Dona Antonia Maria Soares convidou o Capitão Braz Alvarez de Oliveira, homem casado para apadrinhar um exposto de nome Joaquim, na data de 25 de agosto de 1773 na Igreja Matriz. O recém-nascido Joaquim foi posto, no limiar da casa de Dona Antonia Maria, 30 dias antes do batismo. (ASSENTO DE BATISMO, 1773). O ato de apadrinhamento do enjeitado pelo militar, via a dona do domicílio receptor, estava diretamente relacionado com o sustento do mesmo, se considerarmos as obrigações do pai espiritual.

O Capitão Braz Alvarez de Oliveira era proprietário de uma escrava, chamada pelo nome de Ignacia. Essa havia parido uma menina a cerca de 95 dias antes do batizado de Joaquim exposto, na data de 20 de maio de 1773. (ASSENTO DE BATISMO, 1773), o que indica que Antonia Maria Soares procurou alguém na comunidade que pudesse oferecer sustento ao enjeitado. Nas palavras de Scarano:

Quando uma escrava paria, se tornava possível a existência de uma ama-de-leite. O aleitamento era tido como importantíssimo, tanto pela Igreja, quanto pelos conceitos médicos da época. Dessa maneira, cativas que dispunham de leite eram empregadas como fornecedoras de alimento para crianças de várias categorias. (SCARANO, 2002, p. 114).

Discutindo o ato de abandono, podemos nos aproximar um pouco mais desses pequenos protagonistas da história e demonstrar o caso de Lino exposto, (ASSENTO DE BATISMO, 1763), para o fato do pequeno enjeitado não receber como padrinhos os moradores ou, pelo menos, o proprietário da casa onde ele foi enjeitado. Lino foi apadrinhado por um casal que, provavelmente, representava a elite local: o Coronel Francisco da Costa



de Vasconcelloz⁴ e sua mulher Maria Rosa, sendo essa senhora natural da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação e seu marido, natural da Freguesia de Nossa Senhora das Neves da cidade da Paraíba (atual cidade de João Pessoa).

Possivelmente, o pequeno Lino foi abandonado em casa de uma viúva chamada Rosa Maria Josepha, cuja atitude em convidar o casal para padrinhos não foi uma casualidade ou atenda exclusivamente à posição social do Coronel Francisco da Costa de Vasconcelloz, ou a condição de saúde de sua esposa. A documentação revela que o referido casal batizou o seu filho legítimo, na data de 3 de outubro de 1763, na Capela de Nossa Senhora da Conceição de Jundiá, recebendo o nome de Roque (ASSENTO DE BATISMO, 1763) e o pequeno enjeitado foi batizado na data de 18 de dezembro do mesmo ano, na mesma Capela.

O pequeno Roque foi batizado pelo padre Miguel Pinheiro Teixeira e teve como seus padrinhos: o Sargento-mor Francisco Machado de Oliveyra Barros (morador na dita freguesia), e Dona Theresa de Gois Vasconsellos. A madrinha era viúva do Sargento-mor José Dantas, que vivia na cidade da Paraíba, e se tornou mãe espiritual do menino, por meio de uma procuração apresentada por Dona Anna da Costa Teyxeira, mulher do Capitão Antonio de Gois. Os elos sociais e familiares envolvidos no batizado do filho do casal convidado para apadrinhar Lino exposto, servem para ratificar a nossa hipótese da posição de destaque que eles ocupavam na comunidade.

Agora fica evidente a escolha da viúva. Lino é abandonado, em sua "porta", mais ou menos 75 dias após a senhora Maria Rosa ter dado à luz, mesmo tendo plenas condições de sustentar o exposto com seu leite, "alimento que talvez não existisse na casa da viúva" pois, segundo a religiosidade católica romana, na ausência dos pais, os padrinhos assumem a responsabilidade sobre a criança. Por motivo do pequeno Lino ser filho de pais incógnitos, cabia a sua madrinha assumir o lugar de sua genitora, e de ama de leite. Em suma, movidos pela compaixão e pelo sentimento cristão, o casal apadrinhou a criança, vislumbrando, assim, a possibilidade para sua sobrevivência em um ambiente de uma alta mortalidade infantil. (DEL PRIORE, 2002).

A lembrar que Dona Maria Rosa era esposa de um militar de alta patente, membro da elite local, bem possível que a tal senhora não alimen-

tasse com o seu leite o pequeno Roque, seu filho, mas buscasse em algum lugar do espaço da Freguesia uma mulher livre ou escrava, em condições de amamentar, para que lhe pudesse prestar os serviços de ama-de-leite, prática social tão comum entre as mulheres abastadas da sociedade colonial. (MARCILIO, 1986).

Analisando, cuidadosamente, a documentação eclesiástica foi possível entrever que as relações interpessoais na Freguesia não eram das mais simples, principalmente no caso do recém-nascido enjeitado, que recebeu o nome de Lino, já que a sua chegada, ao domicílio da viúva, também não ocorreu por uma mera coincidência.

O batismo de uma menina escrava de nome Lusia, filha natural de Januaria e de pai desconhecido, é o grande filão dessa história (ASSENTO DE BATISMO, 1763), pois da mesma maneira tanto Januaria como sua filha eram propriedades da viúva Rosa Maria Josepha. Luisa foi batizada na mesma capela de Nossa Senhora da Conceição do Jundiá, espaço religioso onde também receberam os sacramentos Roque e Lino, em 30 de outubro de 1763. Seus padrinhos foram o Coronel Francisco da Costa de Vasconcellos e a senhora Dona Maria Rosa.

204

É evidente que as pessoas envolvidas no abandono do pequeno recém-nascido na "soleira" da citada viúva, deveriam ter conhecimento, em maior ou menor grau, da existência de uma escrava parida naquele domicílio que, supostamente, viria a ser uma ama-de-leite em potencial, no caso da viúva Rosa Maria Josepha o que apadrinhou. Assim sendo, a presença de leite materno na residência deve de ter motivado os pais do pequeno desvalido a deixá-lo naquela casa, furtivamente durante a noite.

Outro indicativo importante a ser considerado é a relação existente entre a viúva e o casal, pois em um curto tempo de mais ou menos 50 dias, se tornou padrinho de duas crianças de uma mesma casa. As crianças não eram filhos legítimos do domicílio: um era escravo e outro era exposto. No entanto, podemos conjecturar que os laços de compadrios estabelecidos pela senhora Rosa Maria podem ter "garantido" o alimento necessário para o enjeitado, pois a mulher do coronel era comadre de Januaria, escrava da viúva e a mãe espiritual de Lino.

Assim, podemos acreditar que a própria cativa Januaria apresentava certa relação de parentesco com Lino, via seus compadres, garantindo para



o exposto o mínimo para sua existência, o leite. Também não descartamos a possibilidade de ela ser a ama-de-leite do pequeno Roque, filho do casal.

Porém, nem a provável “boa condição financeira” do padrinho do pequeno Lino tampouco a possível prática de amamentação pela sua suposta ama, Januaria, e muito menos a coincidência de sua madrinha poder “sustentá-lo com o seu próprio leite”, puderam salvar a vida do pequeno enjeitado, pois, dois meses após o seu batismo, ele teve idêntico destino de muitos recém-nascidos do mundo colonial português: a morte. Mas foi sepultado na mesma capela onde foi batizado, fechando seu curto ciclo de vida envolto em uma mortalha azul. (ASSENTO DE ÓBITO, 1763).

Essa “circulação de crianças” na condição de expostos e ainda mais em situações em que eles representaram verdadeiros elos sociais ficou também patente no caso de um recém-nascido que foi abandonado em casa de Francisco Pinheiro (ASSENTO DE BATISMO, 1769), pois “[...] a freguesia era uma família onde todos os membros estavam ligados.” (CASCUDO, 1992, p. 12). O dado relevante é que o colono recebeu o enjeitado em seu domicílio portando um bilhete, que o responsabilizava de entregar a criança ao Capitão-mor Francisco Nogueira, dessa forma, o exposto foi entregue no dia 19 de junho de 1769.

No entanto, o enjeitado somente foi batizado um mês após a entrega (24 de julho do mesmo ano), na capela do Jundiáí, seguindo a prática corrente entre os colonos daquele espaço, em que, na maioria das vezes, o pequeno abandonado era apadrinhado por alguém do domicílio que o recebia. Sendo assim, o mesmo recebeu o nome de Antonio e foram seus padrinhos: Joam Rodrigues Sexas (homem casado), e Dona Ignes Maria de Araújo, mulher do Capitão-mor Francisco Nogueira. Não sabemos o motivo que conduziu os pais ou mesmo a mãe do pequeno enjeitado, em fazer Francisco Pinheiro um intermediário no ato do abandono. Porém, sabemos o porquê do bilhete destinar o recém-nascido para tal domicílio:

Bento filho de Teresa e de pay incognito escrava do capitam-mor Francisco Nogueira neto por parte materna de Luis de Miranda, e sua mulher Maria escravos do capitam Jose Dantas Correa nasceo aos vinte e sete de Julho do anno de mil setecentos e secenta e nove e foi batizado com os santos oleos de licença minha na capela do jundiahi desta freguesia pelo padre Joam Tavares da Fonceca aos seis de Agosto do dito anno: foram seos



padrinhos Francisco Delgado, e sua mulher Anna Soares Correa, de que mandey fazer este assento, em que me asiney. Pantaleão da Costa de Araujo, Vigario do Rio Grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1769, fl. 22).

No ano em que o pequeno Antonio foi abandonado e entregue ao Capitão-mor, Francisco Nogueira levou ainda em torno de mais de 30 dias para que sua escrava viesse a parir e a gerar o leite que possibilitaria a sobrevivência do exposto, a considerar que ele era afilhado de um homem ocupante de um dos mais importantes cargos da administração da Capitania. Deveria ser do conhecimento da comunidade que o Capitão-mor tinha, em sua posse, uma cativa bem próxima a parir, tornando-se, assim, o seu domicílio uma localidade bastante atrativa para aqueles colonos os quais, por algum motivo, viram, na prática do abandono, uma das soluções para a proteção de seus filhos.

Se aproximarmos bem a lente da crítica histórica, temos a certeza da existência de uma prática informal de acolhimento familiar, sem envolvimento direto nem do Estado tampouco da Igreja, na qual os próprios colonos da Freguesia assumiam e dividiam a responsabilidade sobre os enjeitados. Divisão de responsabilidade diante de laços sociais e familiares, que proporcionaram a uma parcela da minúscula população de expostos chegar à idade adulta.

206

Os expostos-adultos

Apesar da alta mortalidade infantil nos espaços distintos do Brasil-colônia, houve localidades onde alguns expostos quase que “heroicamente” conseguiram “driblar” a morte e chegaram à idade adulta.

Diante de pouquíssimos dados historiográficos ou quase nenhum, sobre a inserção desses adultos na sociedade, no entanto aqueles que chegaram à idade adulta tiveram dois destinos: as portas dos domicílios e a Roda dos expostos, caso houvesse localmente.

Bacellar nos oferece um panorama relativo às relações matrimoniais desses enjeitados para a Vila de Sorocaba. Para efeito de análise, diz:



[...] foram identificados, para o período entre 1679 e 1830, 273 assentos de casamentos em que pelo menos um dos cônjuges era declarado exposto. Doze dessas uniões foram celebradas com os dois cônjuges enjeitados, o que eleva o total de casos para 285. Dentre estes, havia uma nítida predominância de noivas expostas, 181 (63,5%), sobre os noivos expostos, 104 (36,5%). Esta proporção vai de encontro à igualdade entre os identificados quando do abandono, mostrando que, por ocasião do matrimônio, as moças expostas tinham maiores possibilidade de casar. Ou, pelo menos, maiores chances de alcançar uma união conjugal diante do altar, já que não é possível medir as uniões informais. Eram, aparentemente, mais valorizadas enquanto cônjuges, mas não sabemos o porquê. (BACELLAR, 2002, p. 36).

A partir desse quadro dentre outros dados, revela uma mínima parte da vida da enjeitada Gertrudes:

[...] exposta na casa do guarda-mor Antônio João Ordonho e de dona Ermenegilda Ferreira Prestes, grandes agricultores, possuidores de mais de quarenta escravos. Gertrudes, nascida e exposta por volta de 1790, era claramente considerada agregada. Casou-se, em 1804, com Custódio Pereira, jovem filho de humildes agricultores, e constituíram um lar extremamente simples. Na colheita do ano de 1807, por exemplo, declararam haver colhido somente três arrobas de algodão, enquanto que em 1810 teriam produzido apenas doze alqueires de milho e quatro arrobas de algodão. Gertrudes, após enviivar, casou-se novamente, em 1818, com José Pedroso, igualmente pequeno lavrador. (BACELLAR, 2002, p. 37).

207

O caso da exposta Gertrudes deixa bastante evidente a intenção dos pais biológicos da enjeitada abandoná-la em um domicílio com posses, em busca de uma “vida melhor” para ela. Com isso, conseguiram livrá-la de uma morte prematura. Mas, incorporada ao domicílio e não, à família.

Há exemplos de expostos que, quando adultos, puderam desfrutar uma vida um tanto confortável, é o caso da enjeitada Esméria Rita do Vale, apresentado por Bacellar:

[...] bem sucedida foi Esméria Rita do Vale. Batizada como exposta na casa de Manuel do Vale Pereira, carioca instalado em Sorocaba, e sem filhos, casou-se com o tenente Francisco Vicente



Torres, viúvo, lavrador de médio porte, dono de cerca de meia dúzia de escravos. Um bom casamento, sem dúvida, pois o tenente tinha padrão sócio-econômico superior ao do seu sogro Manuel, transformando o matrimônio em uma forma de ascensão social para a jovem Esméria. (BACELLAR, 2002, p. 38).

A historiadora Maria Luiza Marcílio nos oferece outros dados histórico-gráficos, sobre expostos que se tornaram adultos, em lugares bem diferentes da Vila Sorocaba, como por exemplo, nos grandes centros urbanos da Colônia. Nesses centros urbanos, as Santas Casas da Misericórdia não conseguiam cuidar de todas as crianças que retornavam do período de criação, realizada em casa de mulheres pagas pelas Santas Casas de Misericórdias. Como eram pouquíssimas as amas-criadeiras que aceitavam continuar com os enjeitados, por fazê-lo sem receber nenhum subsídio, os expostos acabavam sem ter para onde ir. Sem destino certo, os pequenos desvalidos terminavam “[...] perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos.” (MARCÍLIO, 2001, p. 75).

Diante dessa dura realidade social, as Santas Casas de Misericórdias buscavam famílias que pudessem receber os expostos como aprendizes (no caso dos meninos) ofícios ou ocupações como ferreiro; sapateiro; caixeiro, dentre outros. Uma outra possibilidade para os meninos enjeitados era o encaminhamento para as Companhias de Aprendizes de Marinheiro ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra, para

A construção de embarcações exigia a presença de trabalhadores diversos, especializados ou não especializados. Daí instalarem oficinas para os expostos se iniciarem em ofícios de marceneiro, calafate, ferreiro, tanoeiro, pedreiro, tecelão e outros mais. No estaleiro a criança vivia ao lado de presos, escravos e degredados. Sua alimentação era tão fraca, à base quase só de farinha de mandioca, que acabavam definhando e muitas morrendo. No testemunho de um médico do Rio de Janeiro, que observou as crianças do Arsenal da Marinha, a maioria delas comia terra e tinha o corpo enfraquecido pelos parasitas intestinais. (MARCÍLIO, 2001, p. 76).

A historiadora Diane Valdez concorda, plenamente, com Marcílio quanto aos projetos de proteção às crianças desvalidas de sexo masculino, basicamente fundamentados na “pedagogia militar”. Para ela, “[...] obede-



cendo a uma disciplina rígida, os meninos se viam em uma dura rotina de revista, marchas, aulas, oficinas, rezas e de punições, à menor falta cometida." (VALDEZ, 2003, p. 20).

Por sua vez, Venâncio aponta um outro caminho para os expostos de sexo masculino que se tornavam adultos: a carreira eclesiástica.

Se durante a infância eles eram vistos como filhos do pecado, tudo se modificava quando conseguiam ser admitido nos seminários. O sacerdócio os "purificava" socialmente, além de abrir possibilidades de ascensão social, seja na burocracia eclesiástica, seja na atividade política, como foi comum entre o clero do Império. (VENÂNCIO, 1999, p. 147).

Paulo César Garcez Martins (2002) corroborando Venâncio, revela que o padre Diogo Feijó (regente do Império brasileiro), foi batizado como exposto e declarado de pais incógnitos. Miriam Dolhnikoff faz um comentário mais amplo sobre o ilustre enjeitado, exposto em uma porta domiciliar como tantos outros anônimos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Diogo Antônio Feijó

[...] nasceu em 1784 como filho ilegítimo de uma rica família paulista, os Camargos. Esta é a hipótese mais aceita pelos historiadores para uma origem não identificada, já que o recém-nascido foi abandonado por uma mãe provavelmente solteira que, para fugir à desonra, deixou a criança na porta da própria casa, de modo a criá-lo sem expor à condenação pública. (DOLHNIKOFF, 2004, p. 72).

Igualmente a outros espaços do Brasil-colônia, foi possível identificar, nas terras da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, a existência de alguns poucos adultos que, quando recém-nascidos foram abandonados. No entanto, os dados obtidos sobre o pequeno conjunto de expostos-adultos que viviam na Freguesia foram extremamente precários.

A precariedade e o reduzido nível de informações relativas aos expostos-adultos da referida Freguesia estão relacionados com o próprio conteúdo das fontes investigadas, que são os Assentos de Batismo e Óbito. Na concepção de Linhares (1981, p. 74), "[...] o limite do historiador é imposto pela documentação [...]" sobretudo porque "[...] a fonte não é objeto, mas

meio de conhecimento [...]” (RODRIGUES, 1969, p. 234), deve ser cuidadosamente tratado e analisado do ponto de vista da crítica.” (BLOCH, 2001).

A documentação nos oferece poucos dados sobre esses protagonistas da história, a saber: a localidade de onde eles eram originários; a condição de seus filhos, se eram legítimos ou naturais; e o local de seus respectivos abandonos, na condição de recém-nascidos.

O conjunto desses adultos (em um período de praticamente 50 anos), na localidade da Freguesia, não é significativo, pois, em números absolutos, correspondiam a 20 pessoas. Se tomarmos a contagem populacional do ano de 1808, em que a cidade do Natal tinha uma população de 5.919 habitantes (CASCUDO, 1999), os expostos-adultos representavam aproximadamente, 0,3% do total de moradores.

Com relação à origem dos expostos que conseguiram se projetar para uma vida adulta, podemos revelar que eles eram, na maioria, naturais da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, ao todo 12 indivíduos (60%), seis desses enjeitados (30%) eram de outras freguesias. Com relação a dois deles (10%), a documentação não apresenta as suas naturalidades.

210 A documentação nos mostra que 70% dos expostos-adultos foram abandonados nas portas de domicílios, não fazendo nenhuma referência ao local onde os outros 30% foram deixados. Nota-se que o “modelo” de abandono seguia, predominantemente, o caráter de proteção, equiparando-se a da própria maneira de abandonar de muitos genitores da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, que deixaram os seus filhos recém-nascidos pelas muitas “portas residenciais” da localidade.

O percentual, com relação ao sexo desses expostos-adultos, apresentou-se de forma extremamente equilibrada, ou seja, 10 homens (50%) e 10 mulheres (50%). Tal aspecto equânime dos números da razão de sexo, se aproxima do índice identificado por Barcellar (2002), para Vila de Sorocaba, alterando, apenas, a flutuação populacional.

Saindo da discussão numérica e aproximando-se desses adultos que tiveram suas origens na prática do abandono, podemos destacar o caso do único exposto-adulto identificado nos documentos de óbito. O colono José exposto faleceu em 1761, com a idade de 68 anos, segundo o seu registro de sepultamento. Salientamos que ele deve ter vivido, provavelmente, toda a sua vida na Freguesia, já que foi sepultado na Capela do Senhor Santo



Antonio do Potengi, envolto em mortalha de pano branco⁵ e na condição de homem solteiro, pois não existia menção a cônjuge algum. (ASSENTO DE ÓBITO, 1761).

Representando uma parcela diminuta da população estudada, os referidos expostos-adultos chegaram a ocupar algumas posições de destaque na sociedade, mesmo que esse status estivesse relacionado às suas vidas privadas, tomavam forma de vida pública de cada um deles (DEL PRIORE, 1997). Tal status se relacionava com os ritos espirituais e temporais, nos quais se configuraram em um corriqueiro ato de apadrinhar uma criança, até a realização de um matrimônio com um personagem tido como importante na sociedade local.

Para consubstanciar esse raciocínio, Ronaldo Vainfas considera que o cotidiano liga-se às estruturas e ao social global. Contudo, a vida privada se ligaria à domesticidade e à familiaridade. Vainfas (1996, p. 14) ainda, esclarece que não existem motivos para pensá-los de maneiras excludentes, “[...] uma vez que a dimensão da familiaridade ou da intimidade pode ou deve ser perfeitamente percebida na cotidianidade.”

Todavia, Mello e Souza e Fernando Novais (1996, p. 64-65) procuram fazer uma ampliação dessa linha de pensamento de Vainfas, quando afirma que “[...] cotidiano e vida privada assumem contornos específicos em situações históricas específicas”. Evidenciando que a diferença entre o espaço público e o privado vai além dos limites da familiaridade, já que “[...] o âmbito privado deve ser associado ao indivíduo e simultaneamente oposto ao âmbito público onde se espraia o estado.” Sendo assim, “[...] no mundo pré-capitalista, e na ausência de um estado definido, os contornos entre cotidiano e vida privada se esfumariam.”

Retomando a discussão sobre os expostos-adultos que se destacaram em meio aos seus pares na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, podemos tecer dois comentários. O primeiro está relacionado a uma enjeitada conhecida pelo nome de Maria do Ó, que, quando recém-nascida, foi exposta na “soleira da porta” da casa do colono Manuel de Souza.

Assim como outros expostos-adultos, quase nada sabemos sobre essa exposta. O que tornou a então anônima Maria do Ó? Um elemento importante para nossa pesquisa, foram os convites que ela recebera quase que

“sucessivamente” para ser madrinha, a mãe espiritual de três pequerruchos recém-nascidos, a saber: Domingos; Manuel e Pedro.

Não foi possível identificar que tipo de posição social ocupava o “pai adotivo” da enjeitada, na comunidade, pois não podemos esquecer que a sociedade colonial, independentemente da localidade era bastante hierarquizada. (FERLINI, 2002). Sabemos que esse pai adotivo aparece como padrinho em dois dos três batizados. Porém, se a importância estivesse, necessariamente, nele por que não ter sido sua esposa a madrinha das crianças ao invés da exposta?

Em de 25 de agosto de 1754 foi batizado com licença do reverendo Vigário Doutor Manuel Correa Gomez, Domingos, filho legítimo do casal de colonos Pedro Correa e Eufrasia, na Capela de Nossa Senhora do Ó de Mipibu, onde foram padrinhos Manuel de Sousa, e sua emjeitada Maria do Ó. (ASSENTO DE BATISMO, 1754). Ora, é claramente perceptível que a madrinha de Domingos tinha o mesmo nome da Santa da Capela. É possível que a exposta tenha recebido esse nome por devoção de seu “pai adotivo,” quem sabe ela até fosse afilhada da santa.⁶ Podemos, também, conjecturar que os pais biológicos da madrinha fossem devotos de Nossa Senhora do Ó, e no ato do abandono, tenham deixado expresso em um escrito a vontade de “verem” a menina com o tal nome ou tornar-se afilhada da dita Santa.

No entanto, em um intervalo de tempo de mais ou menos três meses e 20 dias, em 15 de dezembro do mesmo ano de 1754 e na mesma Capela de Nossa Senhora do Ó de Mipibu, a exposta, Maria do Ó, aparece em companhia de seu “pai de criação”, tornando-se compadres dos colonos: Diogo Ferreyra e de Maria Gomez. Assim sendo, a enjeitada e Manuel de Souza mais uma vez se tornaram por laços sociais, familiares de um pequeno e futuro vassalo do rei de Portugal, o qual na pia de batismo recebeu o nome de Manuel: o mesmo nome de seu padrinho. (ASSENTO DE BATISMO, 1754).

Nesse tempo colonial, a exposta Maria do Ó seguiu o seu caminho tornando-se mãe espiritual daqueles que seriam os prováveis colonos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Tanto que:

Aos Vinte e dois de setembro de mil e setecentos e Sincoenta e Sinco de licença do Reverendo Vigário o Doutor Manuel Correa Gomes na Cappela de Nossa senhora do O de Mipibû baupiti-



sou e pos os Santos oleos o Reverendo Padre Antonio de Araujo e Sousa a *Pedro* filho de Nasario Pinto, e de sua mulher Feliciana Gomes *forão padrinhos Manuel Raposo da Camara e Maria do O* *exposta em casa de Manuel de Sousa Gomes* de que mandou lançar este asento o Muyto Reverendo Senhor Doutor Vesitador que abaycho asignou. Marcos Soares de Oliveira, Visitador. (ASSENTO DE BATISMO, 1755, fl. 15v, grifo nosso).

Somando-se a esse, tem-se o caso de uma outra enjeitada que ocupou muito claramente uma posição de suposto destaque na Freguesia. Ela foi casada com o Alferes Domingos João Campos, natural da Freguesia de Nossa Senhora do Rozario do Campo, Bispado de Viseu (Portugal). A *exposta* atendia pelo nome de Dona Rosa Maria de Mendonça e tinha sido quando recém-nascida, abandonada em casa do Sargento-mor Mario de Crasto Rocha. (ASSENTO DE BATISMO, 1765).

Nota-se que o possível destaque da referida *exposta-adulta* na sociedade local advinha, principalmente, do seu matrimônio, pois o seu marido era detentor de uma patente militar, que, desde o ano de 1739, concedia-se apenas a homens que fossem moradores de comunidades com menos de cem habitantes. (SALGADO, 1985).

Tudo indica que Dona Rosa Maria de Mendonça fosse juntamente com seu esposo moradora em uma propriedade rural, com seus três filhos, os quais foram todos batizados com os santos óleos na Capela de Nossa Senhora do Jundiáí. Eram eles: Bernardo; Lourenio e Patrício. (ASSENTO DE BATISMO, 1761-1765).

O que mais nos impressionou foram as atitudes dos familiares da *nossa* *exposta-adulta* mediante a outros enjeitados da Freguesia. Salvaguardamos que, na data de 30 de novembro de 1768, às dez horas da noite, foi encontrado por Joam Gomes de Mello, um recém-nascido abandonado em casa de Antonio Ferreira.

Esse *exposto* fora levado à pia de batismo oito dias após ter sido “parido”, no dia 8 de dezembro do mesmo ano, recebendo o mesmo nome de seu padrinho Manoel. Apadrinharam o pequeno desvalido Manoel Fernandes Campos, (filho do Alferes Domingos João de Campos) e Theresa de Jesus Maria, (filha do proprietário do domicílio) em que Manoel fora abandonado. (ASSENTO DE BATISMO, 1768). Há de raciocinar que Manoel Fernandes Campos tornou-se familiar espiritual de uma criança que tinha a

mesma origem de sua suposta mãe.⁷ Não podemos esquecer que a esposa desse colono também fora uma exposta-adulta.

Um ano antes do batizado do pequenino Manoel, exposto que se ligou indiretamente por laços sociais e espirituais, a Dona Rosa Maria Mendonça e a sua possível nora, ambas expostas, já que o colono Manuel Fernandes Campos tinha apadrinhado o enjeitado citado. Na realidade, a nossa análise mostra que “todos” os expostos se ligavam a outros expostos, mesmo que fosse colateralmente. No ano anterior, o Alferes se tornou padrinho de seu próprio neto, o qual teve por madrinha a própria tia. Vejamos os termos do Assento de Batismo:

Maria filha de Manoel Fernandes Campos, e de Dona Antonia Maria de Mendonça exposta em casa da Dona Maria Magdalena de Mendonça já defuncta foi bautizada com os sanctos oleos na capella de Nossa Senhora da Conceição de Jundiahi de licença minha pelo padre Jose Vieyra Afonço aos vinte, e nove de dezembro de mil settecentos, e secenta, e sette. Forão Padrinhos o Alferes Domingos João de Campos, e sua filha Dona Anna Guiteria todos desta freguesia, e não constava mais da Certidão, doque fis este termo, em que por verdade me-assinei. Pantaleão da Costa de Araujo, Vigario do Rio Grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1767, fl. 4).

214

Assim sendo, a menina a qual acreditamos ter sido neta da exposta Rosa Maria de Mendonça e neta-afilhada de seu marido compôs o conjunto populacional de filhos ilegítimos, devido ao fato de os pais não serem casados oficialmente. Nota-se, também, que a mãe da pequena Maria, a exposta Dona Antonia Maria Mendonça herdou o sobrenome da proprietária do domicílio de onde foi abandonada, possivelmente concedido pela Senhora Dona Maria Magdalena de Mendonça, falecida em 29 de dezembro de 1767, momento em que a sua “netinha” recebeu o primeiro sacramento.

Uma pergunta: será que mesmo tendo sido enjeitada na casa do Sargento-mor Mario de Crasto Rocha, Dona Rosa Maria de Mendonça não foi criada na residência da finada Dona Maria Magdanela de Mendonça? Ou será que a dita finada era sua madrinha? A semelhança é tão clara entre os nomes de Dona Rosa Maria de Mendonça (exposta), e Dona Antonia Maria Mendonça (exposta), direciona para Dona Maria Magdalena de



Mendonça. Mas, não sabemos, já que a investigação sobre recém-nascidos abandonados nos permite um alcance longitudinal muito curto.

Por outro lado, a transmissão de nomes na colônia era extremamente complicada. Ainda mais quando se trata de crianças expostas que, algumas vezes, não recebiam os donos do domicílio onde foram deixados como padrinhos e cresciam como agregados. Na vila de Sorocaba, foram pouquíssimos os enjeitados que contraíram o sobrenome das famílias receptoras. (BACELLAR, 2002).

Assim, anos mais tarde, quando se contabilizava em torno de vinte e cinco anos desde aquele batizado da pequena Maria, tivemos conhecimento de que o Alferes Domingos João Campos voltou a se ligar por laços de apadrinhamento a pessoas com origem no abandono domiciliar.

Em 1792, o colono Jose Rodrigues Silveira teve abandonado em sua casa, um recém-nascido do sexo masculino. Isso ocorreu mais especificamente na data de 6 de julho. No ato do batismo, o enjeitado recebeu o nome de Nicacio e teve como seus padrinhos o militar Domingos João Campos e Josefa Joaquina, filha de José Martins Prassa. Foi batizado na Capela de Nossa Senhora da Conceição de Jundiá, dois dias após ser encontrado na "porta do colono." (ASSENTO DE BATISMO, 1792).

Dessa maneira, podemos entrever uma certa "afinidade" de Domingos João de Campos por pessoas de genitores "desconhecidos". Simples acaso? Não sabemos. Ressaltamos que a escolha da madrinha de Nicacio, exposto, não foi uma atitude aleatória, uma vez que a família de Josefa Joaquina já possuía experiência no acolhimento desses desvalidos. Assim sendo,

Rita filha legitima de Joaquim Lino Rangel exposto em casa de Antonio Martins Prasa Junior e de Anna Francisca Barbosa naturais desta Freguesia neta materna de Felis Barbosa [...] natural de Pernambuco e de Antonia Maria da Conceição natural desta Freguesia nascio aos vinte e sete de junho de mil settecentos e oitenta e sete e foi batizada com os santos oleos aos vinte e quatro de julho do dito anno de licença minha nesta Matrix pelo padre Francisco Manuel Marciel de Mello e forão padrinhos José Teixeira casado e Maria Ignacia solteira e não se continha mais em dito asento do que mandei fazer este em que por verdade me assigno. Pantaleão da Costa de Araújo, Vigario do Rio Grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1787, fl. 4).

Houve um momento do cotidiano da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, quando um determinado exposto-adulto se tornou com-padre de uma colona por nome de Maria de Oliveira, mestiça, solteira e dizendo não saber quem seria o pai de sua filha. (ASSENTO DE BATISMO, 1756). Nessa situação de ilegitimidade, Vitoria Gomes que um dia fora abandonada em casa de Dona Nareuza batizou sua filha Caetana, como sendo filha natural, na Capela de São Gonçalo, no dia 4 de agosto de 1788. (ASSENTO DE BATISMO, 1788).

Durante a segunda metade do século XVIII, alguns enjeitados que se tornaram adultos, homens e mulheres, bem como outros colonos viveram seus dias superando as dificuldades do mundo colonial e perpetuando suas famílias. Acreditamos ter sido esse o caminho de Francisco Xavier dos Sanctos, pai dos recém-nascidos, Jose e Sebastiana. (ASSENTO DE BATISMO, 1765-1770). Ambos receberam os santos óleos, também, na Capela de São Gonçalo.

Nessa história pontilhada por continuidades e descontinuidades, casos comuns como esses vão se sucedendo no dia-a-dia da Freguesia como também ocorreu com o exposto Luçianno Ferrera da Costa, pai de dois filhos legítimos: um não foi possível saber o nome, mas era um menino, o outro também de sexo masculino, chamado Antonio. (ASSENTO DE BATISMO, 1760-1763).

Assim, o espaço da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação não só acolheu seus expostos independentemente da idade, mas inclusive aqueles enjeitados longe dali. Uma situação dessas foi a de Anna de Mello, exposta na Ribeira do Capibaribe, que pariu Antonio, filho legítimo, nas terras da Apresentação, Capitania do Rio Grande do Norte. (ASSENTO DE BATISMO, 1768).

Enfim, a modalidade do abandono que predominante entre os moradores da Freguesia foi a domiciliar, na qual se buscava uma proteção para o recém-nascido exposto. De fato, não encontramos crianças mortas por animais, por terem sido abandonadas em lugares ermos. Salientamos, também, que a pequena população de crianças enjeitadas que "circularam" na Freguesia na segunda metade do século XVIII, não teve nenhum auxílio por parte dos poderes públicos, como o Estado e Igreja, deixando evidente a prática de recolhimento e acolhimento informal por famílias da localidade



que, em alguns casos, o exposto é parte de um elo social e familiar, que somente uma análise histórica como esta torna evidente.

Em suma, práticas como essas nos possibilitam compreender o que Novais (1997, p. 13) denominou de “núcleo da camada de sensações” que caracterizou o viver em colônia nos tempos modernos. Inclusive na Capitania do Rio Grande do Norte.

Notas

- 1 Salientamos que a expressão “abandonado” não existia para se fazer menção às crianças no período colonial, o termo corrente era “exposto” ou “enjeitado”. (VENÂNCIO, 1999).
- 2 “As freguesias, que em quase todos os casos foram criadas antes das vilas, correspondiam às áreas de assistência religiosa, implicando na presença de padres, igrejas e capelas, e abrangiam grandes áreas onde a população vivia dispersa em diferentes fazendas, apesar de existirem pequenos povoados.” (MONTEIRO, 2000, p. 93).
- 3 Sobre a dita Roda dos expostos comenta-se que era: “Uma inovação caracteristicamente mediterrânea na assistência aos enjeitados fora a roda dos expostos. Era uma caixa cilíndrica de madeira, colocada dentro da parede de um prédio. Girava num pino colocado sobre seu eixo vertical, e era repartida ao meio. Originalmente, essas rodas giratórias eram comuns nos conventos; alimentos, remédios e mensagens eram colocadas na repartição do lado de fora da parede. A roda era então girada, transportando os artigos para a parte de dentro, sem que as reclusas vissem o lado de fora, e sem que fossem vistas. Ocasionalmente, uma mãe pobre colocava o filho nessa roda, confiando na caridade das freiras para que criassem o bebê. A primeira instituída especialmente para receber crianças foi a do Hospital do Espírito Santo em Roma, em 1198. Já no século XV, a instalação de tais rodas em hospitais tornara-se prática corrente. Havia vários métodos de informa aos internos de que um bebê tinha sido colocado na roda. Normalmente, existia um pequeno sino do lado de fora da parede, junto à roda, para ser tocado pela mãe; havia também as rodas mais sofisticadas, em que o peso do bebê fazia soar automaticamente um sino dentro do hospital.” (ROOSEL-WOOD, 1981, p. 233).
- 4 Morador e freguês da dita Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.
- 5 A cobertura mortuária feita de pano branco, foi muito utilizada pela população da freguesia na segunda metade do século XVIII.
- 6 Torna-se afilhado de um santo católico apostólico romano, era uma prática relativamente comum no Brasil-colônia. (VALDEZ, 2003).
- 7 Deixamos na incerteza a origem materna desse colono, pois não sabemos se a exposta Rosa Maria de Mendonça fora a primeira esposa de seu pai. Tal lacuna só poderá ser preenchida com uma investigação nos livros de Assentos de casamento da freguesia, que não foram utilizados nessa pesquisa.

Referências

ASSENTOS DE BATISMO. **Registro manuscritos de 1753-1795**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

ASSENTOS DE ÓBITO. **Registros manuscritos de 1760-1800**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARAÚJO, Emanuel. **O teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1997.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Abandonados nas soleiras das portas: a exposição de crianças nos domicílios de Sorocaba, século XVIII e XIX. In: FUKUI, Lia. (Org.). **Segredos de família**. São Paulo: Editora Annablume/Menge, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Paróquias do Rio Grande do Norte**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 1992.

_____. **História da cidade do Natal**. 3. ed. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Editora UNB, 1993

_____. Ritos da vida privada. In: NOVAIS, Fernando Antônio. (Dir.); MELLO E SOUZA, Laura de. (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

DOLHNIKOFF, Miriam. Feijó, um liberal do século XIX. **Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 72-75, abr. 2004.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo de A. **Barrocas famílias: vida familiar em Minas Gerais no século XVIII**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Pobres do Açúcar: estrutura produtiva e relações de poder no nordeste colonial. In: SZMRECSÁNYI, Tamás. (Org.). **História econômica do período colonial**. 2. ed. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial de São Paulo/HUCITEC, 2002.



GOLDSCHIMIDT, Eliana. Compadrio. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da. (Coord.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Editora Verbo, 1994.

LINHARES, Maria Yedda Leite, SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **História da agricultura brasileira**: combates e controvérsias. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIVRO DE TOMBO DA IGREJA MATRIZ DE NOSSA SENHORA DA APRESENTAÇÃO (Primeiro). **Registro manuscrito de 1725-1890**. Natal: Acervo da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação. (Transcrição feita pela Bacharel-licenciada em História, Adriana Moreira Lins de Medeiros).

MARCILIO, Maria Luiza. **Caçara**: terra e população – Estudo de demografia histórica e da história social de Ubatuba. São Paulo: Editora Paulinas, 1986.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MATTOSO, Kátia de Queiros. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2000.

MELLO E SOUZA, Laura de; NOVAIS, Fernando Antônio. Comentário VI. In: VAINFAS, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, p. 63-68, jan. dez. 1996.

NOVAIS, Fernando Antônio. Condições da privacidade na colônia. In: MELLO E SOUZA, Laura de. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

POMBO, Francisco da Rocha. **História do Estado do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Editora Annuario do Brasil, 1922.

ROOSEL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e filantropos**: a Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550 – 1775. Brasília: Editora da UNB, 1981.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**: introdução metodológica. 3. ed. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1969.

SALGADO, Graça. (Coord.). **Fiscais e meirinhos**: a administração no Brasil colonial. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

TERMOS DE VERAÇÃO. **Registros manuscritos de 1737-1802**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

VAINFAS, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, p. 9-27, jan./dez. 1996.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás**: século XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. Campinas: Editora Papirus, 1999.

_____. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

Prof. Thiago do Nascimento Torres de Paula
Bacharel de História do Ensino Médio do
Estado do Rio Grande do Norte
E-mail | thiagotorres2003@yahoo.com.br

Recebido 27 nov. 2006

Aceito 8 dez. 2006



Da formação à atuação, perspectivas para a Educação Infantil, segundo Zabalza

From the formation to the practice, Education for children perspectives, according to Zabalza

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela | Espanha

Miguel Ángel Zabalza Beraza é professor Catedrático da Universidade de Santiago de Compostela, licenciado em Pedagogia, diplomado em Criminologia, doutor em Psicologia. Ocupou vários cargos na Universidade: Diretor da Faculdade de Ciências da Educação, Diretor do Instituto de Ciências da Educação, Diretor de Departamento, Membro da Congregação e do Conselho de Governo, Membro da Comissão de Qualidade da Universidade de Santiago e coordenador da formação do professorado universitário da Agência para a Qualidade do Sistema Universitário Galego. Pesquisador de múltiplos interesses com inúmeras publicações, nesta entrevista o Professor Zabalza foi convidado a falar sobre formação de professores e a qualidade na Educação Infantil, temática de interesse compartilhada com a entrevistadora, professora Maristela Angotti, durante a realização de seu Pós-Doutorado na Universidade de Santiago de Compostela, sob a orientação do entrevistado.

221

Uma história acadêmica marcada pelo interesse na investigação das questões relacionadas à Educação de Infância, que espaço ocupa este interesse hoje na vida do Professor Zabalza?

Miguel A. Zabalza Beraza: Não saberia muito bem o que dizer. Não é um espaço tão grande como foi em outras oportunidades. Na verdade, a Educação Infantil nunca foi um espaço prioritário em meu trabalho, sempre compartilhou espaço com outro tipo de coisas, de temáticas com as quais eu estava trabalhando, ainda que alguns estudos tivessem a ver com a Educação Infantil. Mas, simultaneamente, sempre estava trabalhando sobre a Educação Primária, sobre a Secundária e, ultimamente, sobre universidade. Nos últimos anos, eu entendo que dois temas, duas partes mais importantes da minha dedicação à pesquisa está entre a vida universitária, a Educação Superior e a

Educação Infantil. Foram desaparecendo outros âmbitos que eu tinha trabalhado muito nos últimos anos, mas dentro desta dicotomia – Educação Superior e Educação Infantil –, seguramente o trabalho nestes últimos anos tem sido mais sobre a Educação Superior. Quero dizer, a Educação Infantil é importante, mas não tão importante neste momento como é a Educação Superior.

Pergunta complementar: Mas é possível falar que a carreira internacional do senhor, sobretudo na América Latina, tenha se expandido a partir das questões relacionadas à Educação Infantil?

Miguel A. Zabalza Beraza: Seguramente, sobretudo no Brasil. O que eu percebo é que no Brasil o âmbito da Educação Superior não é muito forte ainda, a pesquisa que se poderia fazer sobre a Educação Superior não é muito forte. Essa questão da expansão, de ser conhecido ou não está muito vinculado aos livros, se você publica ou não, e o feito foi que apareceu o livro Qualidade na Educação Infantil antes que outros. Também a questão dos eventos que se realizam no Brasil parece ter mais a ver com a Educação Infantil do que com a Educação Superior. A Educação Superior depende mais das Universidades e estas não parecem ter muita capacidade para convocar eventos tão grandes como se pode convocar para o professorado de outros níveis.

Então, em certos âmbitos, no Brasil, me conhecem mais pela Educação Infantil do que pela Educação Superior, ainda que, até onde eu sei, meus livros estão sendo trabalhados nas universidades, o que quer dizer que, na medida em que se vão convocando eventos como a Educação Superior possivelmente eu tenha presença ali também. Eu tenho recebido muitos convites para visitar universidades, mas me sinto mais confortável, tratando das questões da Educação Infantil no Brasil neste momento.

Depois de ter escrito tanto sobre a qualidade, agrada ao senhor a Educação Infantil como está hoje? Que qualidade tem este atendimento?

Miguel A. Zabalza Beraza: O termo qualidade na Educação Infantil forma mais parte dos discursos que das práticas. Eu entendo que temos trabalhado muito em algumas questões que tratam da qualidade, mas ainda as práticas, pelo menos na Espanha, não são de tanta qualidade. Há escolas que têm um alto nível de qualidade, mas não são muitas. Há escolas em que



o nível de qualidade é bastante baixo, e estas são em maior número. O que significa dizer que o que está se implementando nos últimos anos é de muita heterogeneidade entre umas escolas e outras. Portanto, não sei bem o que havíamos de fazer. A questão está que partimos de uma premissa de que as escolas de Educação Infantil constituem o que temos de melhor no sistema educativo e isto, eu creio, não é correto. Portanto, uma auto-imagem demasiadamente positiva faz desmobilizar o esforço para se ir melhorando as coisas que estão sendo feitas e isso foi o que comprovamos aqui, quando realizamos a pesquisa sobre a situação da Educação Infantil aqui na Galícia (A Educación Infantil em Galícia (3 a 6 anos), Curso 1995-1996, Xunta de Galícia, Consello Escolar de Galícia, equipe de investigación coordenada por Miguel A. Zabalza Beraza) que coisas que acreditávamos que estivessem superadas há anos, enquanto organização dos espaços, enquanto as atividades que as crianças fazem, enquanto coisas distintas ainda estavam presentes em muitas das escolas.

Apesar da mudança da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) em tratar a Educação Infantil de 0 aos 6 anos, sabemos do pouco investimento nos 0 aos 2 anos, no seu pouco reconhecimento a não ser para atender as mães trabalhadoras. Quais as perspectivas na Espanha para que o investimento nas creches públicas possa se tornar uma realidade com a conseqüente destinação de verba, de investimentos para tal nível educacional?

223

Miguel A. Zabalza Beraza: Neste momento a situação da Educação Infantil de 0 a 2 é bastante boa. Quero dizer, no sistema de cobertura há muitas crianças que estão sendo atendidas. Também com uma certa heterogeneidade: tem lugares em que a população é mais compacta, mais centralizada como nas cidades, nas vilas e aldeias e a possibilidade de atenção às crianças é muito mais forte. Em contextos em que a população está muito espalhada, em que as casas estão mais soltas, isoladas como aqui na Galícia é um pouco mais complicado fazer isso, porque as crianças precisam se mobilizar para estar nos locais em que se ofereceriam serviços a elas. Mas, neste momento, o que se coloca é que as escolas estão recebendo muitas crianças de 2 anos. Quero dizer que até agora o sistema que tínhamos era o de 0 aos 3, e estas escolas de 0 a 3 anos estão tendo uma resposta competitiva em relação às escolas de 3-6. Isso porque querem garantir ter mais

crianças, porque tinham poucas, estão roubando as crianças das escolas melhor dotadas, com mais tradição. Neste período que passei em Vitória, no País Vasco, pude perceber que Vitória tem escolas municipais muito bem equipadas. É uma coisa maravilhosa!

Agora os pais estão preferindo levar as crianças às escolas, aos colégios públicos, porque entendem que se as suas crianças começam aos 2 anos, têm garantida a vaga para fazer o restante da escolaridade. Se espera começar aos 3, terão pais que vão solicitar estes mesmos postos, estas mesmas vagas nas escolas. O que ocorre é que as escolas estão fazendo um programa para atrair as crianças desde muito pequenas com esta esperança, esta promessa para os pais: as crianças vêm para esta escola e terão a vaga para toda a escolaridade, até os 14 ou 16 anos, dependendo onde termina isso. Creio que isso seja um pouco complicado.

Quero dizer, que no fundo sei que a atenção às crianças de 0 aos 3 vai ser importante, o que acontece na Espanha é que por mais que falemos de um sistema único de escola, vai haver diversos sistemas de escolas: um sistema mais vinculado às políticas de trabalho, às políticas familiares e de assistência social, e um tipo de escolas vinculado a um profissional mais centrado na Educação. Ainda que a Legislação esteja dizendo o contrário.

Aqui na Galícia, por exemplo, uma das últimas controvérsias que apareceu neste governo recente, é que o vice-presidente do governo disse que sob a sua tutela vai instalar o que eles estão chamando de "Galego Escolas" para crianças de 0 aos 3 anos. Não é uma proposta da Educação, mas sim da área social.

O Conselheiro responsável pelos serviços sociais oferece ao Vice-Presidente um papel e este se tornaria, em sua história, responsável pelos serviços sociais. Não é a Educação que está fazendo a proposta, é outro departamento, o que indica uma contradição.

Se a Lei diz que as escolas têm que ser educativas, como é que vem um Conselheiro que não tem nada a ver com a Educação a fazer uma proposta de montar o "Galego Escola".

Pergunta complementar: Eu acompanhei pelos jornais uma discussão de um pai que não conseguiu vaga em uma escola pública para o seu filho por conta de seu salário. Como é que fica a relação entre salário e vaga em escola pública? Inclusive ele dizia que alguns pais que eram médicos, pro-



fissionais autônomos entregavam um atestado provisório de rendimento para poder garantir a vaga para seus filhos. Como é que isso funciona?

Miguel A. Zabalza Beraza: Esse é um sistema de seleção para as escolas públicas. Para poder entrar em uma escola pública aplicam-se diversos critérios: o critério principal é o da proximidade. Ou seja, as crianças que estão mais próximas às escolas têm direito a estar nelas sempre que se cubram bem todas as vagas. É tão importante este critério que o que aconteceu no ano passado foi que muitos pais enganaram em relação ao seu domicílio, que colocaram como domicílio de seus filhos o de algum parente, ou de outras pessoas que estavam no entorno da escola.

Outro critério é o de ter um irmão ou irmãos dentro da escola. E o outro critério é o econômico. Em igualdade de condições entra na escola pública a criança cujos pais têm um salário mais baixo. De fato, o Estado tem que garantir escolas públicas para todos, mas nem sempre há espaços para todos. Isso significaria que os pais que têm melhores condições, mais capacitados (abonados) economicamente deveriam levar seus filhos para as escolas mais próximas de seu domicílio ou a uma escola privada, pois eles teriam condições de fazê-lo.

Por isso é que alguns pais, para poderem documentar a sua situação econômica têm que entregar a sua Declaração à Fazenda do ano anterior. O que acontece é que isso também pode produzir enganos. Eu posso fazer uma declaração de renda enganosa e depois fazer uma retificação. Apresento para a escola a enganosa e depois cumpro junto a Fazenda uma declaração complementar. Este é o sistema usado, sobretudo pelos pais que são profissionais autônomos que nunca se sabe bem o quanto ganham.

Como pode ser analisada a globalização do discurso educacional em termos de Educação Infantil em partes da Europa e América Latina?

Miguel A. Zabalza Beraza: Eu tive uma discussão muito interessante sobre isso com o Peter Moss, debatemos em um jornal a idéia da globalização. Ele está muito contra a globalização e entende que não se pode falar de uma qualidade globalizada e que, afinal, as condições dos distintos países são tão diversas que não caberia planejar idéias comuns de qualidade. A minha idéia é um pouco diversa a essa.

É lógico pensar que sendo as questões dos condicionamentos existentes em um país não podemos pensar que todas as coisas possam ser como as de Reggio Emilia. Porém a minha idéia é que a globalização seria muito negativa se tentasse impor os mesmos critérios, as mesmas condições, os mesmo enfoques para a Educação Infantil em todo o mundo. Isso não teria. Porém pode ser muito positivo se conseguirmos estabelecer uns mínimos básicos, estes não podem ser contraditos (contrariados) por nenhuma situação, seja qual for a situação do país. As crianças têm o direito à Educação e se é um direito, não importa qual seja a situação do país, as crianças deverão ter: um professorado especializado. Este é um direito que tem que ter em todos os países.

Que não tenhamos que estar preocupados em forçar muito a leitura e a escrita desde muito cedo. A minha idéia é que existem questões que são tão básicas que, não importam a situação do país, as condições têm que ser respeitadas, são aspectos que têm que ficar claros na cabeça dos governantes e dos profissionais.

A partir de toda a elaboração defendida sobre a qualidade para a Educação Infantil o senhor reveria hoje algum critério? Proporia algum outro?

226

Miguel A. Zabalza Beraza: Não creio. Seguramente nós teremos que reforçar mais certos tipos de aspectos do trabalho docente em função dos novos descobrimentos da neuro-anatomia. Portanto, na medida em que os descobrimentos neurológicos, os descobrimentos sobre a configuração cerebral estão sugerindo que certas coisas são mais potentes para propiciar o desenvolvimento das crianças, isto poderia entrar como um dos elementos básicos. Seguramente, a neurociência está dizendo coisas que nós precisamos aprender em relação às crianças, como estimulá-las, como fazer que certos tipos de capacidades, de habilidades adquiram um maior desenvolvimento.

Eu penso que por essa via temos algumas coisas que precisamos aprender, que levariam a estabelecer condutas básicas que seguramente podem ser interessantes neste sentido.

Focando nestas condutas básicas que o professor deveria ter, que elementos, na sua opinião, revelam-se enquanto critérios para se caracterizar uma boa prática educativa para atender a infância de 0 aos 6 anos?



Miguel A. Zabalza Beraza: Claro que isso é uma pergunta muito complexa, pois suponho que haveria que se centrar em muitas coisas muito diversas. Boas condutas na Educação Infantil têm que estar vinculadas com os distintos âmbitos de crescimento das crianças. Essas dimensões do crescimento das crianças poderiam ir se concretizando em situações concretas que se devam realizar. Seguramente, a divergência teórica que tenho em relação a outros teóricos da Educação Infantil é que, em alguns casos, pretende-se trabalhar em uma perspectiva muito globalizada. Essa perspectiva globalizada significa que certos tipos de tarefas querem se vincular as muitas dimensões do desenvolvimento das crianças. É um pouco o problema espanhol.

Então, eu entendo que trabalhar com jogos é suficiente para desenvolver psicomotricidade, para desenvolver música, para desenvolver tanto..., a mim me parece que isto superficializa muito o trabalho que se pode fazer. E com isso as nossas crianças estão fazendo coisas estúpidas a maior parte do tempo. Porque não se aprofundam as atividades que estariam vinculadas a coisas concretas, a dimensões concretas. Para trabalhar a música se necessita um trabalho muito específico, não dá para cantar um canto de qualquer jeito, ou para fazer uma boa pintura se precisa de estratégias que levem as crianças a um certo tipo de domínio da pintura, ou para a comunicação verbal, ou para determinado tipo de coisas mais ligeiras que podem ser tratadas de maneira mais interdisciplinarmente. Isto é um pouco do que aprendi trabalhando com os italianos, que o trabalho através de *talleres*, de *obradoiros*, de laboratórios é o que, de alguma forma, dá especialização ao trabalho que fazem as crianças. No final, eles acabam fazendo coisas muito ricas na medida em que vão trabalhando com aspectos concretos. Isso não significa que estas coisas possam entrar em projetos mais amplos, mas ao final cada atividade tem que ter um tipo de especialização dentro dela. Este é o que do meu ponto de vista, que as tarefas a serem realizadas dentro de cada área devam ser interessantes. Isto implica formação de professores, implica ter recursos suficientes para fazer, ter certas condições que nem sempre são fáceis de se conseguir.

227

A partir desta concepção que o senhor desenvolve, o que deveriam saber fazer os professores de Educação Infantil hoje?

Miguel A. Zabalza Beraza: Eu seria muito partidário que os professores de Educação Infantil se especializassem em alguma coisa. Não podem ser es-

pecialistas em tudo, isso é óbvio. Mas alguma coisa deveria ser um ponto de avanço, um ponto de identidade para eles. Poderíamos ter o professor de Educação Infantil especializado na língua, outro especializado na lógica-matemática, outro no teatro, na dramatização, na psicomotricidade. Este conhecimento que tem nesse âmbito poderia servir de motor para mobilizar também os outros âmbitos. Porém, ele sabendo que tem conhecimento, que é especialista no trabalho que está fazendo, trabalharia em um âmbito mais concreto.

E isso levaria à possibilidade de trabalhar em equipe dentro da escola de Educação de infância, cada professor contribuindo e trabalhando com as crianças aquele tipo de conhecimento que lhes permita. As crianças não podem entrar em profundidade em todos os âmbitos, mas deveria haver alguma possibilidade de aprofundar em algum âmbito em que seu cérebro possa entrar em questões mais especializadas, específicas que poderiam servir de mobilizadores, para elevar seu desenvolvimento para outros tipos de questão.

228

Pergunta complementar: Neste sentido, a proposta que o senhor está fazendo, não teria o perigo de cair no que criticou ainda há pouco sobre a questão da globalização? Uma atividade com uma intenção muito diversificada para atingir diferentes aspectos do desenvolvimento da criança?

Miguel A. Zabalza Beraza: Não, porque o professor deveria trabalhar com outras coisas, mas ele saberia que esta atividade seria a atividade mais próxima de sua turma, a atividade central e sobre esta se vão trabalhar outras coisas. Isso permitiria ir rodando, girando nos diversos anos da escola infantil sobre diversos tipos de atividade: um ano poderia estar em torno do que seria a expressão plástica com projetos que levem a esse tipo de coisa. É claro que as crianças também estariam trabalhando outras linguagens, psicomotricidade, também fariam outras coisas. E no ano seguinte, poderia estar acentuando sobre outro tipo de coisas, como comunicação verbal, outro ano sobre o conhecimento do entorno e as crianças fariam pesquisas e estariam trabalhando com as questões que tem a ver com isso. Não é que os professores tenham que se especializar em uma matéria acadêmica se não em um âmbito de trabalho com as crianças, de um jeito tal que permitiria a ele trabalhar bem. Se eu fosse professor de Educação Infantil eu diria: "Pobres crianças que têm que estar comigo, porque eu não sei nada sobre como tra-



balhar a argila." Se estivessem comigo não iriam aprender nada de argila. É uma bobagem que eu queira ensinar argila, porque eu não sei trabalhar. Eu poderia ser muito bom em temas de linguagem e trabalhar com eles contos, dramatizações ou outro tipo de coisa, mas a verdade é que com a argila e comigo perderiam o tempo. Estão perdendo tempo com muitíssimos professores e com muitíssimas coisas, porque fazem coisas bobas. Eu os poria a trabalhar com argila e fariam "palitos", porém fazer palitos não se aprende a trabalhar com argila. E é o que faziam, por exemplo, na escola de Braga que estava próxima à professora Dra. Júlia Oliveira-Formosinho (Universidade do Minho, Braga, Portugal) e sua equipe. Eles para trabalharem com argila traziam um artesão à escola, um profissional da argila para fazer uma oficina com as crianças, e ao final elas faziam coisas maravilhosas com a argila. Elas têm muita criatividade. E se precisassem trabalhar com teatro, eles trariam alguém que soubesse trabalhar com isso. Quero dizer, que ou bem superficializo tudo para que as crianças estejam trabalhando de um jeito distinto, a um nível superficial, ou bem...algo tem que mudar no trabalho que se faz com as crianças pequenas.

Pergunta complementar: Fico um pouco preocupada quando o senhor fala da especialização em uma linguagem, porque se nós formos analisar o corpo humano é um instrumento potencial de várias linguagens. Então, não estamos correndo o perigo, ao se ter um professor especializado em uma linguagem e trabalhando durante um ano com a criança, de perder muito de vista o restante ou o seu todo. Exemplo: se eu tenho um professor com habilidade muito grande para trabalhar com a música e for trabalhar em termos de formação a questão musical, será que ele não tenderá a fazer da música um projeto anual a ser desenvolvido junto às crianças e isso não acabará por empobrecer as diferentes outras linguagens?

229

Miguel A. Zabalza Beraza: Isso poderia acontecer se as crianças estivessem só com este professor e estivessem só com ele durante os três ou quatro anos que passam pela Educação Infantil. Mas se essas crianças não estiverem só com este professor, se estiverem com outros especialistas? Então, a criança vai trabalhar neste ano com seu tutor, que é quem está com ela, mas vai poder trabalhar também com outros professores, mantendo um trabalho de intercâmbio entre outras classes, com outros tipos de projeto. Quero dizer, a escola tem que vigiar para que o projeto que se está desenvolvendo seja

equilibrado, que não tenha nenhuma dimensão que fique abandonada, des-cuidada no projeto de formação dessas crianças.

Claro, esse pode ser um risco que corre o professor, mas o risco que corre o professor que não sabe nada é muito maior, porque ao final não se trabalha nada ou se trabalha coisas de um nível tão superficial que não se está contribuindo muito para o desenvolvimento das crianças.

Uma criança avança mais quanto mais oportunidades estamos oferecendo de avançar e o professor deverá saber como proporcionar esses avanços. É o problema do professor que tenta ensinar a falar o inglês às crianças, mas ele não sabe falar, não domina o inglês, não vai ensinar, não vai fazer com que essas crianças conquistem nada. Outro risco também existe sim, mas um bom profissional sabe que, ainda que tenha esta especialização, este conhecimento mais aprofundado, saberá trabalhar outra em termos mais gerais.

Pergunta de aprofundamento: Aí se coloca a possibilidade de mudança das rotinas, ou seja, a criança não precisa estar em uma turma, ela poderia estar participando de uma rotatividade de atividades, elegendo as suas turmas, as suas atividades?

230

Miguel A. Zabalza Beraza: Sim, mesmo que houvesse um que fosse o central, aquele professor que irá coordenar um pouco mais o trabalho de todos os outros. Aqui normalmente se fala do professor realizador do projeto educativo das crianças. Eu não acredito nisso. Tem que ser a escola a fazer o projeto educativo para as crianças. E os professores combinam, unem esforços para realizar isso. Não sou eu que vou fazer um projeto, sou limitado para fazer sozinho, tem que ser com muitas pessoas. E isso é o que pode contribuir a mais valia a escola. E este problema que temos no infantil tem em todos os outros níveis. Pode ser encontrado do infantil até a universidade. Pensar que cada um de nós somos os protagonistas de um projeto de formação, que somos parte de uma equipe que desenvolve um projeto de formação.

A Espanha já está há 16 anos com a LOGSE aprovada. Quais foram os ganhos e as perdas em termos da formação dos educadores infantis nos últimos anos em Espanha?

Miguel A. Zabalza Beraza: O que tivemos, que ganhos... A parte da LOGSE na Espanha houve um outro processo muito particular que foi a integração da



situação de formação de professores na universidade. Primeiro não eram centros universitários, eram centros que funcionavam independentemente. Eram autônomos, como uma espécie de secundário superior e estas escolas de magistério, estas escolas normais não estavam na universidade.

Isto tinha seus pontos fracos e fortes. Um ponto fraco era o de que os professores que ali estavam dando formação ofereciam uma preparação mais prática do que teórica, havia certas insuficiências na preparação. Também tinha de consequência negativa que os egressos dessas escolas não eram universitários. Quero dizer, que o seu prestígio profissional ficava diminuído em relação aos outros profissionais provenientes da Universidade, de onde saiam os professores para o secundário e para outros níveis.

As escolas normais passaram para a Universidade e isso teve as suas consequências boas e ruins. Agora tem uma formação muito mais teórica, o que significa dizer que perderam muito do contato com a prática, da capacidade de atuar na prática profissional. Esta parte teórica nem sempre esteve vinculada ao trabalho profissional que eles iriam fazer, tanto por ser teórica, como por ser oferecida por pessoas sem nenhuma experiência com escolas infantis, alguns sequer haviam tido contato com crianças pequenas. Quero dizer que estavam falando de livros, de teorias, isto por um lado. Continuamos tendo este problema.

Por outro lado, o aspecto positivo foi a entrada dos professores num ambiente universitário, mais aceitável para eles. É claro que o nível de exigência era maior, os professores tinham que se esforçar mais, tiveram que aprender coisas, tiveram uma formação mais ampla. Bem, o impacto profissional foi interessante, eles acabaram sendo universitários, ainda que os cursos que façam sejam mais fracos que os cursos gerais na universidade, o prestígio que tem esses cursos não é tão forte. Agora vão passar a ser uma carreira de 4 anos, uma licenciatura. Estamos fazendo ganhos na profissionalidade dos docentes, no seu *status* profissional.

○ que se perdeu?... Eu creio que se perdeu muito da originalidade no trabalho nas escolas infantis e isso também tem a ver com a LOGSE. Este é um processo que se produz normalmente nas políticas de infância. É negativo um contexto em que existam poucas políticas, ou que sejam pouco claras em relação à infância, pois acaba ficando tudo muito mais nas mãos do voluntarismo, da generosidade social. ○ que é muito negativo. Ao final são os

232

grupos, as organizações, que não são sinônimos de lucro, as ONGs as que se dedicam um pouco à infância, a fazer caridade com a infância. Quando se regulariza o sistema é o Estado que passa a ser responsável pelas políticas da infância. Essa regularização acaba tendo impacto na homogeneidade de todo o sistema, ao final as coisas acabam sendo muito similares, a burocracia acaba impondo seus critérios, que tem muito mais a ver com a organização acadêmica, com a dinâmica acadêmica do que com a qualidade da formação. Eu tenho discutido isso com grandes autores internacionais, como Apple, por exemplo. Ele defende que os Estados não deveriam intervir na Educação. Isso pode ser fácil dizer a partir do Estados Unidos, seria mais difícil dizer a partir do Brasil e de outros países onde o Estado tem que assumir, porque do contrário não existe outra possibilidade, não existe dinheiro, não existe outra possibilidade para que isso aconteça. Porém, se o Estado tem muita presença, se regula muito as coisas, pode ou poderia acontecer que melhorasse em qualidade, porque caso houvesse mais recursos, as condições poderiam melhorar. Mas trás como consequência negativa que tudo, ao final, sairia igual. Ou seja, o Estado impõe normas que são simultâneas para todos. Isso produz uma certa acomodação, uma atitude de acomodação por parte das escolas e dos professores. É muito interessante a diferença entre Portugal e Espanha neste sentido. A Espanha que tem um currículo para a Educação da infância muito regulado, com características comuns para todo o Estado. Se vai de uma escola a outra e se perceber que todos fazem mais ou menos as mesmas coisas. Em Portugal, que tem seguramente o sistema menos forte, com menos presença do Estado se tem mais alternativas, muitos modelos, muitas formas de trabalhar a Educação Infantil. Isso faz com que alguns modelos não sejam muito bons ou que poderiam ser criticados. Porém, a própria idéia da criatividade, da diversificação, da possibilidade de adaptar ao que se está fazendo ao contexto ao qual se está trabalhando é muito mais interessante. Os professores se sentem mais protagonistas da programação que querem levar adiante. Aqui estão mais forçados a fazer o que o Ministério determina ou o que as editoras propõem em seus livros para fazer enfoques de distintos tipos. Uma Escola da Ponte na Espanha seria impossível, seria ilegal, estaria contra o desenho curricular, seria fechada no dia seguinte.

Qual deve ser o “locus” ou o curso privilegiado para a formação de educadores infantis: os cursos de Formação Profissional (nível médio), de Magistério, de Pedagogia ou alguma outra proposta distinta?



Miguel A. Zabalza Beraza: Estamos discutindo isso neste momento, porque na reforma que se vai fazer da Universidade, no âmbito do magistério aparecem dois cursos e nada mais, os outros foram eliminados. Um curso para formar educadores de infância e um curso de formação para as séries iniciais, primária. Essa é a proposta que está fazendo o Ministério, depois haverá outro curso para a formação de professores para a escola secundária, e se logramos êxito vamos introduzir alguns cursos de Mestrado, mas já para a formação de docentes universitários. Os de secundária vai ser também um Mestrado, eles farão uma licenciatura em Matemática, Biologia e depois o Mestrado em Educação. A discussão que se coloca é se é conveniente os dois cursos, o de Educação Infantil e o de séries iniciais ou se seria melhor um único título para todo o professorado. Ou seja, não diferenciar entre o professorado de educação infantil e de primária, ter um título comum para todos e depois que fizessem algumas carreiras de especialização nos âmbitos respectivos. Eu tenho discutido muito isso com a Júlia, por exemplo. Júlia é muito partidária de que exista uma carreira específica para a Educação de infância, com estudos específicos. A integração dos cursos de formação na universidade não tem volta, isso nunca poderia ir para trás e voltar para a secundária. O que quer dizer que o nível de formação tem que ser o superior, o universitário. Isso na Europa é uma coisa aceita, acordada.

233

O estudo que coordenou Peter Moss em diversos países europeus identificou que os cursos de formação de professores deveriam ser de nível universitário e com no mínimo 3 anos, a partir dos dezoito anos de idade. Quer dizer, não pode ser uma formação muito prematura, tem que dar, tem que vir depois de uma formação secundária forte. O que estamos discutindo então agora já é outra coisa. Isso tem vantagens e inconvenientes. Efetivamente, o perfil do profissional, de um educador infantil é um pouco diverso do perfil profissional dos de primária, sobretudo quando se vai trabalhar com crianças muito pequenas, que não controlam os esfíncteres, que tem ainda problemas de alimentação, de higiene..., isto pode significar um perfil profissional. E, neste sentido, estaria bem manter a diversificação entre professores de infância e professores de primária. Eu não concordo muito com a idéia só por um motivo. A mim parece que isso é fechar muito a profissionalidade dos próprios professores. Por uma razão, a vida é muito complexa e as pessoas são muito complexas também. Uma pessoa idosa tem dificuldade de trabalhar bem com as crianças pequenas, até por causa da natureza de seu ritmo. É bom

que as mães, por exemplo, tenham seus filhos cedo para não serem avós de seus filhos. O que quer dizer, no final, que a natureza tem seu próprio ritmo. Isso não significa dizer que profissionalmente eu não possa trabalhar com as crianças. Porém, poderia caso queira.

A questão é que, se já estou cansada para estar com as crianças todos os dias já não tenho nenhuma outra possibilidade, porque a minha formação, a minha titulação tem a ver com a Educação de infância. Eu diria que seria muito interessante poder passar da Educação Infantil para a primária, não? Eu já vou com mais idade, já não quero tanto cansaço com as crianças e passo a um nível superior de atenção às crianças. Isso é o que permitiria um tipo de formação mais comum, quero dizer, que tenha um tronco comum forte entre ambos os tipos de professores e que permita, com uma pequena especialização posterior passar para outro nível de trabalho com crianças de idade mais elevada. Essa é a resposta que estão dando os países nórdicos neste momento. Eles estão configurando formação de professores para trabalhar dos 2 aos 5 anos. Os níveis mais baixos não têm escolas, tem outros profissionais, são profissionais que trabalham com as famílias, etc. Porém, dos 5 aos 15 anos é o mesmo professor que pode trabalhar com eles. Se quiser passar de um nível para outro terá que fazer algum curso de especialização, porém curto. Quero dizer que é uma forma de permitir que, com um pouco de esforço, de se ir movendo dentro do sistema educativo, que se pode começar com as crianças menores e passar para crianças maiores, como o contrário. A vida dos professores teria maior mobilidade dentro da própria profissão. E é isto que estamos discutindo se seria melhor ou pior. Creio que não se voltaria atrás para se ter um título único, mas para muitos essa não seria uma solução ruim. Ainda que tenhamos pessoas que não concordem, a Júlia, por exemplo, que é uma grande referência para mim e que não concorda e muitos na Espanha não estariam de acordo com isso.

Pergunta de aprofundamento: Há sempre a preocupação de que com este tipo de proposta se possa valorizar, priorizar mais as séries iniciais e deixar a Educação Infantil em 2º plano, isso por conta do *status* dos diferentes níveis do processo de formação e escolarização.

Miguel A. Zabalza Beraza: Outra coisa que estão fazendo nos países nórdicos são cursos de 4 anos, dos quais três estão assim divididos: dois são comuns, e um é independente. O que quer dizer que se faço a Educação



Infantil e quero passar para as séries iniciais primárias eu teria que fazer um outro ano de curso. E deixam o 4º ano para que cada um estude o que queira. A mim parece uma solução maravilhosa, para isso, eu dizia antes, de que cada professor tenha um âmbito no que se sinta forte, que lhe dê identidade. Se alguém quer passar um ano estudando teatro, magnífico. Se alguém quer passar estudando Psicologia, vai fazer a sua opção. Ao final o professor vai a uma escola onde tem os cursos próprios de especialização em um ano dedicado a um tema que goste e que possa centralizar no trabalho realizado com as crianças.

Com o Pacto de Bologna, que expectativas podemos ter para a formação de educadores infantis na Europa? Podem ser positivas? Seriam perspectivas interessantes?

Miguel A. Zabalza Beraza: Penso que sim, podem ser. Poderiam não ser. Mas penso, que em primeiro lugar serão interessantes, sobretudo, porque está pedindo que os professores possam estudar de um jeito mais autônomo, coisa que agora não estamos fazendo bem. Que eles sejam mais protagonistas de sua própria história de formação, não tanto seguindo os passos que nós professores estamos lhes marcando. Em segundo lugar, é um tipo de formação mais centrada em competências e creio que isso possa fazer mais realista a carreira.

Se tivermos claro que o futuro profissional da Educação Infantil deveria ter esse tipo de competências e o projeto de formação insiste na consecução destas competências, isso fará com que ao final estes moços e moças que querem ser professores tenham competências que agora nós não estamos garantindo que tenham. Agora tem conhecimentos, mas não sabemos se sabem aplicar ou não no seu trabalho.

Na sua opinião, a que aspectos deveríamos prestar mais atenção na atualidade da Educação Infantil?

Miguel A. Zabalza Beraza: Haveria várias coisas há fazer, mas depende dos contextos, as prioridades podem levar para um ou outro lado. Porém, eu creio que a Educação Infantil tenha que ser concebida como o lugar onde as crianças tenham experiências muito ricas. Ricas e diversas. Portanto, na medida em que estamos em condições de enriquecer um pouco os traba-

lhos que estão realizando as crianças, eu creio que isso marcaria níveis de qualidade cada vez maiores. E como conseguir isso? Há um mecanismo que no meu ponto de vista se está empregando muito pouco, que tem muita resistência no âmbito profissional, que é a avaliação. Eu creio que avaliamos muito pouco o trabalho que estamos fazendo e, portanto, temos muito pouca informação sobre se estão produzindo bem, se estamos no bom caminho, se o que estamos fazendo realmente contribui ou não para as crianças. Isso está acontecendo entre nós.

A Katy Silva, na Inglaterra está fazendo todo um projeto que se chama EPE que acompanha um segmento de crianças que fizeram a Educação Infantil, para saber o que acontece com elas, até chegarem aos 14 anos.

Na medida em que tenhamos dados a respeito de que tipo de atividades são mais interessantes para se fazer com as crianças, em que medida tenham ganhos para elas, estaremos em condições de dizer: "Bom, isso é muito interessante para se fazer na Educação Infantil."

Mas agora, quando um fala de avaliação no âmbito da Educação Infantil sempre ao final é odiado. Quero dizer que as educadoras não gostam nada disso. Elas gostam de estar, de jogar, de fazer coisas com as crianças, mas não querem avaliar. Tem pouco êxito a idéia da documentação, da revisão, de analisar que tipos de coisas estão fazendo.

Bom professor, eu gostaria de agradecer muito pela sua disponibilidade e deixar a palavra com o senhor caso queira dizer mais alguma coisa.

Miguel A. Zabalza Beraza: O tema da Educação Infantil é sempre muito vivo, diríamos que deva estar e ser de primeira página, sempre se está discutindo, fazendo coisas a respeito. Eu creio que falta à Educação Infantil um pouco de investigação básica, de coisas que têm a ver com a Neurociência, com os sistemas de aprendizagem e não ficar a reboque da Psicologia apenas. Na própria Educação, não são muitas as investigações, não as investigações descritivas, mas como as crianças aprendem, que contribuições têm ao seu caráter, ao seu crescimento. É um campo muito novo na vida universitária, vamos ver se pouco a pouco a universidade vai tendo mais conhecimento sobre tudo isso, se vai entrando mais neste novo campo.



Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela | Espanha
E-mail | zabalza@usc.es

Entrevista concedida à
Profa. Dra. Maristela Angotti
Universidade Estadual Paulista de Araraquara
Faculdade de Ciências e Letras
E-mail | maristela_angotti@hotmail.com

Lei nº 2.171, 06 de dezembro de 1957 49 anos de sua aprovação

Law number 2.171, December 6th, 1957 – 49 years from its approval

De acordo com a diretriz de reconstrução da Educação Nacional, de Anísio Spínola Teixeira, Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1952-1964), o Governo Dinarte de Medeiros Mariz e José Augusto Varela (1956-1951) empreendeu uma reforma educacional ordenada pela Lei nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957, preconizando organizar e fixar as bases da Educação Primária e da Formação do Magistério no Estado. A Reforma Educacional ou “A Reforma Tarcísio Maia”, assim denominada em homenagem ao seu principal idealizador, o Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte Tarcísio de Vasconcelos Maia, representa um marco na História da Educação do Estado por expressar o Plano de Reconstrução Educacional do INEP e por extensão, o pensamento intelectual de Anísio Teixeira.

238

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

Lei nº 2.171, 06 de dezembro de 1957

Organiza e fixa as bases da Educação Elementar e da Formação do Magistério Primário do Estado

O governador do Estado do Rio Grande do Norte: faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Os serviços de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte atenderão:



- a) ministrar sempre que possível, Educação integral, considerando o aluno não só em função da estrutura escolar, como também do lar e de toda a vida social, tendo em vista os ideais e as tendências democráticas da sociedade moderna;
- b) contribuir para a difusão da cultura por meio de serviços apropriados às necessidades da população, desempenhando, sempre que possível, a função do Centro Cultural da Comunidade;
- c) observar em cada um dos seus níveis, os métodos mais eficazes de organização, administração, currículo e cursos, procurando sempre adaptá-los às condições locais/ e aproveitar as experiências bem sucedidas no Estado e em todo o Brasil;
- d) prover os serviços especializados que, gradualmente, venham permitir aos indivíduos suprir as deficiências inatas, bem como as do lar e da herança social;

Art. 2º – Observados os princípios consagrados na Constituição Federal e o que for estabelecido como bases e diretrizes da Educação Nacional, as escolas visarão, em sua organização e métodos, o seguinte:

239

- a) formação integral e equilíbrio da personalidade do aluno;
- b) o desenvolvimento de técnicas, conhecimentos, habilidades, atitudes ideais, terá em vista que não só a preservação de valores tradicionais, mas o progresso social, constitui sua finalidade;
- c) profundamente enraizada nas condições geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não poderá esquecer, entretanto, que a natureza humana, regional no seu estilo e em suas formas, tem finalidades universais;
- d) poderá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos meios hábeis ao preparo para a vida do trabalho e de cooperação social e política;
- e) cultivará a confiança na inteligência e na ciência guiada pelo ideal de conquista gradual, pelo homem, do conhecimento e controle do mundo exterior e de sua própria natureza;

- f) a educação elementar, posto que acentualmente geral e comum, procurará, sempre que possível construir uma iniciação ao trabalho, assumindo o aspecto rural ou urbano neste seu caráter de escola pré-vocacional;
- g) a formação do magistério elementar, através das escolas normais e seus cursos, visarão a preparação do professor, de acordo com as necessidades e mudanças sociais da vida do Estado e do País, atendendo às exigências culturais básicas e gerais, e a especialização profissional determinada pela carreira.

CAPÍTULO I

Da Educação Elementar

Art. 3º – A educação elementar abrangerá quatro categorias de cursos:

- a) pré-primária, para crianças de menos de sete anos;
- b) primária, com duração de quatro anos, destinada à criança de 11 a 13 anos;
- c) complementar, com duração de dois anos, destinada a crianças de onze a treze anos;
- d) supletiva, para adolescentes e adultos.

Parágrafo Único – A instalação e funcionamento dos cursos complementares obedecerão a um plano de execução progressiva; previsto em Regulamento.

Art. 4º – A Educação Elementar obedecerá aos seguintes critérios de articulação de cursos:

- a) o curso pré-primário de jardim de infância com o curso primário;
- b) o primário com os de aprendizagem industrial e agrícola;
- c) o complementar com os cursos de primário ciclo de grau médio.

Art. 5º – A educação elementar, pré-primária, complementar e supletiva-compreenderá orientação, planos e estudos e programas elaborados por órgão competente da Secretaria de Educação e Cultura.



Parágrafo Único – O atual serviço de inspeção escolar será substituído por um corpo de orientadores educacionais.

Art. 6º – O período letivo anual compreenderá no mínimo 200 (duzentos) dias.

Parágrafo Único – O período de férias e os mínimos de horas diárias de trabalho escolar serão fixados pela Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 7º – À matrícula dos cursos primários e complementar, deverá atender:

I – Nas áreas urbanas, as classes escolares serão, progressivamente, organizadas, observando o seguinte critério:

- a) matricular no 1º ano (1ª série) crianças preferentemente de sete anos e, mais, as de 8 anos de idade;
- b) matricular na 2ª série as crianças preferentemente de oito anos e, mais de nove anos;
- c) matricular na 3ª série, crianças preferentemente de nove anos e, mais as de dez anos;
- d) matricular na 4ª série, crianças preferentemente de dez anos e, mais as de onze anos;
- e) matricular na 5ª série, crianças preferentemente de onze anos e, mais de doze anos;
- f) matricular na 6ª série, crianças preferentemente de doze anos e, mais as de treze anos;
- g) as primeiras séries (1º ano) serão constituídas, de preferência de crianças de 7 (sete) e 8 (oito) anos, que ainda não tenham tido qualquer escolarização primária;
- h) as segundas séries serão constituídas com crianças de oito a nove anos que tenham tido, pelo menos, seis meses de escolarização primária e, mais, as de nove anos sem qualquer escolarização, sendo que estas constituirão um grupo à parte que, por ter-se iniciado tardiamente na escola receberá tratamento adequado e terá menor número de anos de escolarização;

- i) as terceiras séries constituídas pelos alunos de nove a dez anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma segunda série normal e por alunos de dez anos que ainda não tenham conseguido e que para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem realizada, constituirão grupo à parte;
- j) as quartas séries serão constituídas pelos alunos de dez a onze anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma terceira série normal e por alunos de onze anos que não tenham, conseguido, e que, por isso, constituirão grupo à parte, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizado;
- l) as quintas séries serão constituídas pelos alunos de onze a doze anos, que já tenham alcançado os mínimo programáticos para uma quarta série normal e por alunos de doze anos, que não o tenham conseguido e que, por isso, constituirão um grupo à parte, para tratamento adequado ao seu nível de aprendizagem já realizado;
- m) as sextas séries, quando instaladas, serão constituídas com alunos de doze anos e que tenham realizado a quinta série;

242

II – nas áreas rurais, as classes escolares serão, progressivamente organizados de maneira que:

- a) os alunos que se matricularem, pela primeira vez, com 8 anos de idade, terão assegurado, pelo menos 5 anos de estudo;
- b) os que se matricularem com nove anos, terão pelo menos, 4 anos de estudo;
- c) os que se matricularem com dez anos, terão pelo menos, 3 anos de estudo;
- d) os que se matricularem com onze anos, terão pelo menos, 2 anos de estudo;
- e) permitir-se-á aos alunos ultrapassarem os limites mínimos de escolarização acima, em um ano apenas;
- f) os alunos de mais de treze anos que não se tenham matriculados, só serão atendidos pelos cursos supletivos;



Parágrafo Único – A organização de classes, previstas neste artigo, deverá ter por base a experimentação que se realizar em uma ou mais escolas, para esse fim previamente escolhidas.

Art. 8º – O regime de promoção de ensino primário. Salvo nas classes especiais, deverá basear-se na idade cronológica, fixada na matrícula a que se refere o artigo anterior, na lógica às aulas, no número de horas dadas de aulas e noutros aspectos de valor pedagógico, previstos em regulamento.

§ 1º – Os diretores de escolas deverão esforçar-se para que não sejam inferiores a 70% as percentagens de promoção nas diferentes séries do curso primário.

§ 2º – Nas escolas especiais a promoção obedece a critérios próprios, estabelecidos por órgãos competentes.

Art. 9º – O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, observadas as disposições desta Lei, e os regulamentos que forem expedidos para sua execução.

Parágrafo Único: Os estabelecimentos particulares de ensino primário ficarão sujeitos a registro prévio, mediante o preenchimento de condições estabelecidas em regulamento.

Art. 10 – Serão assim designados os estabelecimentos de educação elementar mantidos pelos poderes públicos:

- a) Escola Isolada, quando houver de 2 a 4 turmas heterogêneas de alunos e número correspondente de professores;
- b) Escolas Reunidas, quando houver 2 a 4 turmas heterogêneas de alunos e número de professores;
- c) Grupo Escolar, quando possua 5 ou mais turmas distribuídas por séries e número igual ou superior de docentes inclusive diretor;
- d) Escola sou Cursos Supletivos, quando ministrarem educação supletiva, qualquer que seja o número de turmas e de professores.

Art. 11 – As novas unidades escolares e os cargos de magistério serão criados por Lei, sempre através de mensagens do Executivo, mediante proposta da secretária de Educação.

Art. 12 – A transferência e promoção de professores do ensino primário é da alçada da Secretária de Educação, mediante estudos e pareceres de órgão competente.

Parágrafo Único – As transferências somente serão efetuadas em períodos de férias, com exceção dos casos previstos na constituição estadual.

CAPÍTULO II

Do Magistério de Educação Elementar e sua Formação

Art. 13 – A formação do professor primário é da competência do Estado, cabendo, ao órgão competente da secretária de educação o estudo contínuo da situação elementar e do próprio processo as novas circunstâncias e a as novas necessidades.

Parágrafo Único – Quanto à execução e ao ajustamento dos resultados desse estudo contínuo, caberá aos Centros Educacionais de formação do magistério, localizados em determinada região, assumir as responsabilidades, procedendo, automaticamente, de acordo com as diretrizes fixadas em regulamento.

Art. 14 – A formação do professor será realizada em escola de 1º e 2º ciclos e obedecerá às seguintes bases e diretrizes:

- a) adaptação às peculiaridades regionais, quer sociais quer econômicas do estado;
- b) regime escolar que permite modalidades diversas de plano, estrutura e processo a serem ensaiados, experimentalmente e, gradualmente, pelos Centros de Formação de Magistério do Estado;
- c) o ano letivo de 200 dias, divididos em períodos iguais e independentes;



- d) planos gerais de estudos, elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas, da Secretaria de Educação, para preparo de Administradores escolares, supervisores de Ensino Primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário;
- e) a educação dos cursos não será inferior a cinco anos, o primeiro ciclo e a 3 o segundo ciclo;
- f) a admissão ao Curso Normal de 2º ciclo, será feita mediante conclusão do curso Normal de 1º ciclo, ou do curso Ginásial ou ainda de outros a este oficialmente equivalentes.

Parágrafo Único – Os planos de estudo deverão levar em conta o princípio de equivalência, fixado em legislação federal, para o efeito de assegurar aos que terminam o 2º ciclo a possibilidade de matrícula em qualquer dos diversos ramos de ensino superior.

Art.15 – O magistério Primário será exercido por brasileiros, maiores de 18 anos, em boas condições de saúde física e mental e que hajam recebido preparação conveniente em cursos de formação pedagógica.

§ 1 – Na falta de professores diplomados, o Magistério será exercido por elementos locais, para o que será exigido exame de habilitação.

§ 2 – Aos docentes não diplomados serão proporcionados cursos determinados em serviço, e formação de emergência, que os habilitam às funções de magistério.

Art. 16 – Os diretores dos Grupos Escolares serão escolhidos entre os professores diplomados, com pelo menos 2 anos de exercício em magistério eficiente, e que de preferência tenham feito cursos de direção ou administração escolar.

§ 1 – O professor nomeado para a direção de Grupo Escolar e que ainda não tenha realizado curso de aperfeiçoamento a que se refere este artigo, deverá procurara fazê-lo no prazo mínimo de dois anos.

§ 2 – Cabe á Secretária de Educação e Cultura promover os meios para que se realizem tais cursos em ocasiões oportunas.



Art. 17 – Fica a Escola Normal de Mossoró transformada em centro educacional de Formação de Magistério Primário de Mossoró.

Art. 18 – Fica criado o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó.

Art. 19 – A rede de Escolas de Formação de professores do Estado, compreenderá:

- a) Instituto de Educação de Natal, com caráter experimental em seus Cursos de Pesquisa, destinados à melhoria do ensino normal do Estado, mantendo, na medida de suas possibilidades Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, para o que poderá procurar a cooperação de técnicos nacionais ou estrangeiros;
- b) Centros Educacionais de Formação de Magistério Primário, de Mossoró e Caicó, onde serão ministrados cursos com duração de três anos, divididos em 6 semestres de estudo, após quatro anos de estudos médios de 1º ciclo e com a organização nos moldes do Instituto de Educação de Natal;
- c) Cursos Normais Regionais, já existentes, com a duração de cinco anos após o curso primário.

Parágrafo Único – Os estabelecimentos de ensino particular estarão sujeitos às mesmas exigências materiais e técnicas contidas em Lei e regulamento.

Art. 20 – Haverá nos estabelecimentos destinados à formação de professores, instituições de nível primário e pré-primário, destinadas a campo de prática, demonstração, experimentação pedagógicas, bem como serviços de assistência e orientação educacional.

Art. 21 – Os atuais professores efetivos de ensino normal serão aproveitados nos novos planos de organização, previstos em regulamento, tendo em vista a sua habilidade profissional e as necessidades do ensino.

Art. 22 – Os Cursos Normais Regionais em funcionamento no Estado, serão reestruturados à base de critérios previstos em regulamento.



Art. 23 – A organização prevista nesta Lei poderá ser adotadas, de imediato, no Instituto de Educação de Natal, e somente em um curso Normal Regional, a juízo do Centro de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Educação, estendendo-se, gradualmente, aos Centros Educacionais de formação de Magistério e demais cursos Normais Regionais.

Art. 24 – À Secretária de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, fica atribuída a competência para promover a regulamentação da presente Lei, mediante aprovação do Chefe do Poder Executivo.

Art. 25 – Revogadas as disposições em contrário, esta Lei entrará em vigor a partir de 1º de janeiro de 1958.

Natal, 5 de dezembro de 1957, 69º da República.

Dinarte de Medeiros Mariz
Governador do Rio Grande do Norte

Tarcísio de Vasconcelos Maia
Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte

Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)

A popular participation pedagogy: a practice education analysis of
Movimento de Educação de Base – Basis Education Movement (1961-1966)

Mário Lourenço de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

248

Após uma longa espera de vinte e dois anos professores, pesquisadores e o público interessado em conhecer ou aprofundar o conhecimento do Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), considerado um dos mais importantes movimentos brasileiro de educação popular da década de 1960, são brindados com a publicação e poderão, enfim, desfrutar da Tese de doutoramento de Osmar Fávero apresentada em 1984 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Inobstante o envolvimento direto do autor com aquele movimento, posto ter sido um dos seus coordenadores – fato que ele faz questão de lembrar aos leitores –, soube Osmar Fávero manter o distanciamento crítico indispensável à pesquisa acadêmica auferindo vantagens do que poderia a princípio constituir-se em dificuldade.

Prefaciada por Celso Beisiegel, além da apresentação, na qual o autor pontua hipóteses de trabalho, fontes, ao lado de sua opção metodológica, a obra estrutura-se em mais oito capítulos, nos quais pretende basicamente revelar como: a) o modelo pedagógico do MEB foi fruto de sua evolução histórica enquanto movimento de educação popular e como, nesta evolução, a concreção de sua prática educativa assumiu primazia sobre o



discurso constituindo-se, a um só tempo, fator de fundamentação, reelaboração e redefinição do discurso, e de sua explicitação ideológica; b) as tensões e as contradições entre bispos e leigos, Igreja e Estado que, tanto na origem, quanto durante sua história atravessaram as práticas educativas do MEB direcionadas à conscientização e à politização, foram decisivas para convertê-lo numa original pedagogia da participação popular.

No primeiro capítulo dedicado às “raízes”, de modo cuidadoso, o autor destaca a criação do MEB, o pertencimento deste movimento à Igreja Católica e seus declarados objetivos iniciais. Discute previamente o entendimento de “educação de base” e o faz destacando as várias experiências educativas com classes populares no Brasil, marcadamente após o Estado Novo, destacando o desenvolvimentismo e o populismo como principais matrizes do “clima ideológico” à época vivenciada. As experiências de alfabetização pelo rádio desenvolvida pelo Serviço de Assistência Rural (SAR), da Arquidiocese de Natal, e pelo Sistema Rádio-Educativo de Sergipe (SIRESE), ambas na região Nordeste, são apontadas por Fávero como os antecedentes próximos para a constituição do MEB. Quais as motivações que teriam, de um lado, levado a Igreja Católica, por meio da CNBB, a estabelecer estreita cooperação com o Estado brasileiro para o desenvolvimento de um programa de educação popular e, do outro, esse mesmo Estado a aceitar o proposto pela Igreja? São questionamentos levantados aos quais busca responder.

Tendo incorporado, desde sua fundação em 1961, como objetivo fundamental das escolas radiofônicas a tradicional educação de base, nos termos propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na década de 1940, o MEB ao implementar uma prática educativa popular vivenciaria uma redefinição de seus objetivos iniciais, de sua metodologia e do próprio movimento. Compreender e explicitar aquele redirecionamento atentando para uma dada visão de mundo, um determinado conceito de homem e uma concepção de história a ele subjacente constituem-se objetivos do segundo capítulo.

Lembra Osmar Fávero que no início dos anos de 1960 as escolas radiofônicas tinham se tornado comum no Brasil, especialmente pela experiência desenvolvida a partir do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA) cujas escolas foram, nas áreas abrangidas pelo MEB, por este incorporadas, especialmente na região Nordeste, referência maior de atuação do movimento. O subdesenvolvimento dessa região era incompatível com o desenvolvimentismo

desejado pelo governo e sustentado ideologicamente por setores da intelectualidade brasileira. De acordo com Fávero, o desenvolvimento econômico em curso, na sociedade brasileira, fora percebido por setores progressistas da Igreja como prejudicial aos pobres, especialmente os do meio rural, pois privilegiava postulados tecnocráticos em detrimento aos valores da pessoa. Pretendia então a Igreja, fosse o homem o motivo e o sujeito do desenvolvimento, razão pela qual desejava ver substituído aquele modelo.

Ainda nesse capítulo, o autor destaca o que poderíamos chamar de uma certa simbiose entre as aspirações da CNBB, expressas principalmente pelos bispos do Nordeste e as mudanças por que passava a Igreja Católica no âmbito geral, requeridas e atestadas também na publicação das encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) de João XXIII e na convocação do Concílio Vaticano II que valorizavam sobremaneira o diálogo com o mundo moderno e a atuação organizada dos cristãos conforme vivenciado pela Ação Católica. Nesse momento histórico, o autor mostra que, em âmbito nacional, crescia o contato dos militantes da Juventude Universitária Católica (JUC) com a abordagem marxista do mundo e que as reflexões do padre jesuíta Henrique Vaz sobre “consciência histórica cristã” e “realidade histórica” teriam sido decisivas para a construção, por parte do MEB – e mesmo de outros movimentos contemporâneos de educação e cultura popular a exemplo do “Sistema” Paulo Freire –, do conceito de conscientização a partir do seu 1º Encontro Nacional de Coordenadores em 1962. Desde então o MEB encaminha-se decisivamente para o povo disposto a centrar a sua ação educacional na conscientização entendida como um processo destinado a formar no homem a consciência histórica, a partir de uma consciência crítica da realidade.

O MEB, no entanto, conforme o autor, rejeitava o diretivismo no processo de conscientização ao defender que a ação educativa deveria possibilitar ao grupo, pelo diálogo, a descoberta de um corpo de valores provocando, em conseqüência, o seu engajamento, objetivando mudar a realidade em que estava inserido. A educação de base, antes delimitada pela noção de conteúdos indispensáveis ao homem, evolui na compreensão do MEB para um processo de autoconscientização da população, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Por fim, o autor esclarece o entendimento e a abordagem da cultura popular desenvolvidas pelo MEB em sua prática educativa. Nela a cultura era ressaltada como processo histórico



pelo qual o homem ao vivenciar uma relação ativa (mediada pelo conhecimento), com o mundo e com os outros homens, seria capaz de transformar a realidade objetiva e a si própria, estabelecendo um mundo qualitativamente renovado. Em seu projeto histórico de transformação, de acordo com Fávero, o MEB irá aliar essa compreensão de cultura popular à conscientização.

No capítulo 3, talvez um dos mais ricos do ponto de vista analítico, o autor esmera-se em apontar o que chama de “contradições” do Movimento de Educação de Base. A primeira delas seria a própria origem do MEB: enquanto um movimento educativo, ele é, ao mesmo tempo, instrumento de ação política para os leigos e de ação pastoral para os bispos. Os leigos enxergavam no MEB uma forma nova de atuação da Igreja visando à mudança da sociedade pelo engajamento político; já para os bispos, aquele movimento era, sobretudo, fator de evangelização, de promoção humana e, inclusive, de catequese. Conforme esclarece o autor, fosse para adequar-se às novas demandas sociais movida por um sincero interesse pastoral, ou mesmo para sobreviver como instituição, o deslocamento da Igreja em direção às classes populares assumindo uma postura progressista, ao lado de atitudes reformistas era contraditório. Em síntese, tanto o MEB, quanto a cúpula hierárquica da Igreja Católica propunham a *conscientização* como cerne da prática educativa. No entanto, para o primeiro, o processo de conscientização deveria encaminhar-se numa perspectiva revolucionária e de ruptura visando à transformação social a partir das “massas”, já para a Igreja, deveria ancorar-se em sua doutrina social, e assim defendia uma postura reformista, tradicional e integradora das diferentes classes, residindo aí o cerne da contradição.

Nos capítulos seguintes o autor, amparado no conhecimento que obteve como militante do MEB e em farta documentação referenciada nos anexos – mais um mérito do trabalho –, descreve com riqueza de detalhes o sistema radiofônico com seus componentes e as etapas que compunham a educação de base, destacando os passos que precediam a radicação de uma escola radiofônica e todos os elementos que a compunham. – Capítulo 4. O autor tem o cuidado de ao apontar a idealidade proposta nas ações do movimento, não esconder as limitações e dificuldades inerentes ao sistema radioeducativo.

O material didático utilizado pelo MEB desde cartilhas tradicionais de outros sistemas até a produção do conjunto didáticos *Viver é lutar* (1963), material pejorativamente designado por setores atrasados da política brasileira à época como “cartilha comunista dos bispos”, é apresentado no Capítulo

5. Nele o autor dá a conhecer na íntegra os textos e as ilustrações das lições que compunham aquele conjunto didático, destacando como nele os temas eram abordados de maneira progressiva e questionadora. São referenciados ainda outros materiais didáticos de abrangência geral, a exemplo da cartilha *Mutirão*, ao lado de outros textos produzidos por sistemas locais.

As caravanas, os encontros e treinamentos de líderes são apresentados no Capítulo 6 como componentes do percurso vivenciado pelo MEB que, conforme Fávero, partiu das escolas radiofônicas e evoluiu para a chamada animação popular a qual é por ele identificada como a dimensão político-ideológica da ação do MEB. Aqui o autor faz uma detida exposição analítica de como o MEB compreendia essa temática e com ela lidou. Por seu turno, treinamentos de equipes locais, reuniões e encontros que se constituíram atividades fundamentais destinadas à “formação de quadros” para o trabalho do MEB são apresentados e discutidos pelo autor no Capítulo 7.

No capítulo final que dá título ao trabalho, o autor pontua o sistema radiofônico como o principal instrumento de ação educativa do MEB. Destaca Osmar Fávero como esse movimento, por sua dimensão religiosa – pertencimento à Igreja –, por sua compreensão de homem e visão de mundo, tendo como cerne principal a própria prática educativa voltada aos pobres entendida como *conscientização*, no sentido da formação de consciência, e como *politização*, em termos de organização e animação de grupos de base, com a intenção de possibilitar a organização da classe – converteu-se em sua experiência original e as que lhe sucederam, em uma original *pedagogia da participação popular*.

Prof. Mário Lourenço de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ensino Superior do Seridó (Currais Novos)

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

E-mail | mlourenco_adv@yahoo.com.br

Recebido 6 dez. 2006

Aceito 8 dez. 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:

254

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
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

255