



REVISTA

Educação em Questão

v. 29, n. 15, maio/ago. 2007

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. 29, n. 15, maio/ago. 2007

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

Ana Lucia Assunção Aragão

Chefe do Departamento de Educação

Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marlúcia Menezes de Paiva

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Conceição Almeida | UFRN
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Iran Abreu Mendes | UFRN
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Rosália de Fátima e Silva | UFRN
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa

Parecerista ad-hoc

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro | UESB
Maria Inês Sucupira Stamatto | UFRN

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Tatiana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro
Michelly Ayana de Moura Costa

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
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br
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 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	
O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos Serge Desgagné	7	The collaborative research concept: the idea of an approach between university researchers and practicing teachers Serge Desgagné	
A função da educação na República de Platão Ivanaldo Santos	36	The function of the education in Plato's Republic Ivanaldo Santos	
Educação, política e militância no jesuíta Antonio Vieira Paulo Meksenas	49	Education, politics and militancy of the jesuit Antonio Vieira Paulo Meksenas	3
Música, complexidade e formação Silmara Lídia Marton	76	Music, complexity and formation Silmara Lídia Marton	
O sentido do ensino da dança na escola Marcilio de Souza Vieira	103	The meaning of teaching school's dance Marcilio de Souza Vieira	
A participação das crianças nas festividades brasileiras Alessandra Frota Martinez de Schueler Ana Cristina Coll Delgado Fernanda Muller	122	Children's participation in brazilian festivals Alessandra Frota Martinez de Schueler Ana Cristina Coll Delgado Fernanda Muller	
A cultura escolar do Instituto Ponte Nova Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento	149	The scholar culture of Ponte Nova Institute Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento	



<p>A Geografia em Sergipe e os seus livros didáticos para o ensino primário: do século XIX ao século XX Vera Maria dos Santos</p>	166	<p>The Geography about Sergipe and didatic books for primary education: of century XIX to century XX Vera Maria dos Santos</p>
<p>Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial Sonia Maria Borges de Oliveira</p>	197	<p>Plan of Development of the School (PDE): the administration school necessary front to the educational guidelines of the World Bank Sonia Maria Borges de Oliveira</p>
<p>A educação ambiental no cenário da economia informacional globalizada Francisco Dutra de Macedo Filho Antônio Cabral Neto</p>	226	<p>The environmental education in the informal global economy arena Francisco Dutra de Macedo Filho Antônio Cabral Neto</p>
Entrevista		Interview
<p>Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual Georges Snyders</p>	256	<p>Teaching democratization: an old question always updated Georges Snyders</p>
Documento		Paper
<p>20 anos da Revista Educação em Questão</p>	273	<p>Educação em Questão Scientific Magazine, 20th anniversary</p>
Resenha		Essay
<p>Um olhar sobre a modernidade e a barbárie Edileusa Santos Oliveira</p>	276	<p>A look at the modernity and barbarism Edileusa Santos Oliveira</p>
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	280	<p>General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas</p>



Editorial

Editorial

A *Revista Educação em Questão* nasceu sob o signo da Assembléia Constituinte (fevereiro de 1987) e a promulgação da Constituição Federal (05 de outubro de 1988), e todo o seu conteúdo estava marcado por nossos temores, nossa indignação e particularmente nossa confiança no futuro. Era também o tempo da IV Conferencia Brasileira de Educação e isso estava refletido nas páginas da revista. Fizemos a Constituição Federal possível. Em 1989, na primeira eleição direta para presidente, compreendemos o que os quase vinte anos de ditadura fizeram com o país. Em 1992, um tempo de correção de rumos, testamos as instituições. Todos os embates, todas as possíveis *análises de conjuntura* estavam nos artigos, nas resenhas, nas informações veiculadas na revista. Em 1994, apesar de tudo, confiamos no futuro e começamos a discutir um Programa de Pós-Graduação em Educação que exprimisse essa esperança de aperfeiçoamento institucional e, no ano seguinte, criamos um Programa com articulação entre Especialização, Mestrado e Doutorado, com uma concepção de formação no trabalho de pesquisa e com um forte componente político de solidariedade regional. Participamos das discussões de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e sofremos o golpe de uma LDB *outorgada*, em que se misturou as expectativas da nação com conveniências de governo e se produziu um documento omissivo que dez anos depois estava superado pela realidade política brasileira. Temos estado presentes no esforço de qualificação de professores, e nos preparamos para uma grande virada que permita a construção real de um Sistema Nacional de Educação, com uma agenda para a mobilização e a mudança que nos permita superar os descasos dos últimos quinhentos anos, os fracassos dos últimos cinquenta anos guiados pela esperança dos últimos cinco. Agora, no vigésimo aniversário da *Revista Educação em Questão*, ela mesma se torna um instrumento de mudança para nós. Considerada uma *Revista Nacional* pela CAPES, ela é espaço de veiculação e valorização de uma produção de conhecimento e de uma atitude política que tem orientado o nosso Programa de Pós-Graduação em Educação. Refazemos, através da *Educação em Questão*, os nossos compromissos, sabendo, entretanto, que conflitos e contradições estarão sempre em nosso caminho.

5

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



O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos¹

The collaborative research concept: the idea of an approach between university researchers and practicing teachers

Serge Desgagné

Université Laval | Québec | Canadá

Tradução Adir Luiz Ferreira

Margarete Vale Sousa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo descreve as bases conceituais da abordagem colaborativa de pesquisa em educação, especificamente, aquela abordagem que reúne pesquisadores universitários e docentes acerca de questões relativas ao seu exercício profissional. Três enunciados estruturam esta conceitualização: 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. No horizonte desses três enunciados se perfila uma visão socioconstrutivista do "saber" a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, no qual teoria e prática se relacionam constantemente.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Pesquisa educacional e formação. Prática docente.

Abstract

This article describes the underlying concepts of collaborative research in education, specifically that approach which brings together university researchers and practicing teachers in exploring questions linked to several practices. Three main principles are presented: 1) the collaborative approach is based on a process of co-construction among the various partners involved; 2) the research proposes objectives on two levels, the developing knowledge and developing practicing teachers' professionalism; 3) the research contributes to construct a closer partnership between the research community and the practicing teacher community. These principles lead the author to propose the development of a socioconstructivist view of knowledge, specifically through a continual process of collaborative interpretation about the relation between theory and practice.

Keywords: Collaborative Research. Educational and Formation Research. Teaching Practice.

Introdução

A idéia de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos², para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, provém da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo. Há mais de uma década, esse distanciamento é, para muitos, comparado a um abismo entre a universidade e o meio escolar, entre a teoria e a prática, constatando-se que os conhecimentos construídos a esse respeito, de responsabilidade das universidades e respectivas faculdades de educação, não pareciam incidir nas ações docentes, ajudando os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente. (GITLIN, 1990).

Problema de difusão de resultados? Problema de escolha de objetos de pesquisa? Problemas de métodos de pesquisa e pertinência dos resultados? O espaço para debate é amplo e ultrapassa o âmbito da profissão docente. De fato, muitas obras recentes testemunham um questionamento mais global, de ordem epistemológica, sobre as relações que a pesquisa e a prática profissional historicamente mantiveram em todas as áreas (SHÖN, 1983, 1997; PAQUET, GILLES, NAVARRE, GÉLINIER, DU MONTCEL & VIMONT, 1991; SAINT-ARNAUD, 1990, 1992; CURRY, WERGIN ETAL; 1993). Dar conta desse debate já seria, em si, objeto de uma vasta análise e nos distanciaria de nosso propósito específico. Antes de tudo, este texto trata de observar, no quadro da profissão docente e por intermédio do que propõem a abordagem da pesquisa em educação, a aproximação que a abordagem colaborativa visa estabelecer entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática.

Salientamos que nossa abordagem à pesquisa colaborativa não pretende, de forma alguma, cobrir a totalidade do conceito. Enfocamos principalmente o projeto de colaboração susceptível de motivar os pesquisadores universitários (geralmente das ciências da educação, mas também de outras áreas científicas relacionadas ao ensino) e os docentes, tentando melhor compreender em que se fundamenta essa colaboração. Não fazemos aqui alusão às pesquisas colaborativas que visam outros atores do meio escolar, como os coordenadores pedagógicos ou os diretores de escolas, ainda que os nossos propósitos possam ter certa ressonância para esclarecer os processos de colaboração, independentemente do tipo de colaboradores envolvidos no meio escolar³. Desde o início, situamos, também, o objeto da colaboração entre



pesquisadores e professores no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática docente. Iremos delimitar, no decorrer deste artigo, o que compreende esse objeto de pesquisa e veremos que ele pode estender-se a tudo que é capaz de fazer parte do campo de ação profissional dos docentes. Essa tomada de posição certamente já orienta nossa maneira de apresentar o problema da abordagem de pesquisa colaborativa: o ponto de vista privilegiado é o daquele que intervém (o professor) e dos conhecimentos que podem ser construídos e colocados a serviço da sua atuação docente, definida sobre a base da sua máxima responsabilidade, isto é, a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, se pode dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do “saber exercer” dos docentes, ou, dizendo de maneira mais simples, do desenvolvimento do seu “saber profissional”.

A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes

○ que se entende por pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente? Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este freqüentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado. (COLE, 1989; COLE; KNOWLES, 1993). No plano epistemológico, isso significa que para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. Por sua vez, esta compreensão é concebida como “atuante” (GIDDENS, 1987), pois ela impregna e influencia a direção dada às situações de prática. A idéia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa.

A posição epistemológica subjacente à colaboração

10 A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto. É claro que a natureza da contribuição do pesquisador e o seu grau de influência na co-construção dessa compreensão (em termos das balizas, orientações e ajustes dados ao projeto durante o caminho, na interação com os docentes) são problemas inerentes à abordagem colaborativa, a serem tratados mais adiante⁴. Por enquanto, trataremos simplesmente de delimitar a posição epistemológica na qual se inscreve a pesquisa colaborativa; posição que põe o ponto de vista do docente e a sua compreensão acerca de uma situação prática a ser explorada no primeiro plano da *démarche* de investigação. É este ponto de vista que interessa ao pesquisador, considerando a finalidade da função docente: a aprendizagem dos alunos vinculada à ação do professor, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para efetivá-la.

Evidentemente essa posição epistemológica nos remete a uma concepção do docente, a qual impregna o próprio objeto da pesquisa. De fato, para fins de investigação, solicitar que os docentes exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática em desenvolvimento, numa proposta de investigação colaborativa, supõe o reconhecimento e interesse desses profissionais – “competência de ator em contexto”. Segundo Giddens (1987), essa “competência”, que não tem nada a ver com o sentido normativo habitual que lhe é dado, implica na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem e daquilo que está em jogo, no contexto de sua ação específica. Giddens fala, nesse sentido,



de um ator que exerce certo “controle reflexivo” sobre o seu meio imediato. Em uma perspectiva mais especificamente profissional, Mucchielli (1968), se apoiando em Lewin (1951), fala do docente que desenvolve uma “inteligência da situação”. Os postulados sobre os quais se baseia a pesquisa colaborativa e a concepção do docente já se encontram subjacentes em uma determinada abordagem, orientando o pesquisador na escolha do objeto de pesquisa e o seu engajamento. Efetivamente, o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apóia esse agir⁵.

O campo de investigação propício à colaboração

É essa posição epistemológica, mais do que qualquer outra coisa, que pode contribuir para determinar qual objeto de pesquisa se presta, ou não, à abordagem colaborativa, assim como pode delimitar o campo de investigação, no quadro específico da prática docente. Nesse sentido, se destaca que toda atividade docente, na qual o professor exerce sua “competência de ator em situação”, poderá se abrir para uma investigação. Isso inclui as atividades ligadas à aprendizagem dos alunos, pelo menos aquelas assumidas pelos docentes, particularmente as atividades profissionais ligadas ao papel do professor em sala de aula. Essas atividades poderão suscitar interesse pela abordagem colaborativa entre os pesquisadores em didática e em psicopedagogia, motivados a explorar diferentes aspectos do ato (ou da atividade) de ensinar e de aprender junto aos professores participantes, propondo-lhes, por exemplo, uma reflexão sobre a abordagem didático-pedagógica que estes privilegiam em sala de aula, a fim de melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem, visando apreender os elementos de viabilidade no contexto real de sua prática. Em todo caso, o interesse de pesquisa, na perspectiva colaborativa, seria tentar melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam,

segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar. O interesse é compreender, sobretudo, as maneiras como a “competência de ator em situação” é exercida, seja sob o ângulo didático-pedagógico, seja sobre outras facetas, entre as quais estão: a explicitação do modo de gestão de classe privilegiado pelo docente; a avaliação do material pedagógico utilizado em sala; a elaboração de uma modalidade de apoio aos estudantes em dificuldade etc. Como podemos ver, os ângulos de tratamento no processo de ensino e de aprendizagem são múltiplos⁶.

Sem explorar exaustivamente tudo quanto pode ser objeto de investigação nas abordagens colaborativas, é preciso, de qualquer maneira, sublinhar que não é somente a função de ensino propriamente dita – relativa ao papel do professor diante de certo grupo de estudantes – que entra no campo da ação profissional do docente. Então, não é este o único setor de atividades que o docente contribui com seu ponto de vista e sobre o qual se justifica a sua “competência de ator em situação”, considerada no projeto de pesquisa colaborativa; sem dúvida, podemos abordar o papel mais amplo do educador, pois esse papel ultrapassa o espaço exclusivo da sala de aula, ao mesmo tempo em que continua ligado diretamente ao contexto socioeducativo dos alunos. Podemos tratar de diversos projetos de enquadramento em diferentes ordens, tanto aqueles ligados ao mundo escolar, como a tutoria e a recuperação assumidas pelos professores, como aqueles ligados ao paraescolar, que visam fazer da escola, no plano social ou cultural, um meio estimulante para os alunos, ou ainda, as atividades voltadas para o sucesso educativo por meio dos projetos em ciências, em artes, etc. Aliás, as pesquisas que se engajam nesses projetos escolares estão freqüentemente ligadas aos interesses de ensino. Sem dúvida, a abordagem colaborativa pode interessar muito aos sociólogos da educação e, também, aos psicopedagogos e professores participantes, na medida em que contribui para esclarecer os fatores de sucesso escolar, observados a partir das atividades educativas extraclasse, desenvolvidas com os alunos. Como esses professores reutilizam essas atividades extraclasse em benefício do ensino em sala de aula e vice-versa? Como esse engajamento do docente contribui para o sucesso escolar do aluno? Eis algumas questões que tipicamente se inscrevem na abordagem colaborativa, pois investigam a competência do ator em situação em criar



uma dinâmica entre dois setores de atividades profissionais – pesquisa e docência – que constituem o cerne da sua função.

Enfim, é preciso destacar que os projetos de pesquisa colaborativa podem surgir noutra nível no campo da prática docente. Sabemos que muitos professores ampliaram, nesses últimos anos, seu campo de prática, integrando a monitoria da prática profissional à função docente original. De fato, a função de acompanhamento de estagiários e de professores novatos por docentes experientes está em vias de criar um espaço específico no interior do campo profissional docente. Esse novo espaço de prática cria efetivamente um campo para pesquisas colaborativas, com as quais tentamos compreender melhor os contornos ligados ao exercício da docência, a partir de seu acompanhamento e do ponto de vista privilegiado do “ator em situação”⁷. É lógico que essa função de acompanhamento não é o único exemplo de atividades periféricas assumidas pelos professores lado da função sua primordial de docentes e de educadores. Todavia, não há muitos exemplos de oportunidades dadas aos professores para ampliarem sua atuação docente, por meio de uma função específica e diferenciada, sem que isso conduza, como é o mais comum, a sair dessa prática. Por exemplo, quando um professor se torna coordenador pedagógico ou diretor de escola, isso equivale a mudar de prática profissional. De qualquer maneira, não precisamos, aqui, ir mais longe nessa tentativa de conceituação da prática docente e das diferentes zonas de atividades profissionais que a constituem. Nosso único propósito é procurar os contornos do campo da docência, no qual o professor é capaz de exercer o que definimos como “competência de ator em situação” passível de ser beneficiada no quadro de uma pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional

A consequência de tal perspectiva de pesquisa é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento

14 sobre um aspecto da prática profissional que exercem. Dir-se-ia, de outra maneira, que é uma ocasião para refletir-sobre-a-ação, no sentido que Schön (1983, 1987, 1991) lhe confere, ou ainda, uma ocasião para investigar uma preocupação dos professores acerca da sua prática profissional. Nesse caso, a pesquisa colaborativa retoma, do ponto de vista dos professores, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (1976, 1990), situando-o como um docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Isto quer dizer que compete ao pesquisador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência. Por um lado, esse tipo de pesquisa requer tanto a colaboração dos professores na investigação de um dado objeto como a utilização, por exemplo, de dispositivos para a coleta e análise de dados, fundamentais para a produção de conhecimentos. Por outro lado, o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes. Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia as dimensões da pesquisa sobre a prática docente e a formação contínua de professores. (LIEBERMAN, 1986; LIEBERMAN & MILLER, 1990).

As respectivas preocupações dos parceiros

Segundo o ponto de vista adotado, a abordagem colaborativa se define, ao mesmo tempo, a partir dessa dupla perspectiva: pesquisa e formação. Supõe, ainda, que os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. Em todo caso, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por essas tarefas que, de fato, são da sua responsabilidade enquanto pesquisador, ou ainda, pode estar acompanhado de assistentes de pesquisa para fazê-las. Antes de tudo, é preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente; processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma nova situação, ou ainda, a observar uma situação



já vivenciada, mas sobre a qual eles desejariam esclarecê-la, isto é, uma situação que eles gostariam de melhor compreender. É do interior desse processo de reflexão e de compreensão, construída acerca de uma determinada situação prática escolhida pelos docentes, que o pesquisador, na interação com eles, investiga o objeto de pesquisa (daí a idéia de co-construção). Nesse sentido e no limite extremo, podemos tranqüilamente imaginar que se o pesquisador escolheu assumir toda a dimensão pesquisa (no sentido formal que nós lhe demos, segundo as etapas mencionadas) essa abordagem colaborativa se apresentará aos docentes essencialmente sob a dimensão de um projeto de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento (no sentido descrito como processo de exploração e de reflexão).

Desses esclarecimentos, destacamos não apenas que um projeto de pesquisa colaborativa se constrói sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, mas, também, que essas dimensões podem ser conduzidas, mais ou menos, em paralelo. Decerto, partindo do pivô central que constitui a *dé-marche* de reflexão conjunta, ou de co-construção, realizada pela interação entre pesquisador e docentes, o projeto vai se articular de duas formas: a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador. Essa dupla identidade, da forma como a concebemos, é exigência do próprio conceito de colaboração, porque esse conceito supõe a possibilidade de engajamento de cada tipo de parceiro, a partir das suas preocupações e dos seus respectivos interesses. (ST-ARNAUD, 1986). Tais preocupações e interesses, mobilizados pelas próprias exigências das funções exercidas, estão reunidas no projeto colaborativo. As preocupações do pesquisador podem levá-lo, antes de tudo, a querer avançar sobre os conhecimentos de um dado domínio de pesquisa; enquanto que os interesses dos docentes podem conduzi-los a melhorar a sua prática em um dado aspecto do seu exercício profissional, engajando-se em projetos de aperfeiçoamento ou de formação contínua. O ponto de encontro dos dois ou de interesse comum (podemos dizer assim) no projeto colaborativo consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos. Nessa abordagem, tanto é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes e os limites de sua atuação profissional, como também é preciso que os docentes sejam

sensíveis à pesquisa e levem em conta o ponto de vista do pesquisador e os limites da investigação. Reforçamos que o conceito de colaboração se apóia na compreensão recíproca das preocupações e dos respectivos interesses que motivam os parceiros no projeto⁸ de investigação, sejam do próprio pesquisador (o avanço dos conhecimentos) ou dos docentes (melhoria da prática).

O esclarecimento dos papéis e da divisão de tarefas

É esse duplo registro de preocupações e interesses que o pesquisador colaborativo vai tentar explorar, prestando-se, concomitantemente, ao *status* de pesquisador e formador no projeto a ser desenvolvido. Para uma ilustração simples, podemos evocar o jogo de negociação no qual o pesquisador-formador será chamado a exercer, segundo as necessidades que irão se exprimir e as ocasiões que oportunizarão unir pesquisa e formação no mesmo projeto. Concretamente, é possível que um projeto de pesquisa colaborativa se origine da necessidade de se implantar, em uma dada unidade escolar, um processo de aperfeiçoamento profissional ligado a algum aspecto da prática docente. Então, o projeto se exprimirá de diferentes maneiras: por meio da intenção de compreender ou transformar certa abordagem de ensino, melhorar uma matéria, ou ainda, participar de propostas ou projetos de reforma escolar (pedagógica, curricular, administrativa) e está melhor adaptado para fazê-lo. O pesquisador exerce o papel de formador quando atende à solicitação dos docentes em função de seu campo de interesse, por exemplo, experiências de apoio aos alunos em dificuldades de aprendizagem ou de apoio aos professores novatos. Seu desafio, enquanto formador, consistirá em oferecer aos docentes certas referências que permitam introduzir o objeto de investigação (a definir), integrando-o ao processo de aperfeiçoamento para o qual foi solicitado e articulando-o, a partir daí, aos interesses de pesquisa. Aliás, pode acontecer que o objeto de investigação surja no decorrer do processo formação ou aperfeiçoamento docente, a partir das reflexões que os professores desenvolvem em torno de um aspecto ligado à sua prática profissional. Outras vezes, pode ser diferente: será o pesquisador que, de maneira planejada, conceberá um projeto que integrará simultaneamente um procedimento de investigação do objeto de pesquisa e um processo de desenvolvimento profissional passível de responder às pre-



ocupações dos docentes. De qualquer forma, o desafio será o mesmo para o pesquisador: co-constituir e integrar a pesquisa com a formação, num processo de co-construção e reflexão com os professores que é o pivô central da abordagem colaborativa.

A delimitação ajuda-nos a dissipar uma zona de ambigüidade ligada ao conceito de pesquisa colaborativa. De fato, a dupla dimensão – pesquisa e formação – a qual é inerente ao conceito de pesquisa colaborativa, às vezes, produz uma confusão entre elas, dificultando distingui-las. Com efeito, se acredita, algumas vezes, que é suficiente falar de projeto de pesquisa colaborativa quando pesquisadores (nesse caso, mais formadores do que pesquisadores e mais preocupados em conduzir uma atividade de aperfeiçoamento do que uma atividade de pesquisa, propriamente dita) reúnem docentes em um projeto de exploração e de reflexão no contexto de sua prática profissional, com o propósito de compreender ou de transformar um aspecto dela. É necessário esclarecer que se tal projeto não for objeto de uma investigação formal, contemplando a definição de um objeto de pesquisa (sua situação em um quadro teórico e em um campo de pesquisa), de uma metodologia de coleta e análise de dados e de uma apresentação de resultados, não poderá ser caracterizado, em sentido estrito, como uma pesquisa colaborativa. Então, é melhor falar de uma formação colaborativa, lembrando que, sob a perspectiva construtivista de um projeto de aperfeiçoamento, o formador não pretende ser o condutor de conhecimentos já consolidados, mas o facilitador do processo de construção de conhecimentos dos docentes por meio das interações estabelecidas com eles. Certamente, segundo uma concepção menos rígida do “fazer pesquisa” dir-se-ia os docentes engajados em uma exploração, num contexto de reflexão sobre um aspecto da sua prática, entram no que se poderia denominar de processo de pesquisa. Nesse caso, o processo de pesquisa é considerado em seu sentido amplo, ou menos formal, tal como o entende Elliot e Shön, já evocados, através do conceito de professor-pesquisador, por um, e de profissional reflexivo, por outro, os quais consideram a ação de pesquisar como um processo de questionamento sobre algum aspecto da prática que necessita ser esclarecido, tendo em vista um melhor agir⁹. Sem dúvida, essa concepção ampla e genérica cria uma confusão no conceito de pesquisa colaborativa, a qual, entretanto, no seu sentido mais restrito, obriga o encaminhamento formal da investigação conforme descrito anteriormente.

18

Existe outra ambigüidade ligada ao tipo de participação desejada pelos docentes, em um projeto colaborativo; com efeito, quando falamos em pesquisa colaborativa, se supõe inicialmente que os docentes irão participar de todas as etapas ligadas à investigação formal, contribuindo com o pesquisador para definir o objeto de pesquisa, coletar e analisar os dados e que irá, igualmente, apresentar e publicar os resultados. De fato, colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o do conjunto. Nesse sentido, é preciso, sobretudo, não confundir e evitar agir de maneira que todos os docentes se vejam levados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram formados e nem têm necessariamente interesse em se formarem. O primeiro interesse, para a maior parte deles, enquanto profissionais do ensino, é o de melhorar sua prática, o que não exige deles aprender a fazer uma pesquisa sistemática (segundo os cânones oficiais). Porém, isso não significa dizer que a participação dos docentes nas tarefas formais de pesquisa esteja excluída ou que essa participação não seja desejável, caso eles tenham como objetivo a formação para a pesquisa e a considerem imprescindível para o seu desenvolvimento profissional. Isso quer dizer simplesmente que a pesquisa colaborativa, da maneira como a concebemos, não exige que os docentes ofereçam uma participação de co-pesquisadores no sentido restrito do termo, ou seja, na execução das tarefas formais de pesquisa. O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado (e investigado), o elemento essencial do processo. Aí reside a verdadeira contribuição que se deseja dos docentes no projeto colaborativo.¹⁰

A pesquisa colaborativa estabelece uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática

É preciso ir além da nossa exploração do conceito de pesquisa colaborativa. Nossos propósitos concernentes à *démarche* colaborativa, na qual os docentes não participam necessariamente das tarefas formais de pesquisa e o pesquisador pode jogar nos dois campos (pesquisa e formação), leva-nos



ao entendimento de que esse tipo de pesquisa suporta dois mundos que conviveriam sem necessariamente se unirem: o mundo da docência e o mundo da pesquisa. Entendemos o pesquisador como uma espécie de “agente duplo”, cuja habilidade consiste em propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e atender as necessidades do avanço de conhecimentos no domínio da pesquisa. Estes dois tipos de demandas – desenvolvimento profissional e pesquisa – não implica na junção de dois mundos, mesmo que sejam compatíveis. Não seria justamente essa a própria essência do “agente duplo”: se mover em dois mundos paralelos e até estranhos um ao outro? Dizendo de um modo mais simples, imaginemos um pesquisador que explora uma atividade de desenvolvimento profissional junto a docentes (um curso, uma sessão de formação) e utiliza-se, por exemplo, da coleta de dados oriundos do discurso dos professores, visando unicamente os interesses de pesquisa, cujos resultados, numa situação limite, irão continuar inacessíveis ao mundo da prática docente. Tem-se aí, obviamente, a evocação de um cenário sombrio que, contudo, serve para justificar a necessidade de serem esclarecidas as questões que sustentam o processo de colaboração no empreendimento da pesquisa.

Essa objeção é reforçada pelo fato de que a “ponte” que representa o momento de interação entre o pesquisador e os docentes, isto é, o momento de co-construção propriamente dito, não irá constituir o conjunto do processo de pesquisa. De acordo com os cenários já evocados, é possível que a pesquisa se apresente, antes de tudo, como um projeto de aperfeiçoamento no qual o objeto de pesquisa é definido no decorrer do processo e somente mais tarde os dados recolhidos são analisados. De fato, na medida em que se tiver o cuidado de recolher, no percurso do aperfeiçoamento ou da formação docente, todos os materiais (gravações dos encontros de reflexão com os professores, vídeos de salas de aula, coleta de trabalhos de alunos, preparação de atividades, etc.), nada impedirá que a questão mais específica de investigação e análise de dados seja definida posteriormente. Isso, inclusive, sem que os docentes tenham necessariamente de participar; o essencial dessa colaboração refere-se a compreensão destes professores no contexto do fenômeno investigado, cujos dados recolhidos vão testemunhar. Mesmo em um cenário em que essa dupla função se realize na maior simetria possível, ou seja, onde o projeto de aperfeiçoamento e o de investigação



se co-constituam desde o princípio, é provável que o pesquisador planeje o seu projeto antes de apresentá-lo aos docentes. Por meio desse projeto o pesquisador estabelecerá as balizas necessárias para a sua abordagem, de maneira que a dimensão formativa e a dimensão investigativa estejam bem integradas. O quê, então, irá assegurar que os interesses dos professores sejam considerados do início ao fim do processo, sabendo que o pesquisador permanece como o único responsável pela pesquisa, na medida em que ele parte de dados recolhidos durante a interação com os docentes?

Relacionando os pontos de vista

Todavia, é preciso compreender que o fato de o pesquisador assumir sozinho a dimensão da pesquisa (sem os docentes) não lhe autoriza a dispor, do jeito que bem entender, dos dados que os docentes lhe forneceram por intermédio do processo de co-construção. Com efeito, o processo colaborativo não é uma simples troca de serviços, trata-se de combinar, numa mesma atividade, o ensino e a pesquisa por meio de uma co-construção que serve, ao mesmo tempo, para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação do pesquisador. É um processo mais complexo, porque os postulados sobre os quais se assenta o projeto colaborativo trarão conseqüências sobre toda a dimensão da pesquisa, em suas diferentes etapas. De fato, temos dito que o pesquisador conta com a participação dos docentes porque acredita na construção de conhecimentos que não menospreza nem o contexto real de investigação, nem o ponto de vista desse professor em ação. Nesse sentido, o ponto de vista do professor, no contexto de sua prática, deverá se manifestar em todo o processo de pesquisa, seja no objeto de investigação que apontará uma questão de pesquisa centrada nas preocupações desse ator, mobilizando seu interesse de exploração, ou na metodologia de intervenção que deverá enquadrar a exploração e subsidiar o levantamento de dados, seja na metodologia de análise que permitirá aos professores reconstituírem seu ponto de vista e validá-los, ou ainda, na apresentação dos resultados da pesquisa que poderão ser reinvestidos no campo da prática docente. Assim, apesar de o pesquisador assumir a dimensão das tarefas específicas de pesquisa, isso não o isenta de um cuidado constante em preservar o ponto de vista dos seus colaboradores convidados (docentes-práticos) em todas as



etapas da pesquisa, não importando se essas etapas foram realizadas com ou sem a ajuda desses parceiros.

Ademais, é preciso acrescentar que, por se tratar de um processo que naturalmente evidencia, do princípio ao fim, o ponto de vista do docente, o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa. O ponto de vista do docente só pode ter sentido, ou só pode ser compreendido, na medida em que o pesquisador o aborda sob uma perspectiva que lhe permita ser reconstruído e reinterpretado. Na etapa de delimitação do problema, o quadro teórico confere sentido à questão de pesquisa formulada a propósito do ponto de vista dos docentes, sem o qual nenhuma pesquisa pode prosseguir. Na etapa de coleta de dados e de posterior análise, o quadro teórico justifica a escolha de uma tradição e de uma abordagem metodológica compatíveis, permitindo a reconstrução dos pontos de vista. Enfim, na etapa de apresentação e de interpretação dos resultados será preciso escolher uma formatação comunicável aos pesquisadores da área, de modo que se possa destacar um conjunto de conclusões susceptíveis de evidenciar as contribuições da pesquisa na área de conhecimento na qual está inserida. Em suma, seria mais justo dizer que o processo de investigação, em suas diferentes etapas, vai consistir na habilidade para correlacionar constantemente o ponto de vista dos docentes colaboradores (relacionado a um aspecto de sua atuação profissional) com o quadro teórico em que se orienta o pesquisador, independentemente de ele ter, ou não, assumido sozinho toda a dimensão da pesquisa.¹¹

Relacionando duas culturas

Contudo, como se deixou entrever, em um projeto colaborativo o pesquisador deve considerar e correlacionar os dois pontos de vista, indo além dos únicos atores implicados. Nesse caso, o pesquisador precisa, no conjunto do processo de investigação, combinar a sua posição com o ponto de vista dos professores, realizando os ajustes e as adequações frente aos limites e recursos disponíveis na comunidade escolar onde eles atuam. Entre outras coisas, em qualquer que seja o projeto colaborativo, é preciso considerar as estruturas organizacionais existentes e as expectativas que os responsáveis exprimirão em relação a esse projeto. São muitas as instâncias que, de uma maneira ou de outra, deverão permitir e até se engajarem na

22 execução do projeto; desde o Ministério da Educação, que define as orientações para a prática profissional, até a direção escolar e equipe pedagógica. Em geral, essas instâncias não estão somente preocupadas com os professores envolvidos nos projetos de pesquisa, mas também com a repercussão dos resultados divulgados para o sistema educativo. Igualmente, por detrás do ponto de vista do pesquisador se alinham as demandas de uma comunidade de pesquisa inteira que inclui o pesquisador e todos os pesquisadores que darão apoio teórico inicial relativo ao campo de conhecimentos investigado, no que diz respeito à pertinência e definição do projeto, sancionando o seu valor no momento da publicação de resultados em revistas científicas. Os pontos de vista dos atores individuais, dos docentes ou dos pesquisadores, não podem estar dissociados das culturas profissionais (diríamos, também, das práticas sociais, do ensino e da pesquisa) nas quais se inscrevem e tomam forma. (BROOKHART; LOADMAN, 1990). Com o espírito da teoria construtivista que apóia nossa abordagem, podemos dizer que em cada uma dessas comunidades (docentes e pesquisadores) os atores que dela participam contribuem para criar regras de funcionamento mais ou menos explícitas, as quais orientam suas ações e ajudam a definir uma cultura específica de trabalho. Então, também, é com essas duas culturas (pesquisa acadêmica e prática docente) que o pesquisador colaborativo vai desenvolver e compor seu trabalho de investigação, respeitando os pontos de vista dos colaboradores envolvidos.

Essas considerações evidenciam que a dimensão colaborativa da pesquisa se deve menos ao fato de os docentes participarem das etapas específicas da dimensão da pesquisa e mais ao fato de os conhecimentos construídos no processo serem o produto de uma constante negociação e mesmo “mediação” que o pesquisador assume entre “prática e teoria”, ou entre “teoria e prática”. (GERVAIS, 1994; LATHER, 1986). Nesse caso, a prática refere-se ao ponto de vista do ator em contexto, que é o docente, e a teoria remete ao quadro conceitual escolhido pelo pesquisador para investigar esse ponto de vista. A mediação, assim concebida sob uma perspectiva mais ampla, enquanto relação estabelecida entre a comunidade de pesquisa e comunidade da prática (docente), entre o quadro conceitual do pesquisador e o contexto de exercício profissional, movimenta-se no campo de duas culturas distintas de trabalho, com as quais o pesquisador deverá compor.¹² Já evocamos, anteriormente, a imagem do pesquisador como uma



espécie de “agente duplo”, no sentido de ele exercitar-se no desempenho do duplo papel de pesquisador e formador, visando responder de forma concomitante às respectivas preocupações do meio prático docente (em termos de desenvolvimento profissional) e do meio teórico da pesquisa (em termos de avanço do conhecimento); podemos agora acrescentar que esse não é o sentido habitual do termo, isto é, um agente que se contenta em explorar os recursos de dois mundos paralelos e até mesmo estranhos um ao outro. Conforme os procedimentos que acabamos de descrever, o pesquisador, ao contrário, seria um “agente mediador”, movendo-se nos dois mundos para tentar reaproximá-los ou mesmo criar uma ponte entre as duas culturas de trabalho que eles representam. O objetivo mais amplo dessa abordagem visa a construção de uma cultura comum, resultante do processo de mediação entre a pesquisa e a prática, onde os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta tanto os limites quanto os recursos desses dois mundos.¹³

Síntese do conceito de pesquisa colaborativa

Seria importante fornecer ao leitor nossa definição do termo pesquisa colaborativa a partir da síntese de sua tripla dimensão, que consideramos susceptível de formar o embrião de um modelo de *démarche* colaborativa de pesquisa.

23

1. A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apóia, já o dissemos, sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional.

2. *A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional*

A pesquisa colaborativa não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como co-construtores, ou como já dissemos, o seu engajamento para a investigação de um aspecto de sua prática, a fim de evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em contexto. Nesse sentido, a atividade de exploração se apresenta sob duas facetas: para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a vêem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

3. *A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente*

24

A pesquisa colaborativa vai além do simples respeito às preocupações de pesquisa para o pesquisador e de aperfeiçoamento para os práticos; ela exige, do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática. Ademais, o pesquisador deve fazer com que os conhecimentos, a serem construídos no desenvolvimento da pesquisa, sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente.

O que se destaca dessa conceituação de abordagem de pesquisa colaborativa em educação, reunindo pesquisadores universitários e professores docentes? De início, nos parece que ela contribui para circunscrever, em sua tripla dimensão, os componentes de uma abordagem sobre a qual os contornos permanecem ainda relativamente ambíguos. Logo, essa conceituação se inscreve nos esforços de outros pesquisadores e pretende contribuir para o esclarecimento do conceito. Alguns dentre eles, citados de passagem, se inspiram, mais que outros, em alguma das dimensões que nós salientamos. Ardra Cole (1989; 1993) contribui para evidenciar a dimensão de co-construção subjacente à colaboração entre pesquisadores e docentes, se identificando com o que ela chama de "campo construtivista", insiste sobre o



caráter mútuo e negociado do saber a ser construído no projeto colaborativo. Ann Lieberman (1986; 1990) salienta o duplo registro – pesquisa e desenvolvimento – a partir do qual se elabora o projeto colaborativo e que nós desenvolvemos como segunda dimensão de abordagem. Enquanto projeto de investigação de um objeto específico, a abordagem colaborativa conduz ao avanço dos conhecimentos na prática; enquanto projeto de reflexão sobre um aspecto da prática, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e do meio escolar em geral. Enfim, Patti Lather (1986), na definição que ela dá ao conceito de pesquisa como “práxis”, nos parece bem próximo do processo que nós evocamos na terceira dimensão da abordagem, qual seja, a de correlacionar o ponto de vista dos práticos e do pesquisador. Seu conceito de “teorização colaborativa” nos parece quase corresponder ao de “mediação” entre teoria e prática, tal como definimos anteriormente no contexto da abordagem colaborativa de pesquisa.

De uma dimensão a outra, existe um fio condutor de ordem epistemológica e metodológica, sobre o qual precisamos atentar. A primeira dimensão a ser considerada está ligada ao conceito de co-construção, que se apóia na idéia de docente como “um ator social competente”, isto é, um prático que exerce um relativo “controle”, dito “reflexivo”, sobre o seu agir (GIDDENS, 1987), daí a necessidade da colaboração para a construção de conhecimentos ligados a essa prática. A abordagem colaborativa com a qual nos identificamos claramente sobre essa concepção de docente, se apóia nas teorias contemporâneas sobre o social, ao menos no que elas têm em comum: dar ao “sujeito” um papel de “ator” na “construção da realidade”. Segundo esta perspectiva, enquanto ator social, o professor participa da construção da realidade, assim como do saber-compor com essa realidade onde ele exerce sua prática profissional. Ele não é um simples instrumento do sistema (a visão mecanicista do social, por oposição à visão construtivista), nem o mero executor de um saber-ensinar e saber-aprender construído por outros (relação com o saber de tipo aplicado, por oposição à relação com o saber do tipo contextualizado). No cruzamento de diversas contribuições teóricas, a partir dos trabalhos de Touraine (1965), Berger e Luckman (1986), Giddens (1987), Habermas (1987), Dubert (1994) e Watier (1996), cada uma, a sua maneira, apóia esta visão construtivista da realidade e contribui para esclarecer a participação do ator social nessa construção. Residem aí os apoios teóricos incontestáveis para fundar a abordagem colaborativa com

os docentes e, sobretudo, para alimentar os elementos de um quadro teórico que permita melhor conhecer o ponto de vista do prático reflexivo, no cerne da pesquisa colaborativa.

Certamente, as metodologias de pesquisa de campo em sociologia que mais reconhecem essa parte do ator na construção da realidade são aquelas oriundas da tradição da fenomenologia social, do interacionismo simbólico e da etnometodologia. As sínteses de Dubet (1994) e de Watier (1996) confirmam essa afiliação, assim como a renovação dessas metodologias (COULON, 1987; 1993) está ligada com esse “retorno do ator” no discurso sociológico contemporâneo. Nossa conceituação da abordagem colaborativa de pesquisa parece, também, se aproximar dessas correntes metodológicas, mais especificamente da *démarche* de intervenção em campo desenvolvida pela etnometodologia. Segundo essa corrente de pesquisa, o pesquisador que queira penetrar em um dado meio social e nele investigar um objeto de pesquisa, deve criar uma situação (dita “situação reflexiva”) que lhe permita interagir com os atores do meio e fazê-los discorrer sobre um determinado assunto ligado a sua realidade social. O assunto deve corresponder, para o pesquisador, ao seu objeto de investigação. Para conhecer melhor essa realidade, o pesquisador deve se prestar a desempenhar um duplo papel e adotar uma dupla identidade, devendo se integrar à comunidade e nela exercer uma determinada função: a de membro participante. O exercício dessa função permitirá ao pesquisador o acesso à comunidade, fazendo com que os seus membros discorram sobre o que se constitui como objeto de investigação. É, pois, nesse sentido que se fala de um pesquisador como um “observador participante”. Existe aí uma ligação estreita do entre o papel do etnometodólogo com o pesquisador formador que se presta a um duplo papel na perspectiva da pesquisa colaborativa: o da prática, que o obriga a se aproximar da cultura escolar e nela se inserir como formador, e o da pesquisa, que o obriga, pelas necessidades de análise dos dados e de apresentação dos resultados, a tomar distância em relação a sua intervenção e ao discurso dos docentes. É importante lembrar que esses diferentes aspectos do trabalho de campo que inspiram e orientam a pesquisa colaborativa, especialmente no tocante à relação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes, têm seus fundamentos na tradição de pesquisa sociológica.

Enfim, nossa conceituação de abordagem de pesquisa colaborativa, considerando os fundamentos nos quais se apóia a concepção de docente



enquanto ator reflexivo e a relevância conferida ao ponto de vista deste ator no âmbito da sua prática profissional, nos levam a situá-la, no que se convencionou chamar no mundo das ciências sociais, como pesquisa qualitativa. De fato, como quer essa corrente de pesquisa, o que é privilegiado é a construção de "sentido" entre os atores em um dado contexto de atividade social (no caso, os professores e suas práticas). A análise qualitativa envolve o pesquisador em um processo de interpretação dos "significados" construídos pelos atores diante de um fenômeno ligado a sua atividade, o qual se constitui em objeto de pesquisa.¹⁴ A abordagem colaborativa coloca em evidência o caráter desse "sentido", co-construído entre o pesquisador e os atores sociais.¹⁵ O projeto de pesquisa se firma, com seus procedimentos aí subentendidos, desde a definição do objeto da pesquisa até a difusão dos resultados, na interação constante entre o pesquisador responsável e os docentes participantes e na conciliação do ponto de vista de ambos. Talvez seja esta a especificidade da abordagem colaborativa no interior da corrente qualitativa: ela obriga o pesquisador a levar em conta o ponto de vista dos práticos, não apenas na etapa da análise dos dados (às vezes a abordagem qualitativa é reduzida à análise das respostas de questões abertas, em questionários), mas também nas etapas de coleta e análise (quando se trata, por exemplo, de entrevistas, onde o pesquisador entra diretamente em relação discursiva com os sujeitos participantes). Desde a definição do objeto, que não se faz sem considerar as preocupações dos docentes, até a difusão dos resultados os participantes são levados em consideração em todas as etapas da pesquisa, isso requer, de uma forma ou de outra, um reinvestimento na prática dos docentes. Em suma, a amplitude e a intensidade da relação entre o pesquisador e os práticos, assim como a finalidade de mediação entre as culturas de pesquisa e de prática sustentam e conferem a especificidade da abordagem colaborativa, que se realiza no constante diálogo entre os pontos de vista para a co-construção de sentido.

Conclusões

Completamos, então, nossa síntese do conceito de pesquisa colaborativa, situando-a, inclusive, dentro de movimentos mais vastos de pesquisa que podem enriquecê-la na sua epistemologia e metodologia. Resta, ao fim desse artigo, destacar a ambigüidade com a qual constantemente se fala de

28 pesquisa em parceria, de pesquisa colaborativa ou ainda de pesquisa-ação colaborativa. Geralmente, a literatura científica não faz mais do que mencionar essa multiplicidade de denominações, contudo, não as distingue de maneira satisfatória¹⁶. Os termos de parceria, de colaboração e mesmo de pesquisa-ação em educação se tornaram conceitos vale-tudo, que cobrem, para os pesquisadores universitários, uma zona de crenças ligadas à pertinência de se associarem aos professores práticos (os docentes) para desenvolver conhecimentos em educação. Além dessa zona de crenças, se tornou difícil distinguir os termos. Sem dúvida, pode-se dizer, apesar de tudo, que nossa conceituação supõe, em sentido amplo, uma parceria ou associação negociada que é ao mesmo tempo institucional (entre meio escolar e universitário) e relacional (entre pesquisadores e docentes), com vistas à realização de um projeto comum. Pode-se dizer, ainda, que nossa concepção de abordagem colaborativa de pesquisa supõe algum parentesco com a pesquisa-ação, na medida em que, por meio de um processo sistemático de exploração na ação, ela mobiliza os docentes em torno de um projeto rigoroso de questionamentos sobre suas práticas. Nesse aspecto, seríamos levados a associar essa abordagem ao conceito de pesquisa-ação colaborativa,¹⁷ mas, seria necessário nos debruçarmos mais rigorosamente sobre as concepções envolvidas, remontando à origem de cada uma delas, seguindo seus recortes e delimitando suas especificidades e, sobretudo, podendo construir sobre as conquistas da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa.

De fato, entendemos que os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa se ligam a interesses ideológicos um pouco diferentes, precisando de esclarecidos. A pesquisa-ação nos parece mais próxima, em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o “poder” sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática. Sem excluir isso, a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos”, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma “tomada de poder” compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes.



Notas

- 1 Tradução para o português do original em francês, autorizada pelo autor e pelo editor: Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n. 2, 1997, p. 371-393. (Esse texto recebeu o prêmio André-Girard (1997-1998), concedido pela *Revue des sciences de l'éducation*).
- 2 N. T.: No texto original, em francês, o autor emprega o termo *praticien* (prático), que significa o profissional prático em geral, no caso deste artigo, trata-se do professor voltado especialmente para a docência, em distinção ao *chercheur* (pesquisador), isto é, o investigador acadêmico dessa prática. Optou-se, aqui, por utilizar os termos mais comuns na literatura educacional brasileira: docente e pesquisador.
- 3 Concentramo-nos sobre os docentes como os atores de primeiro plano, o que obviamente não exclui outros atores (coordenadores pedagógicos e gestores) na pesquisa colaborativa, os quais se relacionam e se engajam com os professores. Sabe-se, por exemplo, que os diretores de escola desempenham um importante papel de enquadramento institucional em toda pesquisa colaborativa que envolva um grupo de docentes.
- 4 A terceira seção deste artigo evoca as diferentes etapas dessa *démarche* de co-construção no processo da pesquisa, desde a definição do objeto até a difusão de resultados. A esse respeito, num projeto de pesquisa em que participei (do qual este artigo é tributário), nos interessamos em analisar as interações entre pesquisadores e professores ocorridas em diferentes investigações colaborativas. Esse projeto foi desenvolvido pelo Centre de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation (CIRADE), veja-se os escritos em Lebuis; Bednaz, Desgagné (1995).
- 5 Parafraseou-se aqui o próprio título de um artigo de Lieberman (1986).
- 6 É com essa perspectiva colaborativa de desenvolvimento dos conhecimentos que inscrevem a maior parte dos projetos de pesquisa feitos no quadro das "escolas-pesquisas" propostas pelo CIRADE. Veja-se, entre outros, os trabalhos de Bednaz Dufour-Janvier; Poirier e Bacon (1993) e Lebuis, Schleifer; Caron e Daniel (1993).
- 7 De maneira mais específica, a reforma do estágio probatório, na província do Québec (Canadá), deu lugar a questionamentos sobre quais as melhores condições a serem colocadas em prática para acompanhar os debutantes em sua aprendizagem profissional. O Ministério de Educação encorajou os projetos que propusessem fórmulas de acompanhamento, entre os quais alguns eram de pesquisas colaborativas centradas particularmente sobre a contribuição dos professores experientes para esse acompanhamento. Veja-se, entre outros, os trabalhos de Desgagné (1994) e os de Lavoie; Garant; Monfette; Martin, Houle; Hébert (1995), assim como de Hensler; Garant; Lavoie (1995).
- 8 Lenoir (1996a), se apoiando sobre Beillerot (1991), assim como sobre os trabalhos do Comitê de Orientação e Concertação sobre a Pesquisa Colaborativa, vêm nessa abordagem de pesquisa duas finalidades diferentes: uma finalidade de "produção de conhecimentos" e uma finalidade de "transformação das ações e da práticas". Nesse sentido, o projeto colaborativo passa por um reconhecimento e consideração, por parte dos atores engajados, que os pesquisadores e os práticos envolvidos na pesquisa não terão necessariamente as mesmas finalidades.

- 9 Veja-se Richardson (1994), em relação a esta distinção entre pesquisa formal (*formal research*) e questionamento sobre a prática (*inquiry*). Ver também Beillerot (1991) citado em Lenoir (1996a), que, em um sentido muito próximo, faz a distinção entre “estar na pesquisa” e “fazer pesquisa”.
- 10 Houser (1990) aborda esse problema da participação do prático num processo formal da pesquisa, no quadro de uma colaboração de pesquisa. Ele desenvolve uma conceituação dessa participação em três posturas definidas sobre a base de um engajamento progressivamente maior do prático no processo de pesquisa: a) o prático é minimamente informado e associado à realização do projeto; b) o prático se torna inteiramente um participante, mas sem participar em todas as etapas formais da pesquisa; c) não há distinção entre o prático e o pesquisador, nem diferenças entre papéis e tarefas entre ambos.
- 11 É essa relação constante entre o ponto de vista do pesquisador e do docente, que qualificamos de pesquisa colaborativa, sobre a qual já relatamos na nossa tese de doutorado. (DESGAGNÉ, 1991). Para qualificar cada uma das etapas da pesquisa, falamos de co-situar a pesquisa (problemática), de co-operar (metodologia de intervenção) e de co-produzir (análise e apresentação dos resultados). Para qualificar cada uma das etapas da pesquisa, na perspectiva dessa relação, falávamos, então, de co-situar a pesquisa (para a etapa da problemática), de co-operar (para a etapa da metodologia de intervenção) e de co-produzir (para a etapa da análise e apresentação dos resultados). Na co-produção, se quisermos distinguir a análise da apresentação dos resultados, será preciso, talvez, falar de duas etapas e não de uma. Enquanto na etapa da análise, falaríamos de co-interpretação, levando em conta as categorias dos práticos e dos pesquisadores, na etapa de apresentação dos resultados, falaríamos de co-difusão, que seria a demanda de resultados de forma a satisfazer tanto a comunidade dos pesquisadores quanto a dos docentes. De qualquer maneira, essas denominações nos parecem uma tentativa esclarecedora, para caracterizar o processo de co-construção entre o pesquisador e os práticos no desenvolvimento formal da pesquisa.
- 12 Os autores, aqui mencionados, se interessam pela construção de conhecimentos profissionais em ensino. Eles esclarecem o conceito de mediação, quando chamam a atenção para a relação de co-construção que se estabelece entre a teoria e a prática, entre a cultura universitária e a cultura escolar, entre os atores em contexto e os atores ditos mediadores (pesquisadores, no nosso caso) que facilitam essa co-construção. No contexto da construção de conhecimentos entre os alunos, Lenoir (1996b) se interessa pelo conceito da mediação didática, para o qual ele se apóia, como nós, na idéia de que o conhecimento não é dado, mas construído, supondo um trabalho de mediação entre o sujeito (o aluno) e o objeto do conhecimento. No nosso caso, os sujeitos são o pesquisador e os docentes que co-constroem um objeto de conhecimento, com a particularidade de o pesquisador desempenhar um papel adicional: o de mediador entre o seu ponto de vista, que é o da cultura universitária (seu quadro teórico), e o ponto de vista dos docentes, que é o da cultura escolar (o quadro da prática). Com essa perspectiva, o papel de mediação colaborativa do pesquisador não estaria retomando certa faceta do papel de professor mediador na perspectiva construtivista, na medida em que este deve fazer a ponte entre a sua visão do objeto de aprendizagem e a visão do aluno a quem ele ensina? Não é preciso forçar a comparação, pois se sabe que o “contrato” entre os atores não é o mesmo: o pesquisador e os docentes não têm a mesma relação que o professor e o aluno, na relação com o saber a ser construído. Essa via confrontaria os desafios do “contrato colaborativo” entre pesquisador-docentes e aquele do “contrato didático” entre professor-aluno. Acrescentemos, para terminar, que o artigo de Lenoir propõe uma visão ampliada do conceito de mediação, refazendo uma história do conceito, numa visão bem esclarecedora para todo o pesquisador que quiser se aprofundar.



- 13 A cultura colaborativa, da qual tratamos, é uma cultura de mediação entre universidade e meio escolar, entre pesquisadores e práticos. A literatura fala também de cultura colaborativa num outro sentido, que é um pouco o corolário do primeiro sentido: certos trabalhos se interessam pelo clima de colaboração que vigora entre os professores num dado meio escolar, tratando das maneiras de encorajar os projetos que se orientam no sentido do trabalho em colaboração (ver, mais especificamente, os trabalhos de Fullan (1987, 1990); Hargreaves; Dawe (1990); Little (1982, 1984, 1990).
- 14 Davidson Wasser e Bresler (1996) desenvolvem o conceito de “zona interpretativa” para evocar no processo de co-construção de sentido, essa dimensão coletiva do processo de interpretação, em contexto de pesquisa qualitativa conduzida por uma equipe de pesquisadores. De maneira mais específica, essa “zona interpretativa” evoca, para os seus autores, a atividade na qual diversos pontos de vista são examinados e relacionados no interior do grupo, visando dar sentido às situações exploradas ou submetidas à investigação.
- 15 Entre outros, os procedimentos de análise qualitativa desenvolvidos na perspectiva da “teoria ancorada” (grounded theory) (GLASER E STRAUSS, 1967; STRAUSS, 1987; STRAUSS E CORBIN, 1990), que estão, aliás, em linha direta com a tradição interacionista e etnometodológica, vão no sentido de considerar a relação entre os pontos de vista. Para dar um simples exemplo, no processo de análise do discurso dos sujeitos participantes pelo pesquisador, se fala da dinâmica que esse último estabelece entre as categorias substantivas (tiradas do discurso dos sujeitos participantes) e as categorias formais (tiradas do quadro teórico do pesquisador). Pelo menos, é essa a associação que faz Cole (1989) quando ela liga o modelo de aprendizagem experimental de Kolb; Fry (1975), diretamente inspirado do conceito de pesquisa-ação, desenvolvido originalmente por Kurt Lewin, e o conceito de pesquisa colaborativa, ambos tendo em comum, para essa pesquisadora, uma espécie de dinâmica entre a exploração na ação (*experiencing*) e a reflexão sobre essa ação (*feedback*), como *démarche* de pesquisa.
- 16 Clift; Veal; Johnson; Holland (1990), fazem um levantamento dessa multiplicidade de denominações.
- 17 Pelo menos, é essa a associação que faz Cole (1989) quando ela liga o modelo de aprendizagem experimental de Kolb; Fry (1975), diretamente inspirado do conceito de pesquisa-ação, desenvolvido originalmente por Kurt Lewin, e o conceito de pesquisa colaborativa, ambos tendo em comum, para essa pesquisadora, uma espécie de dinâmica entre a exploração na ação (*experiencing*) e a reflexão sobre essa ação (*feedback*), como *démarche* de pesquisa.

Referências

BEDNARZ, Nadine; DESGAGNÉ, Serge; LEBUIS, Pierre. Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur: l'exemple d'une recherche-action collaborative. In: L'ECOLE ET LES CHANGEMENTS SOCIAUX DEFI A LA SOCIOLOGIE? **Actes du Colloque International de l'Association Internationale des Sociologues**. Langue Française Montréal.

BEDNARZ, Nadine; DUFOUR-JANVIER, B.; POIRIER, L.; BACON, L. Socioconstructivist viewpoint on the use of symbolism in mathematics education. **The Alberta Journal of Educational Research**, n. 29, v. 1, 41-58, 1993.



BEILLEROT, J. La "recherche" – Essai d'analyse. **Recherche et formation**, n. 9, p. 17-31, 1991.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **La construction sociale des connaissances**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1986.

BROOKHART, S. M.; LOADMAN, W. E. School-University collaboration: Different workplace cultures. **Contemporary Education**, n. 61, v. 3, p. 125-128, 1990.

CLILLI, R.; VEAL, M. L.; JOHNSON, M.; HOLLAND, P. Restructuring teacher education through collaborative action research. **Journal of Teacher Education**, n. 42, v. 2, p. 52-62, 1990.

COLE, A. L. Researcher and teacher: Partners in theory building. **Journal of Education for Teaching**, n.15, v. 3, p. 225-237, 1989.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

COULON, Alain. **L'ethnométhodologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

_____. **Ethnométhodologie et éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

CURRY, L.; WERGIN, J. E. et alii. **Educating professionals**. Responding new expectations for competence and accountability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

DAVIDSON WASSER, J.; BRESLER, L. Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. **Educational Researcher**, n. 255, v. 5, p. 5-15, 1996.

DESGAGNÉ, Serge. **À propos de la discipline de classe**: analyse du savoir professionnel d'enseignante-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Sainte-Foy, 1994.

DUBET, E. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

ELLIOT, J. Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of Ford teaching project. **Interchange**, n. 7, v. 2, p. 2-22, 1976.

ELLIOT, J. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, n. 6, v. 1, p.1-26, 1990.

FULLAN, M. G. Implementing the implementation plan. In: M. F. Wideen; ANDREWS, I. (Dir.). **Staff development for school improvement**. Lewes: Falmer Press, 1987. p. 218-219.

FULLAN, M. G. Staff development, innovation and institutional development. In: JOYCE, B. (Dir.). **Changing school culture through staff development**. Washington, DC: Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, 1990. p. 3-25.



GERVAIS, F. **Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement**: représentation d'intervenants et intervenantes. Thèse de doctorat. Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Laval, Sainte-Foy, 1994.

GIDDENS, Anthony. **La constitution de la société**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GITLIN, A. D. Educative research, voice and school change. **Harvard Educational Review**, n. 60, 443-466, 1990.

GLASER, B. G; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. Chicago (MA): Adine, 1967.

HABERMAS, Jünger. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HARGREAVES, A; DAWE, R. Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 6, v. 3, p. 227-241, 1990.

HENSLER, H.; GARANT, C.; LAVOIE, M. L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative. In: CONGRÈS DE L'ASSOCIATION CANADIENNE FRANCOPHONE DE DOYENS ET DOYENNES ET DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉDUCATION (AFDEC), 4 ème., 1995. **Texte de communication présentée**. Montréal, 1995.

HOUSER, N. O. *Teacher-researcher*: the synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 2 (2), 1990, 55-59.

KOLB, D. A.; FRY, R. E. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. (Dir.). **Theories of group processes**. Londres: Wiley and Sons, 1975. p.33-57.

LATHER, P. Research as praxis. **Harvard Educational Review**, n. 56, v. 3, p. 257-277, 1986.

LAVOIE, M.; GARANT, C.; MONFETTE, R.; MARTIN, A.; HOULE, A. M.; HEBERT, C. Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. In: GARANT, C. Lacourse; SCHOLER, M. (Dir.) **Nouveaux défis de la formation des maîtres**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1995. p. 93-116.

LEBUISS, Pierre; SCHLEIFER, M.; CARON, A.; DANIEL, M. E. Learning to think: philosophical instruction and reflective educational practice. **The Alberta Journal of Educational Research**, n. 29, v. 1, 73-83, 1993.

LEBUISS, Pierre; BEDNARZ, Nadine; DESGAGNÉ, Serge. Recherche collaborative et formation continue: un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle. Changement sociétal et recherche en éducation. In: DU COLLOQUE DU CTORAT EN ÉDUCATION DE

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 1995, Québec. **Actes**. A. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 1995. p. 173-190.

LENOIR, Y. La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In: LENOIR, Y.; LAFOREST, M. (Dir.). **La bureaucratization de la recherché en éducation et sciences sociales** – constats, impacts et conséquences. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1996a. p. 205-232.

LENOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Dir.). **Au-delà des didactiques, le didactique**: débats autour des concepts fédérateurs. Bruxelles: De Boeck-Wesmäel, 1996b. p.223-251.

LEWIN, Kurt. **Field theory in social science**. New York (NY): Harper and Brothers Publishers, 1951.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: working with, not working on... **Educational Leadership**, n. 43, v. 5, 29-32, 1986.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. The social realities of teaching. In: LIEBERMAN, A. (Dir.). **Schools as collaborative cultures**: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990. p. 153-163.

34 LITTLE, J. W. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, n. 19, v. 3, p. 325-340, 1982.

LITTLE, J. W. Seductive images and organizational realities in professional development. **Teachers College Record**, n. 86, v. 1, p. 84-102, 1984.

LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In: LIEBERMAN, A. (Dir.). **Schools as collaborative cultures**: creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990.

MUCCHIELLI, R. **La méthode des cas**. Paris: Les Éditions ESF, 1968.

PAQUET, G.; GILLES, W.; NAVARRE, C. et alii. **Les management en crise**. Paris: Economica, 1991.

RICHARDSON, V. Conducting research on practice. **Educational Researcher**, n. 23, v.5, p. 5-10, 1994.

SAINT-ARNAUD, Y. La prise en charge de ses relations interpersonnelles. **Revue Québécoise de Psychologie**, n. 7, v. 1-2, p. 11-25, 1986.

SAINT-ARNAUD, Y. *Savoir académique et pratique professionnelle*: à la recherche d'un dialogue heuristique na In: INTERNACIONAL HUMAN SCIENCE RESEARCH CONFERENCE, 9th., 1990. Québec. **Comunicação apre...** Québec, 1990.



SAINT-ARNAUD, Y. **Connaître par l'action**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **educating the reflective practitioner**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. A. the theory of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, n. 22, v. 2, p. 119-139, 1991.

STRAUSS, A. L. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1990.

TOURAINE, Alain. **Sociologie de l'action**. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

WAITER, P. **La sociologie et les représentations de l'activité sociale**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1996.

Serge Desgagné

Université Laval | Québec | Canadá

Departamento de Psicopedagogia, de Didática e de Tecnologia Educativa

E-mail | serge.desgagne@fse.ulaval.ca

35

Recebido 02 abr. 2007

Aceito 16 abr. 2007

A função da educação na *República* de Platão

The function of the education in Plato's *Republic*

Ivanaldo Santos

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Resumo

Este ensaio tem por objetivo apresentar a função da educação na *República* de Platão. Para desenvolver este objetivo realiza-se uma contextualização histórica desse diálogo para demonstrar as conseqüências do que ocorreu, do ponto de vista de Platão, em relação à educação. Para ele, a função da educação é instaurar e manter a harmonia dentro da cidade-estado. Essa harmonia consiste em que todos os grupos sociais trabalhem dentro da posição hierárquica que ocupam dentro da sociedade, da melhor forma possível, sem questionar sua posição dentro dessa hierarquia. Por isto, a função da educação é persuadir os habitantes da Cidade-estado a obedecerem, sem questionar, as determinações do governante e do Estado.

Palavras-chave: Platão. *República*. Educação.

Abstract

This essay has the objective to present the function of the education in the *Republic* of Platon. To develop this objective a history of this dialogue has become necessary to demonstrate the consequences of what occurred, in the point of view of Platon, in relation to the education. According to him, the function of the education is to restore and to keep the harmony inside the city-state. This harmony consists in the thogth that all groups work following the hierarchic position that belong inside of the society, in the possible best way, without raising questions about their position in the hierarchy. For that reason, the role of the education is to persuade the city-state inhabitants to obey, without questioning, the determinations of the governor and the State.

Keywords: Platon. *Republic*. Education.



Atualmente, há uma visão otimista com relação à proposta educacional contida na *República*. Jaeger (1994, p. 803) afirma que, “[...] na essência, para Platão o verdadeiro problema de Atenas é o da *paidéia* [itálico no original], ou seja, a formação do cidadão.” Dessa forma, o centro das preocupações dos atenienses deve ser a educação. Por sua vez, a solução de todos os problemas enfrentados pela polis passa pela educação. Rousseau (1999, p. 12) ressalta que a *República* é o “[...] mais belo tratado de educação jamais escrito”.

Boa parte dessa visão otimista, com relação à proposta educacional contida na *República*, é fruto de uma leitura ideológica desse livro. Desde a revolução francesa que o homem moderno é pautado pelo ideal de liberdade e igualdade. Na sociedade contemporânea grupos (mulheres, pobres, homossexuais, etc.) tradicionalmente excluídos do cenário político e sociais ganham, cada vez mais, visibilidade nesse cenário. Por causa disso, o homem moderno procura nos pensadores antigos a fundamentação do ideal de liberdade e igualdade. Nessa busca, *A República* de Platão (1996) emerge como sendo um excelente fundamento. Até porque este diálogo Platão propõe que a educação das mulheres seja idêntica à dos homens. Inclusive ele chega a afirmar que “[...] se exigimos das mulheres o mesmo esforço que dos homens, temos que dar-lhes idêntica educação.” (PLATÃO, 1996, p. 213-214). Essa afirmação de Platão é um ótimo fundamento ideológico para o ideal de igualdade da sociedade moderna.

Entretanto, realizando uma leitura mais atenta desse diálogo percebe-se que, teoricamente, ele não é o melhor fundamento ideológico para as aspirações do homem moderno. Um exemplo disso é que a aparente defesa da igualdade entre homens e mulheres é desfeita pelo próprio Platão. Na verdade, Platão (1996, p. 220) defende que “[...] as mulheres são claramente inferiores aos homens.” E que devido a este motivo as suas funções devem ser “[...] reduzidas à função de procriar filhos.” (1996, p. 228). E que, por conseguinte, “[...] daremos, pois, aos homens todas as funções do Estado.” (PLATÃO, 1996, p. 220).

O objetivo desse ensaio não é apresentar uma crítica a apropriação ideológica que a sociedade moderna realiza da obra de Platão, especialmente da *República*. Até porque, segundo Paviani (2001, p. 10), “Platão é um mito. As recepções o fazem dizer coisas que talvez ele nunca tenha pensado. Mas isso ocorre com todos os autores clássicos que estão nas raízes

de nossa cultura e da civilização ocidental.” Não é intenção deste ensaio desfazer o mito e as recepções ideológicas da obra de Platão. Pretende-se algo bem mais simples. Apenas apresentar a função da educação no diálogo *A República*.

Inicialmente é preciso perguntar: Por que haver uma educação? Ou por que ter um sistema educacional? Numa leitura “superficial” da *República* é possível dá a seguinte resposta: a educação é necessária para criar e manter o Estado perfeito. Se a intenção de Platão é estabelecer as bases do Estado perfeito, a educação emerge como conseqüência da perfeição do Estado.

Todavia, para uma compreensão melhor desse questionamento é preciso realizar uma rápida apresentação de nove problemas que Platão, de uma forma direta ou indireta, teve que pensar na construção da proposta do Estado perfeito. É necessário ressaltar que estes problemas contribuíram para a definição da função da educação na *República*.

38 O primeiro é a derrota sofrida por Atenas, contra Esparta, na guerra do Peloponeso. Essa foi uma das maiores guerras que Atenas se envolveu e consumiu grande quantidade de recursos humanos e financeiros. Platão, como filho da aristocracia, via esta derrota como a grande prova do fracasso político e administrativo da democracia, do governo do *demos*. Para ele, a implantação da democracia representou um retrocesso na polis. Ela enfraqueceu o espírito guerreiro dos atenienses. Para Platão, o modelo pedagógico da pedagogia da democracia consistia na corrupção financeira, na má administração dos bens públicos, no fracasso militar e, por conseguinte, na decadência de Atenas. Se Atenas desejava continuar sendo uma potência econômica e militar dentro do mundo grego era preciso rever este modelo pedagógico.

O segundo problema é com relação ao governo dos trinta tiranos, mas conhecido como ditadura dos Trinta. De acordo com Berguer (1979), apesar dessa ditadura ter ocorrido no ano de 404 a.C., logo após a derrota ateniense na guerra do Peloponeso, ela continuava presente na memória do *demos*.

A ditadura dos Trinta constituiu na tentativa dos aristocratas tomarem novamente o poder. Após a derrota para Esparta, na guerra do Peloponeso, os aristocratas, que há muito tempo já planejavam tomar o poder, deram um



golpe militar com apoio de Esparta. A ditadura durou aproximadamente oito meses. Ela não tinha apoio do *demos* nem dos demais grupos sociais, justamente porque era apoiada pela grande inimiga de Atenas, a cidade-estado de Esparta. Ela conseguiu se manter durante um curto período, apenas oito meses, graças a duas estruturas militares: 1) Uma guarnição de ocupação militar de Esparta, 2) Uma milícia formada, na sua maioria, por jovens aristocratas descontentes com a democracia.

O *demos*, os cidadãos, apoiado por outros grupos sociais se rebelou contra a ditadura dos Trinta. Houve uma insurreição popular e vários combates foram travados entre os partidários da ditadura e da democracia. Houve um grande número de mortes de ambos os lados. Por fim, no ano de 403 a.C., houve um acordo entre o *demos*, os cidadãos, e o segmento moderado dos aristocratas. Este acordo possibilitou a expulsão da guarnição de ocupação militar de Esparta e a restauração da democracia.

Segundo Stone (2005, p. 178), em 403 a. C., “[...] a democracia restaurada agiu com magnanimidade.” O motivo desse fato é que poucos líderes aristocráticos foram mortos. As diferentes classes e facções em conflito foram reconciliadas através de uma ampla anistia, admirada durante todo o período da Antigüidade. Em outras cidades gregas, os derrotados muitas vezes eram massacrados, e os proprietários de terras aristocráticos perdiam todas as suas propriedades, mas os democratas atenienses nem mesmo redistribuíram as terras. Os democratas, os representantes do *demos*, tentaram organizar um governo de coalizão, que unisse todos os atenienses, independentemente da classe social de origem, na árdua tarefa de reconstruir a cidade após a derrota militar e reconstruir as instituições democráticas após um longo período de disputas envolvendo os vários grupos que desejavam governar a polis.

Nos manuais que procuram apresentar as idéias de Platão, é comum se fazer uma vaga referência a “ditadura dos Trinta”, sem, no entanto, se aprofundar nesse acontecimento. O fato é que a ditadura dos Trinta é citada, indiretamente, na *Apologia de Sócrates* (32c). Na *Carta VII* (324d) Platão (1972, p. 1264) afirma que “[...] os trinta [tiranos] foram investidos com autoridade suprema e poder absoluto.” E que essa ditadura foi tão desprezada pela população ateniense que “[...] em pouquíssimo tempo [apenas oito meses] esses homens deixaram parecida a antiga ordem [a democracia] com a verdadeira idade de ouro.” (PLATÃO, 1972, p. 1266).

Platão revela, na *Carta VII* (324d), que “[...] muitos deles [dos trinta tiranos] eram meus parentes ou conhecidos.” Havia parentes e amigos de Platão que compunham a ditadura dos Trinta. Entre esses parentes estavam um dos seus primos, Crítias, e um dos seus tios, Cármides. De acordo com Berguer (1979), não se pode ter certeza da atuação de Cármides na ditadura dos Trinta. Talvez ele fosse apenas um interlocutor político ou um membro da ala moderada que, após a insurreição popular, negociou a anistia e possibilitou a restauração da democracia. Entretanto, Crítias parece ter tido uma atuação mais consistente na ditadura. Aparentemente, ele foi um dos líderes dos trinta tiranos, inclusive Stone (2005) coloca Crítias como sendo o líder da milícia, formada por jovens aristocratas, que deu sustentação militar a ditadura.

Entretanto, nenhum desses fatos é mencionado nos vários diálogos de Platão, muito menos na *República* que, oficialmente, é sua obra principal. Pelo contrário, tanto Crítias como Cármides são retratados de modo altamente favorável nos diálogos platônicos. Cármides, no diálogo que recebeu seu nome, é apresentado como um jovem belo e intelectualmente promissor, a quem Sócrates interroga a respeito da virtude. Por sua vez, Crítias aparece como participante ativo e respeitado no *Protágoras*, no *Timeu* e no diálogo que possui seu nome no título, o *Crítias*. Segundo Stone (2005), nos diálogos platônicos não se reflete e nem se tira nenhuma conclusão do episódio, triste para Atenas, da ditadura dos Trinta. É como se Platão tentasse fazer que Atenas esquecesse esse episódio. Se esse realmente era o objetivo de Platão, de certa forma, ele conseguiu êxito nesse objetivo. Na história da Filosofia, a ditadura dos Trinta é pouco citada, não é lembrada de forma dolorosa como foi para os atenienses do século IV a.C., e os parentes de Platão, Crítias e Cármides, não são lembrados como membros de uma ditadura cruel e abominada pelo povo, mas como interlocutores de Sócrates em alguns diálogos.

A ditadura dos Trinta apresenta duas sérias questões para Platão. Primeira, Platão como crítico da democracia (1996) fica numa posição complicada, pois ele poderia ser identificado com o golpe militar dado pela aristocracia e apoiado pela grande inimiga de Atenas, Esparta. Segunda, ao propor o governo do rei-filósofo sua situação também se complica, pois os atenienses, principalmente os cidadãos que foram as maiores vítimas da ditadura dos Trinta, ainda estavam carregados de lembranças tristes desse episódio e não queriam que o *oligo*, os aristocratas, voltassem ao governo.



A proposta platônica de um “rei” parecia, aos olhos dos atenienses do século IV a.C., uma nova tentativa do *oligoi* voltar ao poder. Entretanto, essa nova tentativa não seria realizada por meio da força armada, do golpe militar, mas por meio da Filosofia. Neste caso, a Filosofia seria a “arma” que os aristocratas usariam para retornar ao poder.

Em Platão, a filosofia emerge como um instrumento didático para a instauração do governo do rei-filósofo. Devido ao alto poder de persuasão que a Filosofia possui, ela é o instrumento adequado para fazer a população, especialmente os cidadãos, esquecer a ditadura dos Trinta e aceitar pacificamente, sem resistir, inclusive a resistência armada, o governo aristocrático do rei-filósofo.

O terceiro problema é decorrente da ditadura dos Trinta. Devido ao trauma que a população ateniense ficou com a breve e violenta passagem pelo poder dos aristocratas, Platão (1972, p. 1267) tenciona criar um Estado “[...] sem massacres nem derramamento de sangue.” No tocante ao uso da violência, ele só faz uma única exceção. Esta exceção é com relação ao escravo. Somente contra o escravo seria possível se fazer uso da violência. Em suas palavras: “A um escravo, sim, poderei dizer alguma coisa, até mesmo contra sua vontade e com emprego de violência.” (PLATÃO, 1996, p. 1267). Para isto acontecer é necessário estabelecer um sistema educacional que promova o consenso dentro da polis. A educação deve ser um instrumento para viabilizar este consenso.

O quarto problema emerge na *Carta VII*. Neste texto fala-se em “divergências políticas” e nos “difamadores” (PLATÃO, 1972), ou seja, os indivíduos que caluniam os governantes. Essas divergências políticas, calúnias e difamações podem ter um motivo pessoal, ideológico ou simplesmente uma tentativa de prosperar dentro do disputado e, muitas vezes, corrupto mundo da política. Como criar um Estado perfeito, ideal, dentro de uma realidade como essa? Es uma das sérias preocupações de Platão. A necessidade da educação emerge desse tipo de preocupação.

O quinto problema é com relação à orientação dos jovens. Pelo que transparece dos relatos de Platão, Atenas, no século IV a.C., enfrentava um sério problema com relação à formação das novas gerações. De um lado, apesar de Atenas ter perdido a guerra contra Esparta, continuava sendo uma metrópole dentro da *Hélade*, do mundo grego. Era preciso formar os jovens



para administrar a polis e lidar com disputas políticas e econômicas. Do outro lado, Atenas passava por um surto de desenvolvimento intelectual. Naquele momento histórico, estavam sendo realizadas importantes pesquisas em áreas como a matemática, a música e a metafísica. Era preciso formar os jovens para compreender e dá continuidade a essas pesquisas. Ele vê a educação como um instrumento capaz de amenizar e até resolver este problema.

42 O sexto problema é o princípio da seleção rigorosa e consciente. É sobre essa seleção que assenta a possibilidade de manter de pé o sistema de diferenciação de classes do Estado platônico. Esta diferenciação pressupõe a continuidade hereditária das qualidades exigidas para pertencer a cada um das três raças: ouro, prata e ferro. Platão propõe uma rígida hierarquia social, onde a raça de ouro é a raça dos administradores, de onde sairá o rei-filósofo, a raça de prata é dos guardiões, os protetores da república e, por último, a raça de ferro são os artesãos, comerciantes e todos os demais grupos sociais que trabalharam para manter os estágios superiores da república. O problema é como sempre ter controle absoluto da reprodução das três raças, pois, como Platão afirma cada raça só pode reproduzir entre si para poder gerar geneticamente os melhores filhos para exercerem seus respectivos papéis da forma mais perfeita possível na sociedade. Ele vê na educação a resolução desse problema. Ela é um ótimo instrumento para garantir a perpetuação do sistema de diferenciação de classes do Estado platônico.

O sétimo problema é com relação aos guardiões. Os guardiões são a forças armadas que protegerá o Estado perfeito, ideal, de uma invasão estrangeira e também de possíveis insurreições internas. Já que eles possuem armas e treinamento militar, como impedir que os guardiões tomem o poder do rei-filósofo. Como impedir a repetição do golpe militar ocorrido em 404 a.C. ou, como questiona Jaeger (1994, p. 803), “[...] como impedir que os guardiões deixem de ser os protetores do Estado e se convertam em donos e senhores dele? Como impedir que eles não se degenerarão de cães de guarda em lobos devoradores?” Platão vê nesse problema um sério empecilho para a implantação do seu modelo de Estado. Neste caso, a educação emerge como uma ferramenta didática para convencer os guardiões a apenas realizarem sua função de proteção e defesa do Estado.

O oitavo problema são as constantes mudanças na legislação. (PLATÃO, 1996). Na Atenas democrática do tempo de Platão, havia um sé-



rio problema. Esse problema eram as constantes modificações realizadas na legislação. De um lado, era preciso modificar a lei para atender as constantes modificações que Atenas passava. Atenas era uma cidade rica e prospera dentro da *Hélade*. Manter essa condição exigia modificações na legislação. Do outro lado, as disputas internas e os acordos políticos realizados na democracia tinham como consequência, a modificação constante da lei. Era preciso modificá-la para poder atender as disputas e os acordos políticos. Para Platão, o Estado perfeito não pode ter uma legislação que é modificada de acordo com os interesses políticos e econômicos. Segundo ele, a lei deve ser um arquétipo para a polis. A polis platônica deve ser constante e eterna, logo a lei, enquanto arquétipo, também deve ser desse modo. Na proposta de sociedade perfeita desenvolvida por Platão, a lei será criada pelos legisladores, especialmente pelo rei-filósofo, mas será a educação que terá o papel de demonstrar aos habitantes da polis seu caráter de eternidade.

O nono e último problema é a questão da felicidade. Aparentemente, Platão é um teórico egoísta que só pensa na felicidade da classe dos governantes, principalmente do rei-filósofo. Entretanto, segundo ele a missão do Estado não é fazer feliz a classe dos governantes. Pelo contrário, a missão do Estado é velar pela felicidade de todos os membros da polis. O bem supremo que se deve buscar é a unidade e a harmonia da polis. (PLATÃO, 1996).

Os fins a que o Estado deve aspirar não são o poder e a prosperidade econômica, se bem que ambos são necessários para a manutenção da ordem e da estabilidade na polis. Entretanto, a polis entrará em decadência se o poder e a prosperidade econômica não estiverem vinculados à unidade e à harmonia social da mesma. E para isso acontecer é necessário que cada indivíduo cumpra o melhor possível a sua função específica dentro da polis, e unicamente essa função. (PLATÃO, 1996). Por este raciocínio, o rei-filósofo deve ser o melhor governante, os guardiões, os escravos, os artesãos, os comerciantes e demais grupos e classes sociais devem exercer seus ofícios com perfeição, sem, no entanto, jamais questionarem estes ofícios e desejarem ascender na hierarquia social.

A polis platônica será perfeita e, por conseguinte, feliz, se todos os indivíduos permanecerem submissos e satisfeitos dentro da classe social para a qual foram destinados e cumprirem seus ofícios da melhor forma possível. Dentro desse ideal de perfeição surge um sério questionamento: numa sociedade democrática, como era Atenas no século IV a.C., cheia de

reivindicações de igualdade, como implantar esse ideal de perfeição? Numa Atenas que rejeitava o *oligoi*, o governo dos aristocratas e se rebelou contra a ditadura dos Trinta, como implantar o Estado perfeito?

Platão tem consciência dessas dificuldades. Entretanto, para implantar o Estado perfeito, ideal, é necessária uma transformação radical na polis (PLATÃO, 1996). Segundo ele, não é uma pura utopia a efetivação do Estado ideal. Pelo contrário, apesar das dificuldades é possível realizar tamanho empreendimento.

Para ele a educação tem a função, a finalidade, de implantar e manter o Estado ideal. Como salienta Teixeira (2000), Platão estava consciente da força da educação clássica dos gregos, especialmente da educação oriunda dos mitos e da poesia. A partir de Teixeira, se questiona: se Platão é consciente da força da educação clássica como, então, ele pretende utilizar a educação para implantar e manter o Estado ideal?

A resposta a essa pergunta é a persuasão. Platão (1996) afirma que é preciso persuadir a geração atual (do século IV a.C.), seus filhos, netos e demais descendentes para ver concretizado o Estado perfeito. Na *Carta VII* (328c), no relato da tentativa frustrada de implantar o Estado perfeito na cidade de Siracusa durante o governo tirânico de Dionísio, Platão afirma que basta “persuadir um único homem” para que o Estado perfeito fosse estabelecido. Na experiência que viveu em Siracusa, ele não conseguiu persuadir o tirano Dionísio muito menos seu filho.

Entretanto, na *República*, Platão ao invés de desejar persuadir “um único homem”, ou seja, o governante deseja persuadir toda a população da polis. Ao invés de propor um governo de violência, como foi o governo estabelecido pela ditadura dos Trinta, tendo seus parentes Cármides e Críticas como membro, sugere um governo que conquiste as consciências das pessoas. Para isso, “desde a infância” é preciso “[...] ensinar que a boa educação consiste na obediência de uns para com os outros, especialmente aos governantes.” (PLATÃO, 1996, p. 158).

O centro da educação platônica é a obediência, principalmente aos governantes. Inclusive afirma que tanto os homens como as mulheres devem ser fiéis ao Estado. Segundo Platão (1996), para que cada indivíduo cumpra o melhor possível a sua função específica dentro da polis, e unicamente essa função, criando, dessa forma, uma polis feliz e harmoniosa, é preciso que os



indivíduos obedeçam tanto à hierarquia social, para os quais foram destinados pelos deuses, como ao governante que será o rei-filósofo.

Para Stone (2005), a função da educação para Platão é programar, treinar, as pessoas para serem obedientes ao Estado, especialmente ao governante que é o rei-filósofo. Por causa disso afirma-se que Platão é o precursor do que atualmente se denomina de “lavagem cerebral”. Para Platão, para haver a prosperidade, econômica e administrativa, e a harmonia na polis é preciso que seus habitantes sejam plenamente obedientes ao governante e as políticas geridas pelo Estado. Para isso acontecer é preciso que a educação tenha a função de persuadir, de convencer, de programar os habitantes da polis para esta finalidade.

Para que os indivíduos do Estado perfeito sempre obedeçam as ordens do Estado e do governante, Platão faz, do ponto de vista didático, seis prescrições:

Na primeira ele afirma que desde a infância as pessoas devem ouvir apenas o que a política oficial do Estado determina como sendo correto e verdadeiro. Na segunda prescrição ressalta que é necessário proibir a população de ler e recitar poesias que possuam algum conteúdo contrário a política oficial do Estado. (PLATÃO, 1996). Levando em conta que na Atenas do século IV a.C. a poesia era o grande veículo de comunicação, o grande instrumento de ensino, o que Platão propõe é uma limitação da liberdade de expressão. Essa limitação se dá na medida em que os conteúdos curriculares a serem ministrados na polis passarão obrigatoriamente pela determinação do Estado.

Na terceira prescrição Platão afirma que o Estado deve fazer uso da “nobre mentira”. Segundo ele, essa mentira consiste na popularização da propaganda estatal de que os homens são intrinsecamente divididos em três classes. Essa divisão em classes é determinada pela própria divindade, portanto é uma divisão perfeita, não cabendo ao ser humano qualquer questionamento. A primeira classe, a classe de ouro, é a dos governantes, tendo o rei-filósofo como orientador. A segunda, a classe de prata, é a dos guardiões, a dos soldados que farão a segurança e a manutenção do Estado ideal. Por fim, a terceira classe, a classe de ferro, é a dos comerciantes, artesãos e demais grupos humanos que, com seu trabalho, irão manter o Estado.



Na quarta prescrição afirma que os magistrados devem mentir, enganando, dessa forma, aos inimigos ou aos próprios concidadãos. A mentira visa a estabelecer a felicidade da polis. Entretanto, é preciso frisar que apenas os magistrados podem mentir, aos demais membros da polis é proibido este ato. Enquanto uma técnica pedagógica para implantação da proposta educacional platônica, a mentira é um privilégio de classe. Mentir é uma técnica pedagógica para implantar as políticas estatais.

Na quinta prescrição enfatiza que para a manutenção do Estado perfeito, é necessário que exista sempre a figura do guia que oriente e governe este Estado. Este guia é o rei-filósofo. De certa forma, Platão é o criador do que, atualmente, denomina-se de culto a personalidade. Ele estabelece que o rei-filósofo, enquanto semi-deus, deve ser cultuado, adorado. Esse culto é necessário para que não haja possibilidade de algum indivíduo ou grupo social desculpir as ordens do Estado. Na utopia platônica, o rei-filósofo não é apenas o governante político da polis. Ele é simultaneamente um líder político e religioso, um legislador, um especialista em questões econômicas, administrativas e científicas e o pedagogo do Estado. Visto que todas as ações e políticas públicas surgem e são direcionadas pelo rei-filósofo, ele é o formulador e o principal executor da política educacional da persuasão.

46

Na sexta e última prescrição afirma que do ponto de vista educacional, o Estado deve se preocupar em regulamentar todos os detalhes da existência humana. Detalhes que passam pelo respeito, pela velhice, o sentimento de dedicação aos pais, o pendeato, o vestuário, o calçado e a atitude do corpo. (PLATÃO, 1996).

É por causa dessa preocupação pedagógica em regulamentar todos os detalhes da existência humana que Barros (2006) afirma que Platão tenciona criar o "Estado total", ou seja, o Estado que é tudo em todos os indivíduos. O modelo de Estado que está presente na vida das pessoas desde a infância até a morte. Todavia, para a implementação do "Estado total" a educação é fundamental.

É preciso ressaltar que para Platão a educação tem uma dupla finalidade. De um lado, ela deve impedir a decadência e a desagregação da vida social. Desagregação que ele vivenciou com a guerra do Peloponeso e a crise da democracia (governos demagógicos, corrupção e má administração) no século IV a.C. A educação deve ser a antítese desses problemas e de



outros que a polis venha a enfrentar. Ela é ao mesmo tempo uma síntese da vida social e o remédio para os problemas e crises dessa vida. Do outro lado, a educação deve instalar e manter a harmonia dentro da cidade-estado. Essa harmonia consiste em que todos os grupos e classes sociais trabalhem, dentro da posição hierárquica que ocupam dentro da sociedade, da melhor forma possível, sem questionar sua posição dentro dessa hierarquia e as respectivas diretrizes sociais. Todos devem trabalhar para a prosperidade da cidade-estado. E se essa cidade prosperar, então todos serão felizes e haverá plena harmonia.

Por fim, afirma-se que, de um lado, a função da educação na *República* visa a criar um Estado que nem cometa os erros da democracia nem da ditadura dos Trinta e, de outro lado, possa estabelecer a sociedade perfeita, onde todos os indivíduos permaneceram submissos e satisfeitos dentro da classe social para a qual foram destinados e, dessa forma, cumprirem seus ofícios da melhor forma possível. De certa forma, Platão é o criador do que La Boetie (1982) denomina de “servidão voluntária”, ou seja, é quando os indivíduos são instruídos, nesse caso pelo Estado, a terem a convicção de que a melhor condição para a vida humana é a servidão. O Estado platônico pode até ser governado por um filósofo, mas mesmo assim é uma forma autoritária de manifestação do Estado. Entretanto, ao contrário da ditadura dos Trinta, que desejava implantar suas idéias mediante o uso da força militar, Platão propõe o uso da educação, como processo de persuasão, para convencer os membros da polis de que este modelo de Estado é o melhor.

47

Referências

BARROS, Gailda Naecia Maciel de. **Platão, Rousseau e o Estado total**. São Paulo: Tac, 2006.

BERGUER, Artur. **História da Grécia antiga**. Lisboa: Arcádia, 1979.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. 3. ed. Tradução Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LA BOETIE, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PLATÃO. **Obras completas**. 2 ed. Madrid: Aguilar, 1972.

_____. **A República**. 8. ed. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. 2 ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STONE, Isidor Feinstein. **O julgamento de Sócrates**. Tradução Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 2000.

Prof. Dr. Ivanaldo Santos
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte | UERN
Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia, Educação e Saúde
Linha de Pesquisa Epistemologia e Educação
E-mail | ivanaldosantos@yahoo.com.br



Educação, política e militância no jesuíta Antonio Vieira

Education, politics and militancy of the jesuit Antonio Vieira

Paulo Meksenas

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Esta é uma análise do *sermão da Sexagésima*, proferido pelo padre Antonio Vieira em 1655, na Capela Real da cidade de Lisboa, Portugal. Aborda os problemas da perseguição dos jesuítas na província do Maranhão no Brasil Colônia, porque defendiam as populações indígenas exploradas economicamente por colonos e proprietários de terra. Vieira discorre sobre o significado da prédica como ação militante. Este artigo trata o referido sermão como um texto clássico da ciência política Moderna e estabelece uma terminologia própria: o termo *sermão* é empregado como parte de uma teoria política; o termo *pregação* é entendido como ação política orientada ou militância propriamente dita. Neste contexto, é possível interrogar-se acerca dos significados de uma educação militante que se dê por meio de estratégias didáticas da socialização da teoria.

Palavras-chave: Educação. Teoria política. Militância.

Abstract

This is an analysis of the *Sexagésima* (sixtieth) Sermon issued by Father Antonio Vieira in 1655, at the Royal Chapel in Lisbon, Portugal. It looks at the persecution of the Jesuits in the province of Maranhão, in the Brazil colony period, because they defended the indigenous populations against economic exploitation by the settlers and landowners. Vieira discussed the meaning of preaching as militant action. This article treats this sermon as a classic text of modern political science and establishes its own terminology: the term *sermon* is defined as a part of a political theory and the term *preaching* is understood as a guided political action or militancy, strictly speaking. In this context, it is possible to question the meaning of militant education that takes place by means of didactic strategies of socialization of theory.

Keywords: Education. Political theory. Militancy.

Falar em Educação no período Brasil Colônia é falar em jesuítas, que traziam na bagagem a famosa *Ratio Studiorum* elaborada por Inácio de Loyola e constituiria o alvo de seu trabalho – a evangelização. As missões eram entendidas como um pré-requisito, pois com elas criariam as bases para seu trabalho futuro, nos seus famosos colégios. Dentre os jesuítas, merece referência o padre Antonio Vieira, famoso por sua eloquência e seus discursos-sermões. Deles colhe-se um panorama da época em que é possível encontrar elementos de educação, socialização, teoria política e militância, entre outros.

O objeto de análise do presente artigo é o *Sermão da Sexagésima*, proferido pelo padre Antonio Vieira na Capela Real em Lisboa, Portugal, no ano de 1655. Neste momento, ele acabava de chegar a Portugal, expulso do Brasil. Seu maior objetivo era obter apoio político da Coroa Portuguesa e da alta hierarquia da Igreja Católica em favor do trabalho dos jesuítas na província colonial do Maranhão. O que encontramos nesta prédica pode ser visto como continuidade de uma crítica anterior, já contemplada no sermão *Santo Antônio aos Peixes*, que denunciava abusos dos grandes proprietários e extrativistas contra a população indígena e mestiça daquela região. Na prédica da Sexagésima, porém, o padre Antonio Vieira vai além. Ele se refere expressamente a perseguição aos jesuítas que atuavam no Maranhão e, mais, denunciava a insensibilidade do alto clero e daqueles que viviam confortavelmente na Metrópole. A estes últimos, Vieira se dirige por meio de uma bela incursão teórica nos conceitos de militância; prática política e ao papel da teoria na orientação da ação. Antes de procedermos à análise proposta e razão deste estudo, vale uma referência biográfica.

50

O padre Antônio Vieira e a sua importância à compreensão do Brasil

Nascido em Lisboa em 6 de fevereiro de 1608, acompanhou o pai, que no ano de 1614 se estabeleceu na Bahia, em missão administrativa. Os *Sermões*, que o tornaram célebre, são instrumentos da ação e não só do pensamento. Associados à sua vida política, todos foram escritos com metas precisas, ora a favor de Portugal e na defesa da Colônia frente às invasões holandesas, ora contra os maranhenses, que escravizavam índios sob a tute-



la dos próprios jesuítas, ou, mesmo, contra os administradores corruptos da Colônia, entre outros.

Jesuíta, ordenou-se sacerdote em 1635. Desde os vinte anos de idade era professor de retórica. Com a Restauração, em 1640¹, o Pe Antonio Vieira retornou a Portugal em missão diplomática de adesão da Colônia à Metrópole. Lá, tornou-se protegido de D. João IV e encarregado de realizar diversas missões diplomáticas a favor da burguesia comercial, o que o indispôs com a Santa Sé – defendeu que D. João IV mantivesse as colônias fora dos confiscos inquisitoriais. Por outro lado, com a morte do rei e a ascensão de D. Afonso IV ao trono português, foi perseguido pela Inquisição. Voltou, então, ao Brasil e instalou-se no Maranhão por quase dez anos, quando, finalmente, foi julgado e condenado ao silêncio e a oito anos de prisão. Anistiado em 1668, após a destituição de seu desafeto D. Afonso IV, o jesuíta foi a Roma, ganhou o apoio da rainha Cristina da Suécia, mecenas e recém-convertida ao catolicismo. Por meio dela, aproximou-se do Papa Clemente X, que o livrou da perseguição do Santo Ofício. De volta ao Brasil em 1681, aos 73 anos de idade, passou a residir na Bahia, onde preparou os seus Sermões para publicação, trabalhando neles até a sua morte, em 1697². Cidadão em época que a palavra cidadania era inexpressiva e cidadão porque pregava a necessidade de um poder público profissional contra os desmandos do poder privado patrimonial, afirmou no *Sermão do Bom Ladrão*:

A porta por onde legitimamente se entra ao ofício, é só o merecimento; e todo o que não entra pela porta, não só diz Cristo que é ladrão: *Fur est, et latro*. E por que é duas vezes ladrão? Uma vez porque furta o ofício, e outra vez pelo que há-de furtrar com ele. O que entra pela porta, poderá vir a ser ladrão, mas os que não entram por ela já o são. Uns entram pelo parentesco, outros pela amizade, outros pela valia, outros pelo suborno, e todos pela negociação. E quem negocia não há mister outra prova; já se sabe que não vai a perder. Agora será ladrão oculto, mas depois ladrão descoberto, que essa é, como diz S. Jerônimo, a diferença de *fur a latro*. (VIEIRA, 1945, p. 73).

No fragmento em citação, Vieira se refere aos administradores do Brasil Colônia e indica a diferença que pode existir na administração pública, marcada por uma ordenação meritocrática e profissional – a *porta por onde legitimamente se entra ao ofício é só o merecimento* – e a outra, que

implica a corrupção do serviço público: *uns entram pelo parentesco, outros pela amizade, outros pela valia, outros pelo suborno, e todos pela negociação*. Ora, não existe atualidade histórica neste Sermão proferido em 1655? Não foi essa a temática presente em vários dos clássicos das ciências sociais no Brasil?³ Trata-se, portanto, de compreender as características que fazem um autor produzir uma obra que transcende o seu tempo porque, justamente, é uma obra profundamente crítica de seu tempo e, por essa via, tornou-se um clássico.

Vale insistir: é possível utilizar a obra do jesuíta Antonio Vieira para compreender aspectos da dinâmica política no Brasil para além da época em que ele escreveu? A resposta pode vir de situação semelhante e presente em estudo sobre Rebelais. Escreveu Febvre:

Portanto, eis um problema de método. Que é sempre muito difícil conhecer um homem, a verdadeira face de um homem: é coisa que se entende. Mas em relação ao século XVI, seus escritores e suas opiniões religiosas, realmente se cometem exageros. [...] Não estaríamos substituindo o seu pensamento pelo nosso e colocando atrás das palavras que eles empregavam, sentidos que não eram os seus? O problema mal colocado pode tornar-se, assim, um problema bem colocado. Entretanto, é toda a concepção do século XVI humanista que se acha em questão. Numa palavra, é todo um século para se repensar. (FEBVRE, 1978, p. 31).

52

Devemos aplicar este método à análise dos Sermões de Vieira, redigidos no século XVII, para afirmarmos, com Febvre (1978, p. 31), que é possível “[...] centralizar a investigação sobre um homem, escolhido não somente porque se torna célebre, mas porque o estado dos documentos que permitem reconstruir seu pensamento o qualificam de modo especial.” Em outros termos, podemos compreender o homem no recuo do tempo e, simultaneamente, relacionar a sua obra para além do momento específico em que viveu, porque o autor em questão, mais que um século, personificou um modo de pensar inédito. Este é um cuidado metodológico fundamental. Assim e na análise do Sermão da Sexagésima, mais do que buscar pela sua anterioridade no tempo histórico, trata-se de buscar a sua contemporaneidade e explicar por que algumas questões políticas, elevadas à categoria de problema do pensamento, são fundamentais à compreensão da modernidade que se tece hoje no Brasil.



Ainda há que dizer, de um modo geral, que os Sermões de Antônio Vieira indicam o talento de seu autor e a facilidade na sua lida com a linguagem, enfatizando a luta dos contrários, pois, quando diz que “[...] o ladrão que furta para comer, não vai nem leva ao Inferno: os que não só vão, mas levam, de que eu trato, são os ladrões de maior calibre e de mais alta esfera.” (VIEIRA, 1945, p. 68), indica que há uma distinção entre aqueles que eram pobres no Brasil Colônia, e praticavam o furto, e aqueles que se fizeram ricos por meio do ofício público. Segundo o pregador, os primeiros estariam livres da pecha de pecadores; os últimos estariam condenados. Esse é um exemplo da tensão dos contrários e que aparece como elemento estrutural da sua prédica.

Como homem político, Vieira soube lidar com as contradições presentes na vida da corte; dos negócios burgueses e do papado. Defendeu interesses comerciais da Coroa Portuguesa e assim se contrapôs à Igreja, sendo levado a julgamento pelo Santo Ofício. Em outro momento, questionou a escravidão, ficando ao lado da Igreja, contrapondo-se à Coroa, que o obrigou a abandonar o Brasil. Fica a dúvida: Vieira estava mais próximo da Coroa ou da Igreja? Ou distante dos dois? Ou, ainda, próximo de ambos? Acerca destas indagações, diz Theodoro:

Vieira reproduziu os paradoxos do seu texto no cotidiano, marcado também pela presença dos contrários. Às vezes, estava comprometido com missões políticas, vivendo em meio ao fausto da Corte; outras vezes, pregava no sertão brasileiro, convivendo de perto com o negro e com o indígena [...] Sua conduta foi ousada em relação aos cristãos-novos. Suas falas, habilmente elaboradas, não impediram que a acusação encontrasse um bom motivo para retirá-lo da cena histórica. Seus escritos sobre o *Espírito Profético de Bandarra*, e o *Quinto Império do Mundo*, enviado ao bispo do Japão para consolar a rainha D. Luíza de Gusmão pela morte do marido D. João IV, serviram como matéria de acusação. O texto escrito para consolo da rainha o levou ao cárcere. (THEODORO, 1992, p. 157).

Veremos, em discussão adiante, que Antônio Vieira elaborou uma proposta de ação didática e que buscava aliar a socialização do conhecimento a uma prática militante. Fiel a esse projeto, a sua posição emerge sempre de modo contraditório frente às mais diversas disputas econômicas,

políticas e religiosas. Entretanto, fica a questão: quais as lições a aprender de apenas um do cento de sermões que redigiu e proferiu? A análise nos dirá! Mas, antes, vale repetir que o resultado deste artigo não trata o referido sermão como uma peça de museu – a ilustrar um cenário longínquo – capaz de trazer à memória aspectos de uma cultura perdida no tempo. Ao contrário, nos propusemos tomá-lo como uma teoria política, capaz de conter conceitos úteis à compreensão histórica do exercício da militância política na modernidade⁴. Esta é uma proposta pouco comum diante de textos classificados mais como exemplos de literatura barroca no Brasil colonial e menos como obra constituinte da ciência política moderna⁵.

Deve-se notar, entretanto, que Nicolau Maquiavel viveu e escreveu entre fins do século XV e início do XVI; Thomas Hobbes e John Locke, no século XVII, o mesmo de Antonio Vieira. Por que não incluir nesse rol de autores que fundaram a ciência política moderna a significativa obra do inaciano? É o que a análise a seguir toma como princípio. Ao leitor caberá dizer se o intento é válido ou não. Em outros termos, este artigo tratando a obra de Vieira como um clássico da ciência política moderna. Neste contexto é que estabelecemos uma terminologia própria: o termo *sermão* é definido como capítulo ou parte de uma teoria política; o termo *pregação* é entendido como ação política orientada ou militância propriamente dita.

54

O labor da teoria e a sua socialização: contradições da prática daquele que teoriza

Para que se entenda o cenário em que se situa o Sermão da Sexagésima do jesuíta Antonio Vieira, é importante informar que a “*sexagésima*”, no calendário litúrgico da Igreja Católica em uso até o **Concílio Vaticano II** (1965), é o segundo domingo antes do primeiro da quaresma, isto é, aproximadamente 60 dias antes da Páscoa. Vieira problematiza nesta prédica que, “[...] nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto?” (VIEIRA, 1945, p. 2) E, centrada na antinomia *palavra* – *boa obra*, aborda a moderna contradição entre discurso e ação, ou teoria e prática. Como o sermonista pensa os pólos dessa contradição? Para tal, introduz o seu ouvinte/leitor ao modo como entende o conhecimento e, a



partir daí, como é possível e necessária a tarefa de socialização do conhecimento a ponto de converter-se em trabalho teórico-militante. Nesse ponto, também aparece a defesa de uma didática. Essa didática é que rompe com o método jesuítico contido na *ratio studiorum*. Isto posto, temos condições de enfrentar o trabalho de análise!

Na primeira parte do Sermão da Sexagésima, o padre Antonio Vieira estabelece a distinção entre *sair para semear* e *semear sem sair*. No primeiro caso, supõe-se a pregação que divulga uma teoria política para além do espaço nacional. No segundo, a pregação aparece restrita localmente. Com isso, admite que toda proposta teórica deve conter universalidade, uma vez que pode contemplar a ambos.

O ato de pregar é definido como uma ida do pregador ao campo social, isto é, toda teoria tem valor à medida que o teórico assume a tarefa de divulgar a teoria; não há como teorizar sem a ação de divulgar o teorizado. É o que significam as palavras: “[...] diz Cristo que o semeador do evangelho saiu, porém não diz que tornou, porque o pregador evangélico, os homens que professam pregar e propagar a fé, é bem que saiam, mas não é bem que tornem.” (VIEIRA, 1945, p. 2). O *tornar* ou o *voltar* do ato de pregar é definido por Vieira como desistência da ação política e inerente à divulgação da teoria, sendo condenável pelo sermonista.

O ato de pregar também é definido no Sermão da Sexagésima pelo uso que o jesuíta faz da parábola da sementeira⁶ e da pergunta pela qual problematiza a desistência da ação política. Indaga Vieira (1945, p. 3): “E se esse semeador evangélico, quando saiu, achasse o campo tomado; e se armassem contra ele os espinhos; e se levantassem contra ele as pedras, e se lhe fechassem os caminhos, que havia de fazer?” Isto é, o que fazer quando o contexto histórico é capaz de sufocar a propagação de uma teoria política? E mais: o que ocorre quando não é apenas uma teoria política que é combatida, mas quando, e sobretudo, são combatidos os divulgadores de tal teoria? Com determinação, Vieira responde exemplificando por meio de sua experiência:

Mas ainda a do semeador do nosso Evangelho não foi a maior. A maior é a que se tem experimentado na seara aonde fui, e para onde venho. Tudo o que aqui padeceu o trigo, padeceram lá os semeadores. Se bem advertirdes, houve aqui trigo mirrado, trigo afogado, trigo comido, e trigo pisado [...] Tudo isto padeceram os semeadores evangélicos da missão do Maranhão de



doze anos a esta parte. Houve missionários afogados, porque uns se afogaram na boca do grande rio das Amazonas; houve missionários comidos, porque a outros os bárbaros na ilha dos Aroans; houve missionários mirrados, porque tais tornaram os da jornada dos Tocantins, mirrados da fome e da doença, onde tal houve, que andando vinte e dois dias, perdido nas brenhas, matou somente a sede com o orvalho que lambia das folhas. Vede se lhe quadra bem o *Natun aruit, quia non habebat humorem?* E que sobre mirrados, sobre afogados, sobre os comidos, ainda se vejam pisados e perseguidos dos homens: *Conculcatum est?* (VIEIRA, 1945, p. 4).

56 Em outras palavras, ser interrompido não significa que o *semeador* ou o *teórico* tenha desistido do ato da pregação. Apenas, diz Vieira, foi buscar forças para continuar o seu trabalho militante, pois, quando o contexto histórico é capaz de sufocar a propagação de uma teoria política, é melhor rever-se neste contexto. Mas o que interessa reter dessa prédica é a inversão que Vieira produz das escrituras: o mais importante não é evangelho, é sim o evangelista. O que pode soar como heresia aos católicos significa, em nossa análise, que o teórico é mais importante que a teoria, o que não deixa de ser outra heresia, agora frente ao *establishment* acadêmico. Mas também nesse espaço social é possível ver a relação entre teoria e prática, ou do sermão com a prédica. Para exemplificar, vale, por analogia, a perda da relação teoria-prática feita por Perry Anderson:

O divórcio estrutural entre teoria e prática inerente à natureza dos partidos comunistas desta época [refere-se ao pós-guerra] impediu o trabalho político-intelectual unificado do tipo que definiu o marxismo clássico. O resultado disso foi a reclusão dos teóricos nas universidades, distantes do proletariado de seus próprios países, e o estreitamento do campo de atuação da teoria, concentrando-se na filosofia em detrimento da economia e da política. Esta especialização veio acompanhada de um crescente hermetismo da linguagem, cujas barreiras técnicas foram fator de distanciamento das massas. (ANDERSON, 2004, p. 112).

Desse modo, parece que o foco da primeira parte do Sermão da Sexagésima não é a teoria – como o corpo do discurso –, mas aquele que



discursa, o *sujeito-que-age*. Portanto, a ação aparece como mais importante que a palavra e a *palavra-que-é-dita* se define como ação. Isso nos remete ao pensamento binário, característica da retórica: a cisão prática–teoria. Por outro lado, Vieira parece ir além do pensamento binário (clássico à sua época) ao lembrar que, escrever sermões também significa agir e que, ao fim de sua vida, é nesta tarefa que se empenha; em outros termos, o teorizar é, em si, uma prática:

Dá-me grande exemplo o semeador, porque depois de perder a primeira, a segunda e a terceira parte do trigo, aproveitou a quarta e última, e colheu dela muito fruto. Já que se perderam as três partes da vida [que foram momentos da ação política de Vieira], já que uma parte da idade a levou os espinhos, já que outra parte a levou as pedras, já que outra parte a levou os caminhos, e tantos caminhos, esta quarta e última parte, este último quartel da vida [aquela em que Vieira se dedica exclusivamente a escrever sermões] porque se perderá também? Por que não dará fruto? Por que não terão os anos o que tem o ano? Por que não terá também o seu outono a vida? (VIEIRA, 1945, p. 5).

A possibilidade de pensar que a teoria contém ação porque também é o resultado de uma ação anterior nos lembra Adorno, ao afirmar, na “Dialética Negativa”, que “[...] a teoria é uma forma de prática.” (ADORNO, 1975, p. 52).

Na segunda parte do sermão da Sexagésima, a prédica apresenta um problema que constitui a peça central. Trata-se de indagar sobre os efeitos da palavra – o discurso profético – sobre os ouvintes. Vieira (1945, p. 2) diz: “Se a palavra de Deus é tão eficaz e tão poderosa, como vemos tão pouco fruto da palavra de Deus?” E ainda: “Nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto?” Na parte III da Sexagésima, o seu autor indica três possibilidades de resposta ao problema enunciado: *ou da parte do pregador, ou da parte do ouvinte, ou da parte de Deus*. Por outro lado, antes de indicar o único caminho possível de resolução do problema, segue-se uma argumentação em torno da possibilidade de a conversão dar-se mediante o ouvir a palavra e, simultaneamente, utilizá-la como um mecanismo de auto-entendimento.

A idéia de conversão em Vieira, em outras palavras, lembra um pouco, ainda que intuitivamente, o método socrático do ver-se a si mesmo. Neste sentido, palavra é a mediação entre o ser; o descobrir-se e o novo agir. Afirmou o sermoneiro:

Para uma alma se converter por meio de um sermão, há de haver três concursos: há de concorrer o pregador com a doutrina, persuadindo; há de concorrer o ouvinte com o entendimento, percebendo; há de concorrer Deus com a graça, alumiando. Para um homem se ver a si mesmo são necessárias três coisas: olhos, espelho e luz. Tem-se espelho e é cego, não se pode ver por falta de olhos; tem-se espelho e olhos, e é de noite, não se pode ver por falta de luz. Logo, há mister luz, há mister espelho e há mister olhos. Que coisa é a conversão de uma alma, senão entrar um homem dentro em si e ver-se a si mesmo? Para esta vista são necessários olhos, é necessária luz e é necessário espelho⁷. O pregador concorre com o espelho, que é a doutrina; Deus concorre com a luz, que é a graça; o homem concorre com os olhos, que é conhecimento. (VIEIRA, 1945, p. 8).

58

Ora se o ato de conversão – a tomada de consciência – pressupõe o concurso destes quatro elementos – a teoria (como proposta utópica – a *doutrina*); o líder (como pregador – o *espelho*); o ouvinte (como liderado – *os olhos*) e a graça (como escolha ou decisão – a *luz*) –, Vieira atribui as dificuldades de realização do projeto utópico a um fator mais relacionado ao líder (aquele que é espelho, pois reflete a teoria) do que aos demais fatores. Mas antes de aprofundarmos o entendimento da relação líder-liderado, chamamos a atenção para o contexto determinado pelo processo de conscientização política. Isto é, se toda formação da consciência política envolve o ato de o sujeito circunscrever-se para realizar o *conhece-te a ti mesmo*, é igualmente preciso lembrar que a faísca (ou fagulha) que desencadeia este processo é a ação de um outro (representado, metaforicamente, pelo espelho). Podemos dizer que o *alter* empurra o *ego* para dentro de si mesmo. Neste processo e uma vez que se atinge um dos patamares da conscientização política, é chegado o momento da *graça*, isto é, de *fazer escolhas*, tomar decisões. Considerando este tema na moderna cotidianidade, Agnes Heller já afirmou:



A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. (HELLER, 1998, p. 24).

Em outro texto, complementa a socióloga húngara e aluna de Lúkcacs:

As calmas palavras de Rosa Luxemburgo na prisão, quando sua morte violenta era cada vez mais próxima: *Ultra posse, nemo obligatur* transmitem exatamente esse sentido. Ela estava satisfeita com sua vida, embora não tivesse em absoluto motivo algum para se sentir satisfeita com o estado do mundo que se achava prestes a deixar, nem, aliás, com o seu próprio fado pessoal. (HELLER; FEHÉR, 1998, p. 46).

Relacionando esses diferentes autores – Heller e Vieira –, pode-se concluir que as escolhas que fazemos na vida indicam o ponto em que nos situamos entre o aceitar ou o questionar o mundo, a história. Escolhas moralmente/politicamente motivadas podem nos levar a situações-limite, como aquelas vividas por Rosa Luxemburgo; por outro lado, as escolhas – como atos conscientes – apenas são possíveis se remetidas a um momento anterior, o da tomada de consciência, – ou da *graça/luz* –, como quer Vieira. Ora, para obter-se a *graça* ou a *luz*, é necessário *doutrina* ou *teoria* (obtida por ouvir-se a *prédica*, que contém os elementos do projeto utópico) e o entendimento da doutrina (o impacto desta proposta no ouvinte). Após e somente após é que se abre espaço para uma escolha consciente. Neste processo, o jesuíta centra-se naquilo que tomou como problema: o sujeito não obtém a *graça* porque o responsável por produzir a fagulha do entendimento [munido da teoria, é capaz de converter as pessoas para a transformação da história] não soube realizar a sua *prédica*, não soube socializar a teoria política junto às massas.

A importância do líder em qualquer movimento social também foi assinalada por Marx quando analisou a experiência do governo revolucionário da Comuna de Paris. Já perto da derrota, os *communards* buscaram realizar um acordo com o governo francês para a liberação de prisioneiros dos dois lados do conflito. Anotou Marx:

A Comuna propôs reiteradas vezes a troca do arcebispo e de inúmeros sacerdotes por um único prisioneiro, Blanqui, que Thiers mantinha então em suas garras. E Thiers negou-se obstinadamente. Sabia que com Blanqui dava à Comuna uma cabeça e que o arcebispo serviria melhor aos seus fins como cadáver. (MARX, 1986, p. 94).

No desenvolvimento dos acontecimentos revolucionários, ou mesmo antes, no de sua lenta organização e preparação, o papel representado pela liderança, que sintetiza o projeto utópico, é insubstituível. Aquilo para o que Vieira parece chamar a atenção em sua prédica é a emergência dos tempos de crise social marcados pela carência de uma liderança verdadeira.

É possível, a partir destas posições de Vieira, assumidas no sermão da Sexagésima, relacionar o padre, o político e o professor como ofícios de liderança. Aliás, o próprio Vieira combinou esses três ofícios em diferentes momentos da sua vida.

60

Princípios da socialização da teoria presentes na prática educativa

A Parte IV do Sermão da Sexagésima é dedicada a explicitar aquilo que compõe a ação da pregação ou, como sintetizamos neste artigo, a prática da socialização da teoria política a um conjunto de outros militantes. O sucesso ou o fracasso de uma pregação resulta de um erro que o pregador ou líder possa vir a cometer, segundo Vieira (1945, p. 12) “[...] frente a cinco circunstâncias: a pessoa, a ciência, a matéria, o estilo, a voz da pessoa.” Isto é: 1) frente àquele que profere o discurso e assim socializa conhecimento profético e/ou político em função de um projeto de história; 2) frente ao *corpus* do conhecimento – as sagradas escrituras ou uma teoria – associado ao projeto; 3) frente ao tema específico de uma pregação localizada; 4) frente



à didática com a qual o profeta e/ou o militante atinge o seu público localizado; 5) frente à voz, como a sedução exercida pelo movimento do corpo. Em síntese, teríamos:

o sujeito do discurso a pessoa
 o conteúdo do conhecimento a ciência
 o tema e o conteúdo do discurso a matéria
 a didática o estilo
 o corpo em movimento sonoro a voz

Frente a esse conjunto, qual seria o ponto exato do sucesso ou fracasso de uma pregação? Para responder a tal indagação, Vieira estabelece uma contradição, agora no binômio que põe em dicotomia a palavra tomada em si *versus* a palavra tornada ação. Em outros termos, pode o teórico da política formular problemas e estabelecer resoluções para os problemas que formula seguindo apenas a lógica discursiva, inerente ao discurso que profere? Ou deverá formular problemas cuja resolução exija a ação, tanto de quem prega quanto de quem ouve? Este é o sentido da dicotomia que se estabelece entre pregar-que-é-falar e pregar-que-é-fazer. Nas palavras do inaciano:

O pregar, que é falar, faz-se com a boca; o pregar, que é semear, faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras. Diz o Evangelho, que a palavra de Deus frutificou cento por um. Que quer isto dizer? Quer dizer, que de uma palavra nasceram cem palavras? Não. Quer dizer, que de poucas palavras nasceram muitas obras. Pois palavras que frutificam obra, vede se podem ser só palavras? Quis Deus converter o mundo, e o que fez? Mandou ao mundo seu Filho feito homem. Notai. O Filho de Deus enquanto Deus, é palavra de Deus, não é obra de Deus: *Genitum, non factum*. O filho de Deus enquanto Deus é Homem, é palavra de Deus e obra de Deus juntamente: *Verbum caro factum est*. (VIEIRA, 1945, p. 13).

Vieira confronta palavra com obra, para defender que a palavra que se torna *palavra* não é importante, mas a que se torna *ação*. Por outro lado, o sermonista supera o binarismo proposto e atinge a formulação de uma contradição quando induz o leitor a pensar: o fato de a *ação* ser mais importante do que a *palavra* não significa que ela, a *palavra*, não seja também um princípio fundador da *ação*: “[...] o Filho de Deus enquanto Deus, é *palavra* de Deus, não é *obra* de Deus: *Genitum, non factum*. O filho de Deus enquanto Deus é Homem, é *palavra* de Deus e *obra* de Deus juntamente: *Verbum caro factum est*.” (VIEIRA, 1945, p. 13). De outro modo, mesmo admitindo que uma teoria política não seja capaz, por si mesma, de produzir uma revolução, não pode haver revolução sem uma teoria.

62 Não é possível ignorar, entretanto, que a obra de Vieira é condicionada ao momento em que militava. Assim, a sua definição de *ação* estava presa na aparente oposição entre missão salvífica (eminentemente religiosa) e missão colonizadora (eminentemente político-econômica). Não há como dissociá-las e ambas aparecem conciliadas como prática catequética combinada com prática colonizadora. Pode-se notar, porém, que tanto a visão catequética quanto a colonizadora tinham bases próprias no iniciano e até apareciam em contradição com as proposições dominantes, oriundas da Companhia de Jesus, ou a Igreja, de um lado, e dos proprietários locais, de outro, e da Coroa, ou Estado, de um terceiro. Os conflitos nos quais Vieira se meteu e os grandes problemas junto à Ordem, junto à Coroa ou aos dominantes locais, devem-se a esta fusão de mensagem com teoria política e anúncio salvífico. Postura que, contraditoriamente, também o levou ora a posicionar-se junto ao explorado (escravos, índios) contra o explorador (os proprietários na Colônia; a Coroa Portuguesa; a Ordem e o Vaticano), ora junto ao explorador (Coroa Portuguesa, em específico) contra seus concorrentes mercantis (Holanda, Espanha).

Não nos aprofundaremos aqui na compreensão destas posturas em contradição, pois o objetivo maior deste artigo é oferecer ao leitor uma discussão do Sermão da Sexagésima como peça integrante de uma teoria política, a explicar a possibilidade da *ação* utópica na modernidade. Neste caso, são os fundamentos do conceito de militância na socialização de uma teoria que estão sob apreciação do analista.

Ainda, na quarta parte deste Sermão, Vieira aposta na importância da imagem, ou do modo de atingir os ouvintes fazendo uso da imagem.



Pensa o jesuíta na prática política que seduz e contagia por ser uma prática capaz de congrega imagem em si. As práticas políticas devem conter sempre uma dimensão imagética e isto significa fazer/agir e anunciar/tornar público aquilo que é feito. Não há como envolver um maior número de pessoas com uma ação política que é feita às escondidas, sorrateiramente. Ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sorrateiramente. A libertação é um ato público, daí o valor que Vieira dá aos termos imagem/luz/espelho. Uma prática política feita às escondidas não tem imagem e não pode, portanto, ser pública e, menos ainda, revolucionária. Isto merece uma citação:

A razão d'isto é, porque as palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos. No céu ninguém há que não ame a Deus, nem possa deixar de o amar. Na terra há tão poucos que o amem, todos o ofendem. Deus não é o mesmo, e tão digno de ser amado no céu como na terra? Pois como no céu obriga e necessita a todos a o amarem e na terra não? A razão é, porque Deus no céu é Deus visto; Deus na terra é Deus ouvido. No céu entra o conhecimento de Deus à alma pelos olhos: Vide bimus eum sicut est; na terra entra-lhe o conhecimento de Deus pelos ouvidos: Fides ex auditu; e o que entra pelos ouvidos crê-se, o que entra pelos olhos necessita. Vissem os ouvintes em nós o que nos ouvem a nós, e o abalo e os efeitos do sermão seriam muito outros. (VEIRA, 1945, p. 14).

63

Essas considerações também pressupõem a política como um ato moral, isto é, que ocorre dentro de contexto balizado por normas, conferindo legalidade às ações humanas. Vieira não foi o único a associar o ato político ao ato moral. Antes, Maquiavel, em 1513, escrevia em *O Príncipe* que, mesmo “[...] não se podendo considerar ação meritória a matança de seus concidadãos, trair os amigos, não ter fé, ainda assim pode-se com isso conquistar o mando, nunca a glória.” (MAQUIAVEL, 1977, p. 51). Assim, a ausência de moral para garantir a posse do poder, mesmo sem garantir a sua legitimidade, é criticada por Maquiavel. Por outro lado, vale lembrar que o florentino estabelece uma fronteira tênue entre o intolerável e o tolerável na relação do ato político com o ato moral. Diz também: “[...] por isso, não pode um príncipe de prudência, nem deve, guardar a palavra empenhada quando isso lhe é prejudicial e quando os motivos que o determinaram deixaram de existir.” (MAQUIAVEL, 1977, p. 99). Assim, são intoleráveis a matança

e a traição para assegurar o poder; entretanto, o mesmo não vale para a mentira. Talvez uma das diferenças entre Vieira e Maquiavel seja o princípio radical com que o primeiro defendeu o ato político como um ato moral, a ponto de sentir de perto o cotidiano da Inquisição. Daí indagar:

[...] se quando os ouvintes percebem os nossos conceitos, têm diante dos olhos as nossas manchas, como hão de conceber virtudes? Se a minha vida é apologia contra a minha doutrina, se as minhas palavras vão já refutadas nas minhas obras, se uma coisa é o semeador e outra o que semeia, como há de fazer fruto? (VIEIRA, 1945, p. 15).

Claro que Maquiavel vê a tênue linha que se ergue entre a fronteira do ato político com o ato moral, pois está preocupado com ganhar, manter ou perder o poder de um principado. Já Vieira quer mais; deseja profundamente a criação de uma nova ordem social e nisso foi além de Maquiavel. Daí a diferença. Para Vieira, a teoria política aparece como o entendimento que educa. Para Maquiavel, a teoria aparece como o entendimento que se conforma ao poder.

64 Avançando na análise, abordaremos o estilo das pregações. A parte V do Sermão da Sexagésima propicia ao leitor uma reflexão acerca da didática que deve envolver a prática de quem socializa uma teoria política. Escreve:

Compara Cristo o pregar ao semear, porque o semear é uma arte que tem mais de natureza que de arte. Nas outras artes tudo é arte; na musica tudo se faz por compasso, na arquitetura tudo se faz por regra, na aritmética tudo se faz por conta, na geometria tudo se faz por medida. O semear não é assim. É uma arte sem arte; caia aonde cair. (VIEIRA, 1945, p. 16).

A idéia de arte relaciona-se à capacidade do ser humano de pôr em prática aquilo que possuía apenas uma existência ideal. Fazer uma arte também consiste em exprimir e exteriorizar. Assim, uma teoria política produz uma arte política porque não possui apenas existência ideal, e sim porque é capaz de contagiar leitores/ouvintes e exteriorizar-se e exprimir-se, enfim, tornar-se ação. O momento da arte política não é, entretanto, o mesmo que o da elaboração da teoria política. Aparecem como tempos distintos em Vieira. Ou, o movimento que elabora um pensamento não é o mesmo que o socia-



liza. *O semear não é assim. É uma arte sem arte; caia aonde cair*, isto é, aquele que teoriza a política deve militar politicamente e isto significa socializar o conhecimento que produziu, semear. Esta socialização, por sua vez, possui uma dinâmica diferente daquela presente no ato de teorizar. Socializar a teoria, insistimos, não é o mesmo que teorizar. No teorizar, o conceito é que se destaca, é a sua régua e o seu compasso. Na socialização dessa teoria, ou no semear, o exemplo dado pela boa obra daquele que professa é o que mais se destaca: é uma arte sem arte porque é um exemplo moral.

Neste ponto encontramos a definição do papel da didática na socialização da teoria ou, nos termos inicianos, do estilo da pregação. Deve, ainda, essa socialização ser diferente do

[...] estilo violento e tirânico que hoje se usa! Ver vir os tristes passos da Escritura, como quem vem ao martírio; uns vêm acorrentados, outros vêm arrastados, outros vêm estirados, outros vêm torcidos, outros vêm despedaçados; só atados não vêm! Há tal tirania? Então no meio disto, que bem levantado está aquilo! Não está a cousa no levantar, está no cair. (VEIRA, 1945, p. 16).

A divulgação pelo ensinamento de uma teoria política com autoritarismo atinge as pessoas por cima, por alto, *que bem levantado está* o conceito. Aqui a teoria manifesta-se por palavras de ordem, que soam como um martírio para os ouvintes; conceitos *acorrentados; arrastados; estirados. Só atados não vêm*, isto é, relacionados entre si não podem vir porque estão *torcidos* [são manipulados] e *despedaçados* [descontextualizados]. O socializar a teoria política só pode dar-se por democracia, porque aí os conceitos caem nas pessoas; caem em profundo e em largo. *O segredo não está a cousa no levantar, está no cair* – porque caindo está atingindo o nível da compreensão, da interioridade humana e nesse, apenas nesse nível – o da interioridade –, é que as pessoas fazem as suas escolhas éticas. No contexto da socialização e do aprendizado político, as palavras proferidas seguem um ordenamento. Qual?

Aprendemos do céu o estilo da disposição, e também o das palavras. As estrelas são muito distintas e muito claras. Assim há de ser o estilo da pregação; muito distinto e muito claro. E nem por isso temais que pareça o estilo mais baixo; as estrelas são muito distintas e muito claras, e altíssimas. O estilo pode ser muito



claro e muito alto; tão claro que o entendam os que não sabem e tão alto que tenham muito que entender os que sabem. O rústico acha documentos nas estrelas para sua lavoura e o mareante para sua navegação e o matemático para as suas observações e para os seus juízos. De maneira que o rústico e o mareante, que não sabem ler nem escrever, entendem as estrelas; e o matemático, que tem lido quanto escreveram, não alcança a entender quanto nelas há. Tal pode ser o sermão: – estrelas que todos vêem e muito poucos as medem. (VIEIRA, 1945, p. 18).

66

Simple assim, a exposição da teoria política deve ser clara aos ouvintes e o fato de o militante buscar a didática não o transforma em orador simplista. Ou, em síntese, o socializar uma teoria não significa simplificá-la. Daí que os autores que tomamos por modernos e clássicos, simultaneamente, são assim definidos por duas ordens de coisas: 1) inovarem no modo de pensar de uma época, até capazes de transcender essa época, e 2) exporem com clareza os seus pensamentos. O contrário destes caracteres aparece geralmente nos autores que comentam os clássicos. Aqui vale um exemplo com referência à produção teórica marxista do período de 1924 a 1968. Com rara exceção, afirma o historiador:

A natureza secundária do discurso desenvolvido nessas obras⁸ – mais sobre o marxismo do que propriamente marxistas – teve uma consequência adicional. A linguagem em que foram escritas adquiriu um caráter crescentemente especializado e inacessível. Durante um período histórico inteiro, a teoria transformou-se numa disciplina esotérica cuja linguagem altamente técnica dava medida de sua distância da política. (ANDERSON, 2004, p. 73).

Evitando o mérito da classificação das obras que Perry Anderson cita, aqui vale apenas a exemplificação da possibilidade do distanciamento de textos da ciência política, e mesmo da filosofia, em relação à práxis política. Este historiador contemporâneo critica a existência de um marxismo que, na sua opinião, se faz com uma linguagem esotérica. De nossa parte, acrescentaríamos que Vieira ainda serve nos dias de hoje porque foi capaz de alertar os teóricos para fato semelhante, e isso no século XVII. Ou seja, a teoria política e o ato de sua socialização deveriam contar com um *estilo que pode ser muito claro e muito alto; tão claro que o entendam os que não*



sabem e tão alto que tenham muito que entender os que sabem. Para tal, é preciso superar o estilo violento e tirânico que hoje se usa.

Ao abordar a questão dos conteúdos presentes no processo de socialização de uma teoria política, Vieira adverte, no item VI da Sexagésima, que *o sermão há-de ser de uma só cor, há-de ter um só objeto, um só assunto, uma só matéria*, isto é, deve o pregador buscar o estabelecimento da didática no que se refere ao tema do seu discurso político, porque a extrema variedade de temas, conceitos, problemas e questões que se propõem ao militante-ouvinte pode mais confundir que esclarecer. Vieira se explica retomando a parábola do semeador, que serve de linha mestra ao seu raciocínio:

Se o lavrador semeara primeiro trigo, e sobre trigo semeara centeio, e sobre o centeio semeara milho grosso e miúdo, e sobre o milho semeara cevada, que haveria de nascer? – Uma mata brava, uma confusão verde. Eis o que acontece aos sermões deste gênero. Como semeiam tanta variedade, não podem colher cousa certa. Quem semeia misturas, mal pode colher trigo. (VIEIRA, 1945, p. 19).

Por outro lado, é possível interpretar a questão da *matéria do sermão* para além de sua didática e enfatizá-la como uma crítica à postura eclética. Em outros termos, Vieira questiona a validade de uma teoria política que procurar entender um determinado contexto por meio da mistura de várias teorias políticas. Mais que isso: ao estabelecer essa crítica, estabeleceu os objetivos que devem perseguir uma proposta doutrinária de conteúdos⁹. Em síntese, os objetivos seriam:

- definir um assunto ou tema empírico;
- subdividir um tema de modo a possibilitar o estabelecimento de distinções contextuais e acerca do mesmo assunto;
- relacionar tema empírico com a teoria, estabelecendo relações, exemplificando e sanando previamente as possíveis dúvidas dos ouvintes;
- utilizar os procedimentos até aqui expostos para explicitar o contexto localizado, isto, permitir a análise de conjuntura;
- argumentar; convencer; concluir e propor.

Desse modo, a matéria do sermão e a matéria da pregação possuem forma. O conteúdo segue um método e o método traduz um conteúdo. Os pólos sermão e pregação, conteúdo e método, são entendidos em contradição, isto é, numa relação de diferença e reciprocidade, simultaneamente. Lembramos que neste estudo o termo *sermão* é definido como parte de uma teoria política e *pregação*, como ação política orientada. Por meio desses pólos conceituais, que traduzem uma proposta de prática política, Vieira assume a clara diferença que existe entre uma atitude pedagógica e uma atitude militante: *uma coisa é expor e outra é pregar; uma ensinar e outra persuadir. E desta última é que eu falo*. Isto é, enquanto a atitude pedagógica socializa um conhecimento pela exposição e se traduz em uma prática de ensino, a atitude militante quer ir além e pregar por meio da persuasão.

68 O que isto pode significar? Segundo Rodrigues Filho (1966, p. 2) é possível estabelecer uma distinção entre *convencer* e *persuadir*. "Convencer é levar outrem à aceitação de uma evidência; persuadir é induzir outrem a uma ação ou decisão. À convicção basta o entendimento; à persuasão, é necessária a emoção e a vontade." Assim, se a atitude pedagógica se refere a convencimento, à atitude militante convém a persuasão, porque se trata, neste segundo caso, da realização de escolhas morais com vistas à resolução da política. Para tal não basta o entendimento; há que ter vontade e uma vontade animada pelo desejo.

Podemos inferir, com as considerações feitas até o presente momento, que foi sobretudo a prática de Vieira, não sua maneira de ver as coisas mas, que condicionou a sua concepção própria de mundo. Foi isso que lhe granjeou os dissabores que teve em vida, seja contra colonizadores no Brasil, nobreza e burguesia em Portugal, no Vaticano e na própria ordem, da qual fazia parte. Daí a sua intensa preocupação com a militância. A pregação como militância.

Quando o leitor entra na parte VII do Sermão da Sexagésima, a relação entre teoria e militância continua em cena. Aquele que prega deve possuir uma boa formação intelectual. Ter o domínio da teoria política significa saber pensar uma prática pela orientação contida nos conceitos dessa teoria. Por exemplo, aquele que socializa a teoria de Karl Marx deve ser capaz de pensar a sua própria prática política pelos conceitos marxistas. Esta é a condição *sine qua non* para socializar um conhecimento advindo de



uma teoria política. Só assim essa teoria política se converterá em prática, também para os ouvintes:

Vede-o no estilo de cada um dos Apóstolos sobre que desceu o Espírito Santo. Só de cinco temos escrituras; mas a diferença com que escreveram, como sabem os doutos, é admirável. As penas todas eram tiradas das asas daquela pomba divina; mas o estilo tão diverso, tão particular e tão próprio de cada um, que bem mostra que era seu. Mateus fácil, João misterioso, Pedro grave, Jacob forte, Tadeu sublime, e todos com tal valentia no dizer, que cada palavra era um trovão, cada cláusula um raio e cada razão um triunfo. Ajuntai a estes cinco, S. Lucas e S. Matheus, que também ali estavam, e achareis o número daqueles sete trovões que ouviu S. João no Apocalipse: *Locuta sunt septem tonitrua voces suas*. Eram trovões que falavam e desarticulavam as vozes, mas essas vozes eram suas: *Voces suas*; 'suas e não alheias', como notou Ansberto: *Non aliens, sed suas*. (VIEIRA, 1945, p. 24).

A título de exemplo, podemos perceber que na história do marxismo foi justamente isso que ocorreu. Marx era teórico e militante. Lênin considerou a teoria de Marx, mas a desenvolveu em outras direções e como algo decorrente da sua militância. Assim aconteceu com Gramsci, ou com Thompson, mais recentemente. Aqui, a lista de autores seria interminável. Entretanto, ainda há que considerar que o estilo, a didática, a apresentação, em suma, a *forma* da socialização é algo muito próximo ao modo próprio do fazer militante, na sua relação com a teoria e com a sua experiência na história. Isto implica o fato de que a militância se faz com preparo, com estudos disciplinados e envolvimento com a ação política.

Finalmente, Vieira aborda a quinta e última determinação do sermão na prática daquele que o profere: a voz, ou a entonação. Pelo fato de "[...] os brados no mundo poderem tanto, bem é que bradem alguma vez os pregadores." (1945, p. 26). Em outras palavras, no cerne do trabalho de militância a socialização de uma teoria política consiste, como o vimos, em *persuadir* o outro em direção a uma tomada de decisão. Nisto, não se devem apenas esperar frutos por intermédio da razão; são também necessárias a emoção e a vontade. Daí que o ato de socialização deva conter a entonação e o volume de voz propício; gestos envolventes; movimento do corpo; respiração. Tudo na conciliação da razão com a vontade.

Palavras finais

As partes IX e X do Sermão da Sexagésima são dedicadas à conclusão e buscam uma resposta ao problema que a prédica procurou pôr em questão. Inicialmente, o inaciano inquiriu-se: *nunca houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto?* Após uma minuciosa exposição, abordando todos os ângulos desta pergunta, Vieira observa:

A causa de não fazerem hoje fruto os pregadores com a palavra de Deus, nem é a circunstância da pessoa: *Qui seminat*; nem a do estilo: *seminare*; nem a da matéria: *sêmen*; nem a da ciência: *suum*; nem a da voz: *Clamabat*. Moisés tinha fraca voz; Amós tinha grosseiro estilo; Salomão multiplicava e variava os assuntos; Balaão não tinha exemplo de vida; o seu animal não tinha ciência; e contudo todos estes, falando, persuadiam e convenciam. Pois se nenhuma destas razões que discorremos, nem todas elas juntas são a causa principal nem bastante do pouco fruto que hoje faz a palavra de Deus, qual diremos finalmente que é a verdadeira causa? (VIEIRA, 1945, p. 26).

70

A indagação persiste! Mesmo após todas as lições que nos foram anunciadas, o problema ainda se faz persiste! Qual seria, enfim, o esboço da sua solução? Vieira partiu do pressuposto da possibilidade de uma teoria política se apresentar como uma verdade¹⁰. O que se pode dizer disso? Ao concordar com esta hipótese e ao admitir a possibilidade de múltipla interpretação do real com a designação de "teoria verdadeira" e "teoria falsa", não pretendemos aceitar uma atitude relativista em ciência, segundo a qual, neste caso, seria suficiente algo ser proferido com método para ser verdade. Ao contrário, e pensando junto com Vieira, admitimos que há sim uma ciência que pode ser falsa, ou melhor, existe a possibilidade da emergência de teorias que se afirmam associadas a práticas de dominação/manipulação e outras, estas *verdadeiras*, porque, frente às diversas formas de opressão/exploração e mesmo, demonstra-se serem relacionadas aos processos de emancipação da humanidade e visam ao bem comum. Isto, porém, transcende o campo da epistemologia e joga o cientista político na arena das práticas sociais. Assim, é a história que torna uma teoria política verdadeira



ou falsa. Por isso, os pesquisadores recorrem ao “tribunal de recursos” da História, como o faz Thompson. Literalmente, diz o historiador:

Devemos defender não que a realidade histórica se modifique de época para época, com as modificações na hierarquia de valores, mas que o ‘significado’ que atribuímos a tal realidade se modifica dessa maneira [...] não é verdade que a teoria pertença apenas à esfera da teoria. Toda noção, ou conceito deve surgir de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante os juízes vigilantes no ‘tribunal de recursos’ da história. (THOMPSON, 1981, p. 53).

E, assim, afirmamos que elaborar uma teoria significa localizar evidências históricas a respeito do fato estudado e que estas, por si mesmas, demonstrem o verídico e o inverídico contido em determinadas teorias. Afinal, ainda é desse modo que lutamos contra a emergência da ciência burguesa: provando a sua falibilidade.

Pois bem, e supondo que um militante socialize uma teoria verdadeira, poderá ele ou não, sob o ponto vista que acabamos de definir, ser fiel a essa verdade no momento dessa socialização? Esse é o problema que Vieira coloca nas duas últimas partes do Sermão da Sexagésima, quando argumenta:

Dizei-me, pregadores (aqueles com quem eu falo indignos verdadeiramente de tão sagrado nome), dizei-me: esses assuntos inúteis que tantas vezes levantai, essas empresas ao vosso parecer agudas que prosseguis, achaste-las alguma vez nos Profetas do Testamento Velho, oi nos Apóstolos e Evangelistas do Testamento Novo, ou no amor de ambos os Testamentos, Cristo? – É certo que não, porque desde a primeira palavra do Gênesis até a última do Apocalipse, não há cousa em todas as Escrituras. Pois se nas Escrituras não há o que dizeis e o que pregais, como cuidais que pregais a palavra de Deus? Mais: Nesses lugares, nesses textos que alegais para prova do que dizeis, é esse o sentido em que Deus os disse? É esse o sentido em que os entendem os Padres da Igreja? É esse o sentido da mesma gramática das palavras? – Não, por certo; porque muitas vezes as tomais pelo que toam e não pelo que significam, talvez nem pelo que toam. (VIEIRA, 1945, p. 29).

Vieira adverte para a possibilidade de o teórico não servir à verdade contida em sua teoria ou na que diz representar, quando a socializa junto a um determinado público. Bem nesse caso, por mais capaz e competente que venha a ser o nosso teórico, a sua ação seria daninha, posto que não estaria a serviço da verdade como o diz. Hoje, talvez até mais que nos tempos de Vieira, é comum agir em nome de uma teoria e usá-la mais como um mecanismo de dominação do teórico sobre o seu público. Ainda há que se estudar as condições históricas que conduzem parcelas significativas de intelectuais à abdicação das possibilidades de militância para se apegarem meramente ao *status* da profissão, por meio de pesquisas e publicações que se prestam mais à ascensão na carreira e, por isso, servem menos à capacidade de crítica. Quem forma a universidade brasileira hoje? Os intelectuais de classe? As pessoas teóricas, produtivas de boa vontade e tímidas? Fiquemos, pois, com as lições do Padre Antonio Vieira.

Notas

72

- 1 Dá-se o nome de *Restauração* ao regresso de Portugal à sua completa independência em relação ao Reino de Castela, depois de sessenta anos de regime de monarquia dualista (1580-1640) em que as coroas dos dois países couberam ambas a Felipe II, Felipe III e Felipe IV de Castela. A má administração do governo espanhol e o excesso de tributos que recaíam sobre a burguesia comercial portuguesa constituíram causas maiores de insatisfação, sendo responsáveis pelo levante do povo lusitano contra a união de Portugal com Castela. Após a restauração, em 1640, D. João IV assume a Coroa portuguesa. Para aprofundar esta questão, vide: Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1978).
- 2 Para aprofundar aspectos da vida e obra de Antônio Vieira ver: Muraro (2003).
- 3 Só para citar alguns, vide: Faoro (2000), Holanda (1999) e Leal (1997).
- 4 Entendemos por militância política a prática do sujeito que age orientado por um projeto utópico de sociedade, no qual a crítica à experiência social em que vive o impulsiona em direção a atitudes de questionamento e mesmo de ruptura de determinado contexto social. Acerca do conceito de militância política, ver Relatório de Pesquisa intitulado *A pedagogia da ação política popular: histórias de militância* (2005).
- 5 A opinião de Antonio Cândido (2000), como sabemos, influenciou e ainda expressa enormemente uma opinião acadêmica. Admite este autor que a produção literária no Brasil em seu período formativo – que se situa entre o século XVI, com os autos e cantos de Anchieta, e as Academias da primeira metade do século XVIII, fase em que também congregou as obras de Antonio Vieira –, não constituiu o que denominou por *sistema literário*. Em outras palavras, mesmo que incorporasse Antonio Vieira em sua *Formação da Literatura Brasileira*, ainda assim o jesuíta seria abordado em perspectiva puramente literária. Tal perspectiva é, deliberadamente, evitada neste artigo.



- 6 Consta no Evangelho de São Matheus, 13, 4 – 9: “Eis que o semeador saiu a semear e, ao semear, uma parte da semente caiu à beira do caminho e as aves vieram e comeram. Outra parte caiu em lugares pedregosos, onde não havia muita terra. Logo brotou, porque a terra era pouco profunda. Mas, ao surgir o sol, queimou-se e, por não ter raiz, secou. Outra ainda caiu entre os espinhos [...] (falta alguma coisa aqui) [...] cresceram e a abafaram. Outra parte, finalmente, caiu em terra boa e produziu fruto à razão de cem, sessenta e trinta por um. Quem tem ouvidos, ouça.”
- 7 Acerca da metáfora do espelho diz Foucault (1981, p. 33): “Até o século XVII, a semelhança representou um papel construtor no saber da cultura ocidental.” E assim, o espelho simbolizaria essa possibilidade de, ao refletir o *alter* de modo invertido, pensar uma mudança que não desconsidere aquilo que já está posto. Além disso, n’*As palavras e as coisas*, Foucault analisa longamente a pintura *Las Meninas*, de Velásquez, e chama a atenção do leitor para o espelho que lá aparece e, a partir daí, tece suas considerações acerca do espelho como possibilidade de representação.
- 8 Perry Anderson (2004) cita os livros intitulados sucessivamente *Razão e revolução de Marcuse*, *A destruição da razão, de Lukács*, *A lógica como ciência positiva, de Della Volpe*, *Questão de método e crítica da razão dialética, de Sartre*, *Dialética negativa, de Adorno*, *Ler o capital de Althusser*, e a eles se refere.
- 9 Nos termos propostos por Vieira (1945, p. 20) significa: “Há-de tomar o pregador uma só matéria, há-de defini-la para que se conheça, há-de dividi-la para que se distinga, há de prová-la com Escritura [teoria], há de declará-la com a razão, há-de confirmá-la com o exemplo, há-de amplificá-la com as causas, com os efeitos, com as circunstâncias, com as conveniências que se há-de seguir, com os inconvenientes que se devem evitar; há-de responder às dúvidas, há-de satisfazer as dificuldades, há-de impugnar e refutar com toda a força da eloquência os argumentos contrários, e depois disto há-de colher, há-de apertar, há-de concluir, há-de persuadir, há-de acabar. Isto é sermão, isto é pregar, e o que não é isto, é falar de mais alto [...]” *prova-la* e os verbos da seqüência deveriam vir acentuados na oxítone.
- 10 Vale insistir que neste estudo não damos aos termos *evangelho*; *palavra de Deus* e *Deus*, uma interpretação literal. Na busca de fazer uma leitura de Vieira como um clássico da ciência política moderna, permitimo-nos fazer dos três termos em questão algumas metáforas: tomamos *evangelho* ou *escrituras* por teoria política, bem como a expressão *palavra de Deus*. Por fim, tomamos *Deus* como a verdade contida em uma teoria que pensa o possível momento de realização histórica de uma utopia política. Dito isto, fica compreensível – assim esperamos – o raciocínio que se estabelece após esta nota.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialectica negativa**. Tradução Yvars, J. F. e Nadal, E. P. Madri: Taurus, 1975.

ANDERSON, Perry **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. 9. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora Latiaia LTDA, 2000. (v. 1).

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

FEBVRE, Lucien. **História**. Tradução Adalberto Marson, Paulo Salles de Oliveira e Marisa Elisa Mascarenhas São Paulo: Ática, 1978.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada, 1978. (v. 25, p. 317-319).

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOLANDA. Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

74 LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: HEMUS – Livraria e Editora, 1977.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Tradução Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global Editora, 1986.

MEKSENAS, Paulo. **A pedagogia da ação política popular**: histórias de militância. Florianópolis: EED/ CED/ UFSC, 2005. (Mimeografado, 112 p.).

MURARO, Valmir Francisco. **Padre Antônio Vieira**: retórica e utopia. Florianópolis: Insular, 2003.

RODRIGUES FILHO, Nelson. Padre Antonio Vieira: dizer é agir. Rio de Janeiro: Cátedra Padre Antonio Vieira de Estudos Portugueses – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, **Revista SEMEAR**, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.letas.puc-rio.br/Catedra/revista/semiar_2.html>. Acesso em: 13 nov. 2006.

THEODORO, Janice. **América barroca**: tema e variações. São Paulo: Nova Fronteira; EDUSP, 1992.



THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Tradução Altensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, Pe. Antônio. Sermão da Sexagésima. In. VIEIRA, Pe. Antônio. **Obras completas**: sermões. Porto: Lello & Irmão Editores, 1945. (v. 5).

Prof. Dr. Paulo Meksenas
Universidade Federal de Santa Catarina
Pesquisador do Núcleo de Estudos de Educação e Sociedade Contemporânea
E-mail | meksenas@terra.com.br

Recebido 26 mar. 2007

Aceito 02 abr. 2007



Música, complexidade e formação

Music, complexity and formation

Silmara Lídia Marton

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo relata a pesquisa de dissertação de Mestrado *Música, Filosofia, Formação: por uma escuta sensível do mundo*, desenvolvida junto ao Grecom – Grupo de Estudos da Complexidade, e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2005. Discute a importância da música como um acionador cognitivo da multiplicidade da condição humana e como mecanismo que religa sujeito, ciência, vida e formação. Anuncia, por fim, o exercício da *escuta sensível* na formação e modos de sua aplicação na Educação.

Palavras-chave: Música. Educação. Complexidade.

Abstract

The paper reveals the Master Degree's research *Music, Philosophy, Formation: for a sensitive listening of the world*. This work was developed in a close relationship with Grecom – Group of Studies of the Complexity –, and presented to the Postgraduation Program in Education of Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), in 2005. It explains the importance of music as a cognitive promoter of the human multiplicity condition and as a pathway that links subject, science, life and formation. Finally, it announces the exercise of a *sensitive listening* in the formation and ways of its use in the education.

Keywords: Music. Education. Complexity.



Um instante para a música. *Ela se faz presente. Não há nenhuma lembrança ou sentimento até então. Eis que toca uma bossa nova, num ritmo lento, no piano e aí, repentinamente, vou pincelando imagens em minha mente e experimentando um sentimento de compaixão, de serenidade. Ou então, uma sonata que, ao ser tocada no violino, parece chorar despertando emoções intensas. Ou ainda, toca um frevo e, inspirado pelo ritmo rápido, meu corpo começa a atuar como uma grande caixa de ressonância e me vejo a fazer movimentos com os pés, com a cabeça, com as mãos, num grande êxtase!* Essas palavras constituem o capítulo de abertura da dissertação de Mestrado *Música, Filosofia, Formação: por uma escuta sensível do mundo* (2005), pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo maior dessa pesquisa foi refletir sobre a sonoridade musical e o seu papel como metáfora na formação permanente do sujeito. Metáfora, pois a música capta, sem traduzir, conteúdos nem sempre comunicáveis, decifráveis e definíveis da condição humana, mas que por meio dessa arte encontram sua expressão de forma real e direta. Dada sua forma não-discursiva, a música diz o "indizível" e induz a experimentação de múltiplos *estados de ser* do sujeito, realizando, assim, conexões com a ambigüidade humana. A principal contribuição da referida pesquisa está no fato de mostrar que a música é um acionador cognitivo fundamental para uma formação mais ética e estética do sujeito, tornando-o capaz de compreender melhor a sua condição no mundo e apto a transfigurar a realidade com alegria, sensibilidade e criatividade.

77

Este artigo foi estruturado de forma a apresentar resumidamente a experiência da pesquisa destacando, em primeiro lugar, os passos metodológicos, seguidos das contribuições filosóficas e epistemológicas dos autores elencados na bibliografia, que ao serem postos em diálogo, por aproximação de idéias e inferências, convergem para o argumento principal da pesquisa. Em seguida, as falas provenientes das entrevistas empiricamente ajudam a mostrar o que se anuncia depois, ao fim do texto, como *escuta sensível*.

O trabalho foi construído mediante pesquisa bibliográfica de autores de várias áreas do conhecimento, entre os quais os filósofos Arthur Schopenhauer e Friedrich Wilhelm Nietzsche, do século XIX, os cientistas contemporâneos Edgar Morin, Werner Heisenberg e Ilya Prigogine, e músicos e estudiosos de música como Maria de Lourdes Sekeff, Keith Swanwick,

Robert Jourdain, Susanne Langer, entre outros. Também foram realizadas entrevistas com quatro músicos brasileiros que atuam nas áreas de regência, interpretação instrumental, composição e canto. Para tanto, foram escolhidos os maestros Benito Juarez e Gil Jardim, de São Paulo, o professor e musicista Ronaldo Ferreira Lima e o compositor e cantor Cleudo Freire, de Natal.

Com base no princípio do método complexo, que opta pela estratégia em permanente construção, as entrevistas foram conduzidas por meio de conexões e conhecimentos compartilhados, tomando o devido cuidado para não recair em conclusões precipitadas. Optou-se pela abertura à dimensão da subjetividade dos entrevistados, não estabelecendo separação entre sujeito e objeto de pesquisa, pesquisador e pesquisado. Isso implica na afirmação “[...] do caráter intersubjetivo de qualquer relação de homem para homem.” (MORIN, 1998, p. 176).

Foi utilizada como estratégia de abordagem a entrevista centrada, “[...] na qual, após o estabelecimento de hipóteses sobre um tema preciso, o pesquisador conduz a entrevista com grande liberdade, de modo a que o entrevistado liberte toda a sua experiência pessoal sobre o problema levantado.” (MORIN, 1998, p. 184). Dessa forma, a entrada na dimensão mais subjetiva dos entrevistados e a escuta acurada de pormenores de suas falas permitiu identificar não somente suas idéias acerca da música como a intrínseca relação existente entre formação musical e vida.

A pesquisa, então, iniciou com a consulta bibliográfica. Nesse processo, primeiramente foram selecionados estudos de Filosofia e História da música, bem como pesquisas concernentes à análise dos elementos constitutivos da estrutura musical com o intuito de averiguar mais detalhadamente de que modo a música atinge o ouvinte de forma direta. Assim, foi dada maior ênfase ao processo da escuta musical.

Entre os filósofos, foi indispensável a contribuição de Arthur Schopenhauer (1980) e Friedrich Wilhelm Nietzsche (1990). A arte é por eles interpretada como supremo modo de conhecimento, concepção resultante do movimento filosófico, artístico e literário romântico iniciado na Alemanha, no final do século XVIII, que rompeu com a idéia concebida por Immanuel Kant de que a experiência estaria limitada à ordem dos fenômenos e que a arte, por sua vez, estaria restrita à representação da imaginação. Para os dois primeiros filósofos, a arte é expressão do sentimento que habita o mundo,



através da qual a dor, o sofrimento e o mal são vividos como ocorrências necessárias da realidade. Em particular, à música é atribuído um valor excepcional no que concerne a produzir uma relação estética do homem diante do mundo mediada pela contemplação das essências do *belo* e do *sublime* (Schopenhauer) e pela experiência do *trágico* e do *devir* (Nietzsche).

Para Schopenhauer (1980), a música é expressão direta da essência verdadeira de todas as disposições e aspirações humanas – a *Vontade* –, que não pode ser acessada através de conceitos formados a partir do princípio da razão. O homem é um ser de finitude, portanto ser de sofrimento que apenas mediante a *apreensão do belo*, suprimindo-se como indivíduo, como vontade, acessa a essência corporificada na música. Em outra direção, Nietzsche (1990) aponta que esta vontade, na sua multiplicidade, nos seus movimentos de criação e destruição é uma vontade de poder, é vida que não deve ser suprimida, mas assumida. Portanto, no encantamento da música, incorporada no mito dionisíaco, o homem reata com a sua natureza e com a natureza do mundo, maravilhado e extasiado, para se fundir com o outro, rasgando o *Véu de Maia*, que impossibilita a apreensão direta da realidade, e se reconciliando perante o *Uno primordial*, o princípio originário do mundo, inclusive da condição humana.

As idéias desses dois autores se aplicam à experiência humana e apontam claramente para o sentido originário da música, ou seja, o seu poder de afetar diretamente o caráter existencial, invisível e afetivo do ser humano e de promover a transfiguração da dor, da fatalidade e do sofrimento, conduzindo-o assim, a uma estetização da vida. Essa dimensão estética comporta uma ética de compreensão da condição humana, ao operar a ligação entre homem e natureza, homem e sociedade, homem e universo. Simultaneamente a estas primeiras associações de idéias, o texto de dissertação foi, aos poucos, sendo construído conectando com a experiência humana.

Pela música somos invadidos pela ilusão de acessar a alma do mundo e da natureza humana e sentimos que compreendemos não somente nossa alegria e nossa tristeza, mas a tristeza e a alegria existentes no mundo e em todo o ser humano. Quantas vezes nos ocorreu ao escutar o ritmo frenético de um tambor, sentir o coração bater mais rápido, sentir uma intensa alegria inesperada e, imaginariamente, nos transportarmos para um lugar estranho ao nosso cotidiano? Ou, ao escutar um repentista e o som de uma viola, percorrer o agreste e conhecer as dores e o



humor do sertão? Ao ouvir Boleros de Ravel, podemos imaginar os passos que marcham em direção ao combate ou recordar de uma circunstância em que escutamos essa mesma música pela primeira vez. Escutar o som violento do choque entre as ondas do mar pode se constituir no cenário que se desloca a partir de uma sinfonia de Beethoven [...]. (MARTON, 2005, p. 21).

Na direção de um aprofundamento maior dos elementos da estrutura musical e do seu impacto sobre o sujeito, os estudos feitos pelos filósofos contemporâneos Susanne Langer e Santiago Kovadloff, pelos músicos Robert Jourdain e Keith Swanwick e pela educadora e musicista Maria de Lourdes Sekeff foram decisivos ao apontar para aspectos relativos à percepção de tempo, de formas e imagens presentes na escuta musical.

Interessada em desenvolver uma teoria musical por meio da Filosofia, Susanne Langer (1971) se reporta ao caráter não-discursivo, não-literal e não-metonímico da música. Em consonância com o pensamento de Schopenhauer, a filósofa destaca o caráter universal presente na música mediado pelo acesso às essências dos fenômenos do mundo. Ao tratar da significação da estrutura musical, se é que há, a autora apresenta a sua peculiaridade em não representar este ou aquele conteúdo específico, mas em exibir por uma articulação de estruturas tonais a “vida dos sentimentos”, não se restringindo ao prazer ou a dor de uma existência específica, mas à dor, ao prazer, ao êxtase que habitam as essências de todos os fenômenos que a linguagem das palavras não acessa direta e fielmente. Ficamos pela música mais sensíveis ao movimento das emoções e invisibilidade do mistério da vida.

Tais formas não-discursivas, carregadas de possibilidades lógicas de significado, fundamentam a significação da música; e seu reconhecimento amplia nossa epistemologia a ponto de incluir não apenas a semântica da ciência, mas uma séria filosofia da arte. (LANGER, 1971, p. 261).

Em sua obra *Música, Cérebro e Êxtase* (1998), o pianista e compositor Robert Jourdain mostra que a apreensão da estrutura de uma música está relacionada à capacidade que temos de antever o perfil melódico através das relações de hierarquia entre acordes, que dão coesão a uma dada composição musical. Segundo Jourdain, a música está associada à perfeição, diferentemente do que acontece na vida cotidiana, a qual é movida con-



tinuamente por quebras e descontinuidades. Como assinala a educadora, matemática e teóloga portuguesa Teresa Vergani (1995, p. 45) “[...] vivemos planejados, fragmentados, estrangulados pelo tempo.” Segundo ela, interiorizamos uma linearização do tempo imposta, característica da cultura ocidental. No mesmo sentido, Susanne Langer exibe essa peculiaridade do tempo da experiência cotidiana como transitoriedade, passagem, vivido por tensões físicas, emocionais ou intelectuais. “O tempo existe para nós porque sofremos tensões e suas soluções. Sua peculiar acumulação, ou suas maneiras de romper-se ou diminuir ou fundir-se em tensões mais longas e maiores formam uma grande variedade de formas temporais.” (LANGER, 1980, p. 120).

Na música, experimentamos um tempo que Langer chama de tempo virtual, porque ali ocorre uma transposição de nossas experiências para um modo puro e articulado. As tensões se transformam em tensões musicais; o conteúdo em qualidade musical. A música cria a ilusão do tempo vivido, experimentado, vital, dada sua essência caracterizada por “movimento de formas não visíveis”, cuja duração só pode ser medida mediante nossa sensibilidade, tensões e emoções. O movimento rápido ou lento, a melodia que se ergue ou desce, os acordes que se atropelam, acontecem continuamente, sem interrupção. Não há tempo que passa, mas tempo que dura. A música estabelece fluxos, uma corrente de intenções, sempre em movimento.

Ela nos tira de nossos hábitos mentais congelados e faz nossas mentes se movimentarem como habitualmente não são capazes. Quando somos envolvidos por música bem escrita, temos entendimentos que superam os da nossa existência mundana e, em geral, estão além da lembrança, quando a música cessa (a menos que nos lembremos da própria música). Quando o som pára, voltamos para nossas cadeias de rodas mentais. (JOURDAIN, 1998, p. 383).

A experiência da escuta surge quando nossos cérebros captam as hierarquias invisíveis das relações entre os sons, como aponta o autor, sem que possamos descrevê-las exatamente. Há um sentimento de prazer “puro” que emana destas relações. Tudo isso emociona e dá concreção a nossa vida, como diz o filósofo Santiago Kovadloff (2003). Torna nossa vida mais idealizável, aperfeiçoando nossos sentidos, nossas vivências.



A música idealiza tanto as emoções negativas quanto as positivas. Com isso, ela aperfeiçoa momentaneamente nossas vidas emocionais individuais. O 'significado' que sentimos não está na música como tal, mas em nossas próprias reações ao mundo, reações que carregamos sempre conosco. A música serve para aperfeiçoar essas reações, para torná-las belas. Assim fazendo, a música confere dignidade a experiências que, com frequência, estão longe de serem dignas. E, conferindo prazer até mesmo a emoções negativas, a música serve para justificar sofrimentos grandes e pequenos, garantindo-nos que tudo não foi a troco de nada. (JOURDAIN, 1998, p. 405).

Igualmente sentimos algo como arcaico, primeiro, originário, quando acessamos estados mais sutis e profundos de sensibilidade, livres de condições externas, sejam elas o tempo ou o espaço nos quais estamos circunscritos. Esses estados promovidos pela música pertencem à categoria da contemplação estética como anunciada por Schopenhauer (1980), que convidam o ouvinte a desgarrar-se do seu tempo, de seu espaço, de sua história, de sua individualidade para penetrar na contemplação ou experimentação das formas arquetípicas mais difusas.

82

A estrutura rítmica da música se realiza através de um som que recruta o subsequente, de uma continuidade, causando no ouvinte a sensação de unidade, uma percepção de totalidade. Essa estrutura é um dos aspectos mais precisos da melodia porque se expressa de formas múltiplas – passos, gritos, batidas de tambor, vozes, movimentos do corpo – que podem ser sincronizados num único ritmo e operados repetidamente. A música, essencialmente, assemelha-se a um movimento orgânico que é guiado pelo ritmo – princípio vital dos seres vivos. Ela apresenta simbolicamente a vida emocional dos seres humanos e a organiza.

A grande tarefa da música é organizar nossa concepção do sentimento em mais do que simplesmente uma consciência ocasional de tempestade emocional, isto é, dar-nos uma intuição no que pode ser verdadeiramente chamado de 'vida de sentimento' ou unidade subjetiva de experiência; e ela faz isso pelo mesmo princípio que organiza a existência física num projeto biológico – o ritmo. (LANGER, 1980, p. 133).



A música permite contemplar sentimentos a partir da percepção de suas formas que se coadunam analogamente a nossa experiência. Essa característica é apontada pela pesquisadora e musicista Maria de Lourdes Sekeff. Segundo essa pesquisadora, a emoção conquistada na escuta musical envolve uma espécie de “[...] disposição que acompanha as tensões e distensões do discurso musical, seus movimentos e repousos, subidas e descidas, com expressão análoga em nossos sentimentos.” (SEKEFF, 2002, p. 62).

A obra *Escutando Música Musicalmente* (2003), de autoria do professor de Educação Musical, regente e ex-músico de orquestra Keith Swanwick oferece informações detalhadas acerca do acontecimento musical e do seu valor metafórico. Vale ressaltar que as reflexões de pensadores das ciências da complexidade, como é o caso de Edgar Morin, foram muito valiosas, dando a conhecer melhor a definição de metáfora, de um modo geral, e a sua aplicabilidade no conhecimento humano.

Swanwick (2003) afirma haver na escuta musical um processo metafórico em três níveis. No primeiro, acontece o momento da expressividade no qual as notas são ouvidas como gestos, formando a melodia. A depender da interpretação dada aos sons, estes ganham uma coloração que se aproxima por similaridade aos nossos sentimentos e aos acontecimentos da vida. No segundo nível, experimentamos o inusitado da escuta por meio dos improvisos, das mudanças de ritmo, de pausas e desvios, dando passagem ao terceiro nível, quando acontece o que Swanwick chama de *vivências transcendentais*, espirituais, elevadas, estéticas. Nesse último nível, somos despertados por um “forte sentido de significância”.

Swanwick (2003, p. 34) enfatiza que há algo mais que faz com que a música seja tão poderosa. Isso se dá pelo fato dela “[...] sugerir peso, espaço, tempo e fluência virtuais.” Lembra que, normalmente, exprimimos estados de sentimento por meio de metáforas, como sentir-se “pesado como chumbo”, com a “cabeça leve”, “livre como o vento”. Nossas experiências deixam marcas, vestígios que não, necessariamente, penetram em nós de forma consciente, mas são novamente vivenciadas em forma de padrão na mente: a *schemata*, que significa fantasma, espectro. Assim, a música, por sua habilidade em operar com movimentos, transmite esses *schemata*, esse algo sem conteúdo, vago, no entanto persistente e pleno de sentido. “É precisamente por causa de sua não-literalidade, de sua não-explicita mais

profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos co-mover.” (SWANWICK, 2003, p. 35).

Para as ciências da complexidade, as metáforas cumprem um papel crucial no processo cognitivo. O diálogo permanente com os múltiplos fenômenos mediante o trânsito por campos disciplinares distintos com suas linguagens específicas permite a abertura de múltiplas formas de saber e uma compreensão da complexidade do mundo. Para operar uma relação entre modos distintos de conhecimento, mas complementares entre si, Edgar Morin, em 1977, edificará o método complexo como uma estratégia capaz de religar o que foi separado pela ciência da fragmentação. Fazendo uso da migração de conceitos de uma área disciplinar a outra e de metáforas, esse método permite religar sujeito e objeto, homem e mundo, natureza e cultura, discurso científico e mito, ciência e Filosofia, vida e idéias.

O conhecimento por analogia, diz Morin (1999), é produzido através da relação entre semelhantes dada pela percepção do mundo fenomênico nas suas similitudes. Nosso espírito/cérebro identifica formas parecidas, proporções similares, relações homólogas entre os objetos e os fenômenos e, por intermédio da memória, as registra e associa entre si, realizando projeções e aproximações de um tipo novo entre objetos e fenômenos. Esse conhecimento funciona como um facilitador de representações e teorias que, posteriormente, transformam-se nos modelos e formalizações do conhecimento científico. A complexidade do conhecimento humano reside na dialógica entre esses dois modos de conhecer: o modo analógico e o modo digital e lógico.

As metáforas, por sua vez, que são uma forma particular do conhecimento analógico, permitem um deslocamento do modo lógico binário de raciocinar sobre as coisas – que inclui ou exclui, que afirma ou nega, que define, que explica, que distingue – para, através de evocações, ilustrações, sugestões, promover no espírito humano um trânsito livre entre os territórios do real e do imaginário da vida, sob bem menos vigilância do pensamento racional/lógico/empírico. Há abertura para que sejam explorados os aspectos mais afetivos e poéticos do conhecimento.

A metáfora é com freqüência um modo afetivo e concreto de expressão e de compreensão. Poetiza o cotidiano transportando para a trivialidade das coisas a imagem que surpreende, faz sorrir, comove ou mesmo maravilha. Faz navegar o espírito através das substâncias, atravessando as barreiras que encerram cada



setor da realidade; ultrapassa as fronteiras entre o real e o imaginário. (MORIN, 1999, p. 157).

A música desencadeia a emergência de processos cognitivos ao sugerir e evocar imagens, provocar sensações, emoções, estados psíquicos e afetivos no interior do sujeito ouvinte. Trata-se de uma metáfora da vida humana que interliga o mundo real e o mundo imaginário.

De posse de todas estas interpretações, foram sendo inter-relacionados e tecidos argumentos na escritura do texto da pesquisa que apontavam nessa direção. A música, então, é uma estratégia de mobilização de emoções e diversos *estados de ser* do sujeito, nutrindo e complexificando sua condição no universo. Ela atua como um operador de conhecimento que amplia a sensibilidade ética e estética. Pela corporificação das formas musicais, somos tomados por um sentimento de unidade que nos liga à humanidade, destacando em nós uma ética de compreensão mútua e múltipla (Schopenhauer). Contemplando a beleza do homem fundido a sua natureza através da música, desenvolvemos uma ética de reconhecimento da nossa finitude (Nietzsche). Ao mesmo tempo, esse é um fenômeno que aponta para uma nova educação respaldada por uma estética de transfiguração do sofrimento em alegria, como uma possibilidade compensatória e criativa de superar a realidade. Pela experimentação musical, estetizamos a vida.

Como ressalta Morin, nossa vida é uma alternância entre o poético e o prosaico e a música (melodia, ritmo, canto, dança) é o que melhor exprime e que consegue atingir, talvez, o estilo de vida que a humanidade busca. Esse fenômeno marginal que é a música afeta profundamente a natureza humana e se manifesta em todos os tipos de sociedade, por meio de cantos, cadências, danças. A música está presente nos momentos cruciais da vida: “[...] a entrada na vida é ninada, a entrada na morte será envolvida de música.” (MORIN, 2003a, p. 77). Pela música, atingimos o estado poético e, ao mesmo tempo, ela já é a expressão desse estado. Diz Morin: “A música é, ao mesmo tempo, meio e fim, que exprime e encarna o estado poético.” (MORIN, 2003a, p. 77).

Dessa perspectiva, a música é uma arte que mobiliza o ser humano a conhecer e compreender sua condição, a construir uma vida mais poética, a criar novos sentidos, possibilitando, assim, uma autoformação mais plena e mais integrada com o cosmos.

86

Morin (2003) destaca que a abertura ao cosmo é uma aventura cuja implicação está numa atitude de desvio e desbravamento que compreende a consciência da presença da organização das partículas, átomos, macromoléculas e moléculas em nossas células que determinam a vida humana e a vida em geral. Para ele, precisamos *tecer junto* explicitando o sentido originário da palavra *complexus*, de forma a evitar o costume tristemente enraizado na investigação científica que separou as áreas do conhecimento, adotando como seu lugar de sustentação e procriação a escola, ainda marcada pela fragmentação disciplinar e o rígido aprisionamento do pensamento, mas ávida de criatividade, de mudança, de criação. Nesse aspecto não há dúvidas de que a música pode contribuir imensamente, pois mobiliza estruturas complexas muito sutis e invisíveis do espírito humano que, por seu intermédio, são ampliadas, reorganizadas, criando assim, novas sínteses de conhecimento permanentemente. Assim como acontece na literatura e na poesia. Há, inclusive, hipóteses construídas por Edgar Morin (2003) e Yves Bonnefoy (2003) no sentido de apontar para a importância das narrativas romanescas e da poesia na abertura de novos campos de compreensão do sujeito, da cultura e do conhecimento. Para Morin (2003), o cinema permite aberturas cognitivas essenciais no sujeito e a literatura pode ser considerada uma escola de vida. Yves Bonnefoy (2003) enfatiza a importância do ensinamento da poesia na escola. Para esse cientista, a prática de decorar poemas permite que a criança ou o adolescente experimente emoções intensas, se entusiasme com os ritmos, descubra a espontaneidade de uma voz e entre num nível de intimidade com o poeta acessando planos mais profundos e múltiplos de sua subjetividade por meio da musicalidade dos versos.

Tendo posse das narrativas autobiográficas de três cientistas contemporâneos, Edgar Morin, nascido em 1921, Werner Heisenberg (1901-1976) e Ilya Prigogine (1917-2003), estreitas afinidades com a música foram identificadas. Através das descrições de suas sensações, de suas projeções e associações de idéias, os pensadores aqui referidos têm nela um importante elemento reorganizador do seu conhecimento sobre o mundo e uma rica metáfora da complexidade de suas vidas.

Edgar Morin é um pensador de referência mundial e fundamental na história da ciência contemporânea. Construtor de um novo método científico, o "contrabandista de saberes" como às vezes se autodenomina tem como proposta central a religação dos conhecimentos, a reforma do pensamento



e uma educação para a complexidade. Propõe que se abra mão de um conhecimento fechado, regrado, circunscrito, acabado, portanto programático, para se aventurar na caminhada do conhecer que se faz caminhando. Propõe um conhecimento multidimensional dos fenômenos humanos, portanto, um conhecimento inacabado, incompleto e parcial. Seu trabalho intelectual não dissociado de sua atitude engajada no mundo e na vida, sempre foi permeado pela tarefa de fazer dialogar a cultura humanística e a cultura científica.

Em muitas obras de Edgar Morin, tanto aquelas chamadas convencionalmente de autobiográficas como os seus diários (*Meus Demônios; X da questão: o sujeito à flor da pele; Um ano sísifo: diário de fim de século; e, Diário de Califórnia*), há muitas passagens nas quais Morin descreve, interpreta e discute suas vivências musicais, aprofundando o seu caráter poético e o seu poder transfigurador da realidade. O autor destaca um processo a que ele chama de *projeção e identificação* que ocorre na leitura de um romance ou no ato de assistir a um filme, e que se repete na escuta de uma peça musical. Somos tomados por uma carga de emoção extremamente intensa. Sentimos na pele o medo, a ira, a alegria, a dor, o ódio, a raiva, a coragem, a derrota, a vitória dos personagens. "Compreendemos do interior o vagabundo, o *gangster*, o assassino, enquanto na vida normal todos os pontos de identificação são cortados." (MORIN, 1999, p. 159-160). Na vida dos personagens projetamos nossos sonhos, medos, desejos.

Em *Meus Demônios* (2002), Morin recorda experiências fundamentais de sua infância, adolescência e juventude nas quais a música está presente: nos momentos alegres, quando criança, que, acompanhado da mãe ao redor da mesa, escutava seu pai cantar as canções espanholas e italianas, entre elas *El Reliquario* (canção essa que sempre acompanha Morin, exprimindo sua dor e com ele compartilhando do silêncio da ausência de sua mãe); na música que prepara a vinda da mensagem dos heróis dos filmes de cinema, fazendo com que ele penetre no *sublime*, no *trágico*, numa vida superior e, simultaneamente, na experiência do fracasso, do sacrifício, da superação, da decadência, da salvação; na força festiva da música de orquestra que acompanha uma cena da película soviética "Lê Chemin", acionando em Morin processos de *projeção e identificação* com os personagens, fazendo-o comungar sentimentos de fraternidade e redenção com todos os órfãos de sua idade e prisioneiros do mundo; e, na escuta de diferentes es-

tilos musicais, levando Morin a entrar em contato com variadas e singulares expressões da subjetividade humana.

Hoje em dia, impressiono-me com a concordância de tudo o que me marcou no romance, na canção, na música, no cinema: o sofrimento, a humilhação, a miséria, a redenção e a fraternidade, representados ora de forma trágica ou épica, ora com uma ironia amarga, como na Ópera dos Quatro Vinténs ou nas canções de Prevert-Kosma. (MORIN, 2002, p. 26).

Neste fragmento de *Meus Demônios*, Morin descreve impressões marcantes de um momento de sua vida em que, pela primeira vez, escutou a *Nona Sinfonia* de Beethoven, passando, assim, a adotar o hábito de frequentar as salas de concerto.

Eu estava nas galerias, de pé. Houve, inicialmente, o ínfimo arpejo despertado pelo vazio primordial e, subitamente, um duplo chamado de duas notas, seguido de duas notas de resposta, outra vez o chamado e a resposta surda, e o chamado voltando, encadeando-se, tornando-se insistente, febril, insuportável, lançando-se em um movimento irresistível até um dilaceramento inacreditável, o estouro em *bing-bang* com um martelamento gigantesco, uma formidável criação do mundo. Era a gênese, o nascimento do cosmo em meio ao caos, com tudo o que isto comporta de energia colossal, e que lança, em seguida, a aventura da vida com alternância de ternura, doçura, violência, loucura, recomeço. Pela primeira e única vez em minha vida, meus cabelos se eriçaram. Desde os primeiros compassos, tinha-me reconhecido na invocação e a resposta suspensiva me indicava que a invocação havia sido entendida. Em seguida, o crescendo desmedido me invadiu totalmente e, fazendo surgir do nada o aterrorizante nascimento do mundo, fazia brotar meu ser das águas estagnadas, dotando-o de um formidável querer, como uma reiteração ardente, e a partir de então assumida, de meu nascimento; senti nesse momento atravessar-me um impulso singular, que me dava coragem, confiança e resolução para a aventura de viver. (MORIN, 2002, p. 24).

A música, ao fazer analogias, promove o encontro do sujeito consigo mesmo, totalizando suas experiências. A narrativa acima expõe um sujeito cuja formação liga ciência, arte e vida. O mesmo acontece aos cientistas



Ilya Prigogine e Werner Heisenberg que, não somente por intermédio de suas proposições, mas através de seus relatos pessoais, propugnam pela indissociação entre cultura humanística e cultura científica, tomando a música como um elo poderoso dessa ligação.

Ilya Prigogine, físico-químico russo-belga, nascido em Moscou, é considerado o “poeta da Termodinâmica” pelos físicos contemporâneos. Ele recebeu o Prêmio Nobel de Química em 1977 pela descoberta dos fenômenos irreversíveis e das estruturas dissipativas no interior da “dinâmica dos sistemas longe do equilíbrio”. Seus estudos deram margem a novas interpretações acerca da noção do tempo numa perspectiva de construção, de probabilidades, de criação.

Desde sua adolescência Prigogine já era muito curioso e nutria grande interesse pelas diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Arqueologia, Filosofia e Música. Antes mesmo de adquirir a capacidade de ler palavras escritas, o cientista já lia notações musicais, o que demonstra sua grande familiaridade com a música. Na idade madura, tocar piano era seu passatempo favorito.

Na obra *A nova aliança* (1997), escrita com a filósofa Isabelle Stengers, anunciava Prigogine uma sabedoria científica como “escuta poética” da natureza, compreendendo a “aliança” como conhecimento que liga a história dos homens, a história da sociedade e a história de todos os saberes – diálogo permanente entre homem, natureza e cultura. No livro *Entre o tempo e a eternidade* (1992), os mesmos autores solidificam o argumento retomando mais radicalmente a problemática do tempo e abrangendo com maior extensão teorias científicas já referidas em *A nova aliança*. Eles exploram diversas teorias da ciência física atual que toma como referência os sistemas caóticos e os colocam em confronto com a noção de tempo, agora reinterpretada, ou seja, no sentido de uma “quebra da simetria temporal”, a saber, uma irreversibilidade que promove o rompimento da idéia do tempo linear que estava na base da física clássica por três séculos.

Segundo Prigogine e Stengers (1992), o modelo de estudo do cosmos sobre o qual a relatividade geral (Einstein) introduziu a relação simétrica entre espaço-tempo e matéria não tornava possível abarcar a compreensão do nascimento do Universo marcado pela instabilidade geradora da produção de entropia simultaneamente à origem da matéria. Hoje, a mecânica

quântica e a cosmologia se constituem em referências fundamentais para compreender a condição do *dever* tanto quanto a condição de possibilidade nas quais a humanidade e o universo se inscrevem. Para ele, os princípios do determinismo e da possibilidade tecem a história dos fenômenos do mundo, e também a vida dos sujeitos humanos. Somos atravessados pelo que Prigogine chama de *flecha do tempo*, como condição de todo ser vivente e não-vivo, como uma realidade em construção, aberta e incerta.

Se você aceita que as leis fundamentais da natureza são reversíveis e deterministas, então certamente a vida, o homem, ficam de fora. Enquanto se você pensar que o Tempo, a direção do Tempo, é o que torna nosso universo coerente porque uma rocha envelhece, um planeta envelhece, você envelhece, eu envelheço – e envelhecemos todos na mesma direção –, então a flecha do Tempo é a propriedade comum a tudo que existe no universo. (PRIGOGINE, 2002, p. 50–51).

90

A vida se caracteriza por um processo de não-linearidade, haja vista o processo de evolução nas estruturas geológicas. “A vida é o reino do não-linear; a vida é o reino da autonomia do tempo, é o reino da multiplicidade das estruturas.” (PRIGOGINE, 2002, p. 28). A história dos homens também é marcada por acontecimentos inesperados e por soluções não-lineares. Para adentrar em qualquer ramo do conhecimento é necessário avançar na aventura do exercício da consciência inerente à condição humana, que é marcada pelo espanto diante do Universo e que, pela escolha, pode interferir na História, entendida como uma “sucessão de bifurcações”.

A noção de *bifurcação* pode ser compreendida tanto a partir da observação das ocorrências nos fenômenos físicos como no campo das ciências humanas, no que diz respeito à geração de novas situações emergentes a partir de condições perturbadoras, distante do ponto de equilíbrio. Essas bifurcações são fontes de possibilidades múltiplas para novas respostas às condições do sistema, contrariando, por completo, a presença de linearidade, determinismo e reversibilidade. Predomina então a capacidade criativa dos sistemas auto-organizadores para reagir às mudanças e à instabilidade resultante da distância do equilíbrio que gera flutuações, isto é, condição de incerteza que transita da perturbação à ramificação, e daí a bifurcações, como fonte de possibilidades. Todo esse processo supõe e implica escolhas.



O argumento de Prigogine tem como base os resultados dos avanços da ciência natural e verifica que isso também se aplica à ciência humanística, demonstrando uma profunda consciência dos problemas que norteiam a humanidade em todas as suas dimensões. Segundo ele, compreender a vida humana é considerar necessariamente a sua história como espécie e como cultura. No artigo *A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine*, Almeida reitera claramente o argumento de Prigogine com essas palavras: “Desse lugar (o interior do interior) o homem gesta sua própria vida acometido de todas as incertezas, ordens, desordens, acasos e flutuações que igualmente acometeram o tempo que precedeu o aparecimento da espécie e a história cultural por nós herdada.” (ALMEIDA, 2004, p. 79).

Na entrevista intitulada *Das ciências e dos homens: as razões do otimismo*, parte integrante da coletânea *Ciência, razão e paixão* (2001), Prigogine afirma que a obra de arte é o símbolo do nosso universo atual, constituindo-se como a mais nova metáfora da ciência. Ela remete a uma “simetria desfeita”, porque somos destacados do “agora” e conduzidos a um tempo criativo, a um tempo interno, o tempo da criação. Assim, essa irreversibilidade que se caracteriza por uma instabilidade no contato com o novo, com o estranho, provoca uma condição de independência em relação ao espaço, às circunstâncias, ao mundo externo – uma autonomia – que, segundo o autor, pode ser melhor exemplificada no tempo musical: “Em cinco minutos mecanicamente medidos de uma obra de Beethoven existem tempos prolongados, acelerados, repetições, premissas de tudo o que acontecerá a seguir, tudo isto nos cinco minutos do tempo astronômico.” (PRIGOGINE, 1988, p. 72).

A metáfora da fuga de Bach permite compreender de que forma nosso universo opera por desvios, por imprevistos e por regras – bifurcações: um misto de determinismo e imprevisibilidade.

A fuga de Bach que ressoa no aposento me dá a melhor analogia deste Universo onde tento pensar a unidade e o vir-a-ser. Ela responde a regras estritas, mas estas regras não são suficientes. Elas são as condições para o evento inesperado, para a produção daquilo que as supera. Sempre pensei que o único modelo satisfatório para o Universo, essa mistura do vir-a-ser de regularidades e de eventos, era a obra de arte, sobretudo a obra musical que constrói seu próprio tempo e cria a via estreita que



lhe permite escapar tanto do arbitrário quanto da previsibilidade. (PRIGOGINE, 2001, p. 61).

A Fuga, uma forma polifônica de composição musical baseada na imitação, consiste em reproduzir ou imitar um motivo melódico nos seus diferentes graus. Cada linha melódica tem música semelhante, mas entra em movimentos distintos, criando o contraponto de uma com as outras. O contraponto equivale a dois, três, quatro ou mais linhas melódicas tocadas ao mesmo tempo. A fuga é constituída basicamente de três partes: exposição, episódio, que é o desenvolvimento, e *stretto*. Na exposição, predomina o tom principal, cedendo lugar às modulações passageiras para tonalidades vizinhas, que se diferem do tom principal por um acidente a mais (sustenido) ou a menos (bemol), e relativas durante o episódio. O momento seguinte – o *stretto* – é preenchido por modulações em que o tema principal e a resposta se aproximam e se perseguem continuamente até o retorno definitivo ao tom fundamental. O resto da fuga é completamente livre.

Assim, a metáfora da música de Bach referida por Prigogine (2001) expõe com clareza a possibilidade, o *vir-a-ser*, aquilo que transita do que deixou de ser ao que ainda não é, o inusitado, o imprevisível que se reorganiza sobre a estrutura, união perfeita de todos os elementos, constituindo-se como criação. A música somente se realiza no instante de sua escuta. Tem a qualidade de nos dissociar do tempo passado, presente ou futuro: há um tempo fluido, de criação. Irreversível, como diria Prigogine.

Assim como Ilya Prigogine, o físico que formulou o *princípio da incerteza*, Werner Heisenberg (1996), foi um cientista e intelectual marcado pela visão de que a ciência é uma construção humana e está vinculada à arte. Em sua autobiografia que resultou no livro intitulado *A parte e o todo*, com reconstituição das lembranças de conversas travadas com Albert Einstein, Niels Bohr, Max Plank e outros colegas, Heisenberg trata dos 50 anos de desenvolvimento da Física Atômica.

Nessa obra fica evidente pelo autor a idéia de que ciência é feita a partir das conversas entre os cientistas que, mediante interpretações singulares, com suas visões de mundo e com o interesse voltado a compreender os problemas que afligem o universo, se escutam, se consultam, compartilham conhecimento. Assim se constitui o ato de fazer ciência: como uma construção humana coletiva feita de hipóteses e interpretações que iluminem a



compreensão dos fenômenos, no campo das ciências naturais, inseparáveis por sua natureza das questões que envolvem a existência humana.

O mundo com seus acontecimentos e seus conflitos despertava no ainda jovem Heisenberg a necessidade de pensar, refletir, fazer juízos, trocar idéias, alterar pontos de vista, reinterpretar, construir conhecimento. Esse exercício do pensamento foi propiciado pelas experiências de partilha, como as saídas em expedição à busca de alimentos para as famílias – “pão, manteiga e toucinho” –, que selaram uma confiança e entendimento mútuos daqueles jovens do período Pós-1ª Guerra Mundial. Heisenberg (1996) revela uma ciência feita de carne e osso, uma ciência próxima da vida, uma ciência unida à paixão e à emoção dos homens.

Ele percorre os anos de 1919 a 1965 relatando o seu primeiro encontro com a teoria atômica, prosseguindo para o tempo em que tomou a decisão de optar pelo estudo da Física para, posteriormente, compreender a Física Moderna. Transita na ciência e na religião e trava relações com a Biologia, Física e Química, com a Política vivenciando controvérsias científicas, e termina com o entendimento de que o interesse pelo estudo do detalhe das coisas, no seu pormenor, é movido não pela pergunta sobre “o quê” acontece, mas como ocorre. Cabe perguntar não o que são as coisas, o que as explica, que definição lhes dar, mas como elas se processam, compreender o seu percurso, a fim de que se produza algo novo, um acréscimo qualitativo. Para isso, é preciso sobretudo honestidade intelectual e a consciência da incompletude do conhecimento humano.

Heisenberg amava a Filosofia e a Música. Passou a vida inteira em contato com ambas. O relato de suas experiências no livro citado se inicia com as questões filosóficas e com a música e a elas retorna no fim da obra, revelando que no percurso de toda uma vida centralizada no desenvolvimento científico, a Arte Musical e a Filosofia estavam na ordem da permanência.

Entre os relatos de Heisenberg a respeito da música, alguns deles são descritos no capítulo *Música e Existência* do texto de dissertação. Ele descreve uma experiência que afetou profundamente as suas idéias: sua ida à Assembléia Juvenil no Castelo Prunn, no vale do Baixo Altmühl, Alemanha, numa ocasião em que os jovens já haviam retornado às escolas com a retirada de Munique das tropas do governo. Nessa assembléia, muitos rapazes mais velhos relatavam suas experiências de sofrimento na guerra e discutiam

sobre os futuros rumos da humanidade, os novos valores, se haveria uma verdade essencial mais fundamental que presidisse a vida humana. Em meio a toda esta discussão, Heisenberg sentia-se cada vez mais distante da presença de um centro unificador para o qual todas aquelas pessoas estariam direcionadas. Não havia um pólo comum e sim “[...] meros fragmentos cindidos de uma ordem central.” (HEISENBERG, 1996, p. 19). Havia diferentes ordens expressas nos mais variados discursos individuais, portanto parciais, que se entrecrocavam resultando na oposição a uma ordem. Nesse cenário das grandes interrogações científicas, a música irrompeu do interior do diálogo:

A conversa ainda prosseguia quando, de repente, um jovem violinista apareceu numa sacada acima do pátio. Houve um murmúrio abafado e, lá no alto, ele fez soarem os primeiros grandes acordes em ré menor da Chacona de Bach. No mesmo instante, e com extrema certeza, descobri minha ligação com o centro. O enluarado vale do Altmühl lá embaixo teria sido razão suficiente para uma transfiguração romântica, mas não se tratava disso. As frases límpidas da Chacona atingiram-me como uma brisa fresca, rompendo a bruma e descortinando as impotentes estruturas mais além. Sempre fora possível falar de uma ordem central na linguagem da música, na filosofia e na religião, não menos naquele dia do que nas épocas de Platão e de Bach. Naquele momento, eu soube disso por experiência própria. (HEISENBERG, 1996, p. 20).

Pela linguagem da Música, da Filosofia e da Religião, as pessoas se unem diante do inexplicável, calando seus conflitos, restabelecendo sua unidade com o cosmos, com a ordem central.

A música também é identificada como uma forma mais real e os sentimentos que dela decorrem igualmente reais, superiores às reflexões sobre as coisas. Disso trata Heisenberg (1996) quando relata sobre uma caminhada ao redor do lago Starnberg junto com seus amigos Robert e Kurt. Enquanto Heisenberg falava sobre o alcance da ciência e da técnica, mesmo incompleto, para acessar o conhecimento das coisas, de outro lado, Robert ficava a considerar a limitação da representação do mundo, e, por último, Kurt, defendendo apenas a visão científica pautada na experimentação sem investigação filosófica. No “calor” daquela conversa, alguém aparece com um convite: “Que tal uma música?” Nesse instante, observa Heisenberg, todos começaram a cantar e essa polifonia, adicionada à visão da paisagem



circundante, foi mais real do que todos aqueles pensamentos: “Começamos a cantar e, de repente, o som animado das vozes juvenis e as cores das pradarias em flor foram muito mais reais do que todos os nossos pensamentos sobre os átomos. Dissiparam-se as fantasias a que nos havíamos entregado.” (HEISENBERG, 1996, p. 24).

Um outro relato diz respeito a uma imagem que ficou impregnada na memória de Heisenberg. Nas últimas páginas do livro *A parte e o todo*, ele relata uma viagem com sua esposa Elisabeth e seus dois filhos mais velhos, na subida da serra entre os lagos Starnberg e Ammer, a caminho de Seewiesen, em visita ao seu amigo biólogo, que também era tocador de viola e construtor de violinos Erich Von Holst. Ele recorda o colorido da paisagem natural ao redor da casa de Holst, e sobre o sol que penetrava através das portas e janelas. Imagino que tenha sido um daqueles momentos raros da vida, em que as preocupações diárias e tudo o que é transitório escapa, cedendo lugar à corporificação das essências do sublime, da beleza que habitam a natureza do mundo. Nesse momento, relata Heisenberg:

Von Holst buscou sua viola, sentou-se entre os dois rapazes e juntou-se a eles na execução da Serenata em ré maior, uma obra da juventude de Beethoven. Ela é transbordante de alegria e força vital; a confiança na ordem central dissipa a covardia e o cansaço. Enquanto eu ouvia, fortaleceu-se minha convicção de que, avaliadas pela escala temporal humana, a vida, a música e a ciência prosseguiriam para sempre, ainda que nós mesmos não sejamos mais do que visitantes transitórios, ou, nas palavras de Niels, simultaneamente espectadores e atores do grande drama da vida. (HEISENBERG, 1996, p. 286).

Certamente a reflexão e as opiniões são importantes operadores do conhecimento. No entanto, o cientista Heisenberg enfatiza um outro acionador que produz o elo pacificador da relação entre as pessoas, que diz a realidade que não conseguimos verbalizar e pensar tal qual é, dissipando nossas diferenças em torno de um centro unificador – a música, que produz o acesso à intimidade do mundo e à interioridade da condição humana, de forma que as resistências conceituais do sujeito ouvinte se rompem, investindo nele uma atitude mais dialogal consigo e com o outro, o incitando a sentir-se parte integrante do todo.

O estudo aprofundado e cuidadoso das vivências musicais inter-relacionadas com as contribuições epistemológicas de Edgar Morin, Werner Heisenberg e Ilya Prigogine trouxe a convicção de que a ciência por eles construída é dotada de extrema musicalidade porque é feita de criação e re-criação de partituras dos saberes da vida, que canta, toca e dança a música do cosmos, que ousa compor e reger novos arranjos cognitivos e gestores de mais vida.

Até então, a partir de consultas bibliográficas, o texto de dissertação, uma produção de conhecimento na interface entre Música, Filosofia, Ciência, Complexidade e formação, parecia apresentar consistência teórica em favor do argumento da metáfora musical. Naturezas distintas e complementares estavam distribuídas entre os três primeiros capítulos do texto, conjugando as narrativas e discussões dos cientistas, os conceitos dos filósofos e as reflexões dos estudiosos de música. Todos foram postos em diálogo de forma poética sem comprometer a força argumentativa. Manter as singularidades das interpretações através das narrativas e reflexões acerca da música foi uma das diretrizes da elaboração da estrutura do texto. Mas, o que verbalizariam os músicos a respeito disso?

96

Diante da necessidade de compreender o fenômeno mais empiricamente, foram realizadas as entrevistas com os músicos Cleudo Freire e Ronaldo Lima (do Rio Grande do Norte), e Gil Jardim e Benito Juarez (de São Paulo), que integraram o penúltimo capítulo da dissertação *Biografias sonoras inacabadas*. Essas entrevistas foram transpostas para o papel na íntegra, respeitando seu ritmo, seu fluxo, sua continuidade, sua vitalidade, como numa música. São mais do que entrevistas. São biografias em construção.

A partir das falas dos entrevistados, não é precipitado afirmar que o aprendizado da música contribui positivamente na formação humana imprimindo atitudes que extrapolam o âmbito musical. Ela extrai potencialidades do interior dos sujeitos que, através da disciplina, da experiência de tentativa e erro e do exercício da escuta, ensaiam novos modos de ser, preconfigurando a formação de sujeitos mais criativos, mais participativos e mais compreensivos. A vivência musical imprime um "saber natural" movido pelo espírito de partilha, de confiança, de respeito à singularidade, de escuta de si e do outro que transcende o domínio da técnica. Ao mesmo tempo em que exige a disciplina, a música desperta a apuração dos sentidos, o extravasa-



mento das emoções, a compreensão dos limites e dos riscos e o sentido de equilíbrio.

Foram escolhidos para integrar este artigo apenas alguns fragmentos das falas dos entrevistados que explicitam a relação intrínseca entre vida e formação musical: Ronaldo, ao indissociar música e vida; Cleudo, ultrapassando a visão de uma escuta como compreensão intelectual da música para uma escuta interior; Benito Juarez, na apreciação da música como expressão da vida nos seus conflitos e vibrações e, Gil Jardim, como experiência de conexão plena do sentido do tempo.

A música, você passa perto dela, e se for escolhido, não tem outra. Você começa a viver. Eu não me vejo músico funcionário. Eu me vejo músico. Sou músico 24 horas. Dormindo, eu sou músico também. (LIMA, 2004).

[...]

Eu acho que as pessoas, quanto mais vazias, melhor compreendem a música. (FREIRE, 2004).

[...]

Pra mim, a música é sentimento de vida, é energia, é conflito. Sentimento de morte é paralisação, você fica engessado, é a paz. Essa paz eu não quero. Não é a guerra, é conflito no sentido que a música te coloca. É o ar em vibração. Nesse momento, eu quero a vida. (JUAREZ, 2004).

[...]

Música é algo que toca as pessoas por sentimento, por sensações. Desta forma, todas as pessoas se ligam em momentos que, muito possivelmente, tenham na música uma boa recordação ou uma boa sensação, tanto passada quanto presente. E este tipo de experiência se estende ao futuro. (JARDIM, 2004).

Em particular, o aprendizado da música, como demonstrado nas experiências de Cleudo Freire, Ronaldo Ferreira Lima, Gil Jardim e Benito Juarez, facilita o exercício ético e estético do sujeito imprimindo em suas ações a criatividade, a disciplina, o companheirismo e a compreensão da complexidade da vida. No entanto, como sabemos, compor, reger uma orquestra, cantar e/ou tocar um instrumento não são experiências comuns a todos, mas a escuta musical sim. Sejamos músicos ou não, a escuta de uma

música é fato proeminente em nossas vidas. Mas, como ampliar essa experiência e fazê-la vazar em estilos de vida mais éticos e estéticos?

Há um tipo de percepção auditiva que todas as pessoas estão acostumadas a utilizar, e que Susanne Langer nomeia de *audição desatenta*. Envolve perceber a tonalidade absoluta, ou seja, identificar a diferença de altura de um som para o outro; ouvir a duração absoluta que ocorre durante um certo período de tempo; perceber os timbres dos instrumentos; e, identificar o volume dado pelas sonoridades altas, baixas, pesadas ou suaves. Mas, o ato de distinguir esses elementos não nos mobiliza a captar a forma dominante de uma música – a sua idéia. Quais os princípios que dão causa ao ato de ouvir interiormente uma peça musical, independentemente de que isto se realize através de um ouvinte acostumado a ouvir composições mais elaboradas ou de um ouvinte mais desatento? Para isto, Langer (1980) elenca apenas um princípio: “[...] sentir a ilusão primária, sentir o movimento consistente e reconhecer imediatamente a forma dominante que torna essa peça um todo inviolável.” (LANGER, 1980, p. 153).

98 O que estão em movimento são suas formas que causam a impressão de que nossos sentimentos e o mundo podem ser ouvidos. Assim, a música causa-nos a ilusão de um mundo interior e exterior audível, como se tudo estivesse preenchido de sonoridades. O ato de sentir o movimento contínuo e persistente das formas musicais sugere uma unidade similar a nossa vida interior.

Langer (1980) identifica um aspecto primordial na escuta musical que, certamente, pode se tornar uma experiência possível a todas as pessoas, que é o ato da *apreciação musical*, ou seja, estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa. Tudo que for feito neste sentido – ouvir estilos e ritmos de música diversificados, participar de atividades culturais que unem música à prática de movimentos corporais, assistir concertos, cantar, assobiar, etc. – pode propiciar uma escuta mais apurada e sensível das sonoridades, que não somente se restringe ao âmbito musical como aguça os sentidos para a viabilização de um possível elo que unifique o ser humano e o cosmos, resgatando a compreensão das redes invisíveis que unem o pensamento real e o pensamento imaginário presentes na complexa condição humana. Nomeamos esse tipo de escuta como *escuta sensível* e a



ele agregamos um sentido ético e estético que é anunciado no último capítulo da dissertação *Quais são as notas?*

A *escuta sensível* é interpretada como exercício contínuo da contemplação das essências e expressão das múltiplas faces da interioridade humana e do mundo, tal como Schopenhauer e Nietzsche compreendem o fenômeno musical. Esse exercício comporta uma educação da escuta que acontece no processo de aprender a ouvir interiormente o ruído, o elemento perturbador, o caótico, o estranho, o novo, o inusitado, o diferente e, ao mesmo tempo, o que é familiar, já conhecido, muitas vezes entendido como mais harmônico e ordenado. As idéias e vidas dos cientistas Edgar Morin, Werner Heisenberg e Ilya Prigogine que se entrelaçam por um mesmo fio – a música –, tecem a composição dessa *escuta sensível* que ouve interiormente a voz, o sussurro, o grito, o silêncio – a sonoridade – do mundo e da condição humana.

Essa escuta se define por uma atitude que aceita o paradoxo e aposta no ato de aprender permanentemente nutrindo o desejo da harmonia no interior do caos e aceitando igualmente o caos no interior da harmonia. Desse desejo emerge a escuta das diferentes vozes e situações da natureza ao mesmo tempo una e distinta do mistério humano. A música incorpora esse espírito ao provocar o desaparecimento dos abismos entre o homem e o mundo e por mobilizar a recuperação permanente da vida. Assim, se justifica o viver na transfiguração do real. Talvez seja esse o núcleo da vitalidade.

A música, por se tratar de uma linguagem universal que incorpora a essência interna do universo e da vida humana, expressa a alma de cada ser, promove o desvelamento do essencial através da escuta. Assim, podemos conhecer: ver com os olhos da alma.

Schopenhauer dizia que “[...] a música é um exercício oculto de metafísica, sem que o espírito saiba que está filosofando.” (SCHOPENHAUER, 2003, p. 238). Dessa perspectiva, a Filosofia e, mais amplamente, a Educação deve ser oxigenada permanentemente no seu sentido que lhe é próprio – o de incitar ao aprendizado da vida –, através da música. Assim podem proliferar discursos mais melódicos e harmônicos em sala de aula que mobilizem os alunos a penetrar delicadamente no terreno arcaico das grandes interrogações humanas. O uso continuado da linguagem musical na prática educativa transforma a aprendizagem num processo mais praze-

roso, produz uma comunicação mais empática entre professores e alunos, sensibiliza as mentes e os corações para a complexidade do mundo, suscita interrogações, aciona a imaginação e aproxima sensibilidade e razão.

Nesse sentido, podem ser promovidas aulas com experimentação da *escuta sensível* através de exercícios de percepção de ritmo, melodia, harmonia e timbre e práticas corporais; relatos das experiências de escuta significativas para os alunos; discussão de temas tratados nas canções; escuta de estilos musicais diversificados; e, quaisquer outras vivências musicais que o educador julgar importantes para promover alegria, interesse, empatia e, principalmente, apuração dos sentidos dos alunos para compreender a condição humana e para criar suas próprias estratégias e sínteses de conhecimento capazes de instaurar uma vida mais digna, mais poética e mais feliz.

A formação intelectual supõe fazer da emoção uma ferramenta cognitiva, como apontam as ciências da complexidade. Se o território acadêmico é ainda muito marcado por um ideal de inteligibilidade, o pensamento racional e simbólico escapa a esse ideal e a arte, em particular, a música, mobiliza o reconhecimento de que somos apenas fragmentos, somos finitos, mas que podemos nos flexibilizar em meio à aridez da vida. Pela *escuta sensível*, o tempo da vida deixa de ser marcado pela transitoriedade e ruptura para se constituir num tempo vivido de ressonâncias, no qual se escuta o ritmo próprio e o ritmo do outro, conduzindo a uma unidade. Parar para ouvir uma música é parar o tempo do cotidiano. Assim experimentamos formas mais híbridas de sensibilidade. Essa experiência é significativa porque promove a compreensão das redes invisíveis e complexas que ligam homem, mundo e natureza, contribuindo decisiva e permanentemente na formação humana.

100

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. **Revista FAMECOS mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre: n. 23, p. 77-84, abr. 2004.

BONNEFOY, Yves. Poesia também se ensina na escola. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBBE, Margarida Maria; ALMEIDA, Ângela Maria de. (Org.). **Polifônicas idéias**. Por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003.

FREIRE, Cleudo. **Entrevista oral**. Natal, 28 jun. 2004.



HEISENBERG, Werner. **A parte e o todo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

JARDIM, Gil. **Entrevista oral**. São Paulo, 25 set. 2004.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

JUAREZ, Benito. **Entrevista oral**. São Paulo, 25 set. 2004.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial**. São Paulo: José Olympio, 2003.

LANGER, Susanne. K. **Filosofia em nova chave**: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em nova chave. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

LIMA, Ronaldo Ferreira de. **Entrevista oral**. Natal, 25 jun. 2004.

MARTON, Silmara Lídia. **Música, filosofia, formação**: por uma escuta sensível do mundo. 2005. 179 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORIN, Edgar. **Diário de Califórnia**. Espana: Editorial Fundamentos, 1973.

_____. **Vidal e os seus**. Tradução Armando Pereira da Silva. Portugal: Instituto Piaget, 1994. (Colaboração de Veronique Grappe-Nahoum e Haim Vidal Septhia).

_____. **Sociologia**: a sociologia do microsocial ao macroplanetário. Portugal: Europa-América, 1998.

_____. **Um ano sísifo**: diário de um fim de século. Tradução Maria da Conceição Coelho e Maria de Fátima Azóia. Portugal: Publicações Europa-América, 1998a.

_____. **O Método 3**. O conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Meus demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **X da questão**: o sujeito à flor da pele. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

NIETZSCHE, Friedrich. **A origem da tragédia**. Tradução Joaquim José de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1990. (Edição original 1872)

PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1988.

_____. **Ciência, razão e paixão**. CARVALHO, Edgard de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Org.). Belém: EDUEPA, 2001.

_____. **Do ser ao devir**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002. (Íntegra das entrevistas Nomes de Deuses a Edmond Blattchen).

_____. Autobiografia. **Revista Margem – Humanismo e Barbárie**, São Paulo, n. 17, p. 221-233, jun. 2003.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **A nova aliança**. Metamorfose da ciência. Tradução Miguel de Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora UNB, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como vontade e representação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores, parte III, edição original 1818).

_____. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Edição original: 1820).

102 _____ **Metafísica do belo**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Edição original: 1820).

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música – seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VERGANI, Teresa. **Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais**. Lisboa: Pandora, 1995.

Silmara Lídia Marton

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Pesquisadora Doutoranda Grupo de Estudos da Complexidade
(GRECOM) | UFRN

E-mail | silmarton@ufrnet.br

Recebido 08 nov. 2006

Aceito 13 fev. 2007



O sentido do ensino da dança na escola

The meaning of dance teaching on school

Marcilio de Souza Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A dança como forma de conhecimento, enquanto uma educação do sensível, transforma e é transformada no seio escolar, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico. É papel da escola transformá-la num processo educativo que favoreça possibilidades e oportunidades do aluno de apreciá-la, contextualizá-la e vivenciá-la no espaço escolar. Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Afinal, de que dança estamos falando? Ao chegarmos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança? Objetiva-se refletir o sentido da dança na escola, bem como contribuir com debates acerca da inserção da mesma na escola. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza filosófica, ancorando-se na Fenomenologia. Ao adotá-la como método despe-se de uma atitude apoiada em uma lógica linear racionalista.

Palavras-chaves: Dança. Educação. Arte/Educação Física.

Abstract

The dance as form of knowledge, while a sensitive education, transform and is transformed in the scholar breast, as an education way of critique and creator body. It is the role of school to transform it in an educative process that support possibilities and opportunities of student to be pleased with it, to context it and to live it in the school space. When we talk about dance classes in the school, a thousand images come to People's mind. After all, what kind of dance are we really talking about? When we get to the institutions, we are use to interrogate the children and the teenages about their dance understanding? Our purpose is to reflect the dance meaning in the school and, to contribute, as well, to stimulate debates about the insertion of dance teaching in the school. This article can be characterized as an investigation of philosophic nature, based on the Phenomenology. By adopting the Phenomenology as a method, we undress ourselves from an attitude supported in a rationalist linear logic.

Keywords: Dance. Education. Art/Physical Education.



A dança está no homem, em qualquer homem da rua,
e é necessário desenterrá-la e compartilhá-la.
(FUX, 1983).

A dança como processo educativo

Ao ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança contribui para a sua desmistificação no âmbito escolar proporcionando o conhecimento e a vivência desta manifestação artística, reconstruindo o trânsito entre os vários gêneros de dança, sem privilegiar um único gênero em detrimento de outros, estabelecendo-se, dessa forma, como comunicação com outras formas de saberes em dança.

A introdução da dança na Educação trouxe consigo a discussão do sentido de ensino que permanece aberto alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo. A importância da mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional.

Ressalta-se ainda, a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança, dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-na, desvelem-na, desconstruam-na, transformando assim, as relações que os mesmos estabelecem entre corpo, dança e sociedade. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física, a dança tem lugar na escola e muito tem-se discutido sobre sua importância no ambiente escolar (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998); entretanto, o fato dela ter lugar assegurado pela LDB nº 9.394/96 não significa necessariamente que ela esteja inserida em um contexto educacional. Ao contrário, a dança na escola costuma estar desvinculada de um processo ensino-aprendizagem que deveria contar com a participação efetiva dos alunos, levando-os entre outras coisas, à compreensão do corpo como construção cultural. (STRAZZACAPA, 2001; VIEIRA, 2006).



Pertencendo a um campo de conhecimento específico, a Arte, a inclusão da dança na Educação não é uma proposta nova. Laban (1978, 1990), já na década de 1940 lançou mão dessa linguagem da arte como um processo educativo, pois quando se pensa em dança-educativa, seu nome é um dos mais citados. Este coreógrafo austro-húngaro e estudioso do movimento revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento, definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seus trabalhos têm diferentes aplicações que vão da educação da dança, da criação coreográfica ao trabalho terapêutico. (FERNANDES, 2002; CASCIERO, 1998).

Contando hoje em dia com propostas assentadas em teorias tais como as apresentadas por Porpino (2006), Barreto (2004), Marques (2003) e Strazzacappa (2001) e metodologias amplamente testadas (*Labanotation*, por exemplo), o ensino da dança, possuindo múltiplas vertentes, matrizes e focos, centros de pesquisas (à exemplo dos grupos de pesquisa Performance e Fronteiras, Poéticas e Processos de Encenação da UFBA e Caleidos coordenado pela professora Isabel Marques, dentre outros), divulgando seus próprios saberes construídos, firma-se no esteio próprio não precisando mais amparar-se em campos alheios.

Enquanto processo educativo, de valor educacional, o ensino da dança remete-nos ao início do século XX, com o advento da dança moderna preconizada por Isadora Duncan e contribuições de outros estudiosos tais como Dalcroze e Laban. (NÓBREGA, 1998). As contribuições de Dalcroze para a dança faz referência aos estudos da rítmica. Um dos objetivos nos estudos de Dalcroze era fazer “[...] o ritmo ser percebido através do corpo, desenvolvendo um sentimento integral da música, o ouvido, o sentimento métrico e o instinto rítmico.” (AZEVEDO, 2002, p. 58); enquanto que, Laban elaborou um método de notação para a dança, a *Labanotation*, cujos princípios básicos referem-se ao estudo do espaço, do tempo e da energia necessária à realização do movimento expressivo. (AZEVEDO, 2002). Este criou ainda como suporte para a *Labanotation*, estudos de Corologia, estudo em dança que trata de uma gramática completa de movimentos que podem ser aplicados para distintos fins. (LABAN, 1966).

Muito mais antiga que a escola, a dança pode ser tratada tanto pelo ensino de Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, sem privilegiar uma

disciplina em detrimento da outra, pois ao ser tratada no âmbito escolar, a mesma contribui com a desmistificação do ato de dançar proporcionando vivências e conhecimento em danças, sejam elas populares, de rua ou acadêmica. (NÓBREGA, 1998).

Em termos de processos pedagógicos, há referências que podemos visualizar no ensino da dança, como Laban¹ e seu trabalho educativo em dança, o Método Dança Educação Física², as danças populares ou da tradição, o Coletivo de Autores³ e os PCN's de Arte e Educação Física que surgem como propostas que norteiam o ensino de dança na Educação Básica.

Em termos de processos pedagógicos, não há uma única forma de abordar essa linguagem artística na sala de aula, mas há referências que podemos visualizar no ensino da dança, como o já citado Laban. Este é uma referência, devido à característica de seu trabalho educativo, com sua pesquisa de movimentos cotidianos, enfatizando a ligação da vida social com a dança.

Entretanto, Marques (2001) propõe um olhar contemporâneo nas propostas educacionais de Laban. A aplicação dos estudos de Laban em nosso contexto atual não deve ser feita de modo ingênuo, recomenda a autora. "As discussões contemporâneas em torno do corpo como objeto de estudo obriga-nos a repensar conceitos de dança e de educação praticamente inquestionáveis na época de Laban." (MARQUES, 2001, p. 89).

Temos nos aproximado também das discussões apresentadas por Marques (2001; 2003), quando formula a proposta de uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança. O contexto aqui é entendido não como objetivo, mas, sim, como um interlocutor da nossa prática educativa, e a escolha dele não deve estar baseada apenas no interesse motivacional; é preciso que ele exponha significados que elucidem a nossa sociedade, iniciando um processo de problematização.

Esse contexto é base para as formulações dos textos, subtextos e contextos da dança. Os subtextos são os aspectos coreológicos, ou seja, os elementos estruturais e socioafetivo-culturais da dança. Os textos são ampliados, indo do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. No contexto da dança estão os seus



elementos históricos, culturais e sociais, como o trato com a história, música, antropologia, estética, apreciação, crítica etc.

Num comentário que também permite reflexões acerca da moderna visão da dança no âmbito da educação, conforme discutido no parágrafo anterior, Marques (2003), deixa anotado que:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de 'soltar' ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2003, p. 23-24).

Outra contribuição que a dança pode proporcionar no espaço escolar é o desenvolvimento de qualidades sutis como uma melhor percepção corporal e musical em conjunto com manifestações corporais de caráter empático entre movimento e música acompanhados de exercícios elaborados como estratégias profiláticas de manutenção, de uma otimização da qualidade de vida objetivando o início ou resgate da consciência corporal. (CLARO, 1995). Nesse processo pedagógico é importante o professor aplicar o conteúdo da dança de forma detalhada para a assimilação do código abrangente da arte de dançar.

Nessa trajetória construtiva de uma linguagem própria, o ensino da dança foi inserindo-se num campo que transcende a questão da escolaridade, situando-se em fronteiras que levam a ação cultural e a outras possibilidades de desenvolvimento, no campo da Educação e da Arte. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Neste trabalho objetiva-se refletir o sentido da dança na escola bem como contribuir com debates acerca da inserção da mesma no espaço escolar. Cabe ressaltar que a dança no contexto escolar permite aos alunos a apropriação dessa linguagem artística, bem como saberes de gêneros de dança que podem ser discutidos e refletidos na escola.

Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Afinal, de que dança estamos falando? Ao chegar-

mos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança?

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza filosófica, ancorando-se na Fenomenologia de Merleau-Ponty. Ao adotá-la como método despe-se de uma atitude apoiada em uma lógica linear racionalista. Recorrer à Fenomenologia para estar pensando o referencial metodológico deste trabalho é também estarmos pensando numa Fenomenologia que aponte contribuições para a prática da dança no âmbito escolar, embora saibamos que esta não aponta especificidades sobre a educação, no entanto, a Fenomenologia pode contribuir para a compreensão deste fenômeno.

Para isso, recorreremos num primeiro momento à pesquisa bibliográfica, na qual aprofundaremos nosso campo teórico sobre a inserção do conhecimento Dança nas escolas de forma a forjar uma base sólida de reflexão sobre sua constituição sócio-histórica.

Caminhos da dança como conhecimento da Arte e da Educação Física

108

Por razões historicamente determinadas a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores sensíveis. Entretanto esta visão já vem se modificando. Vários autores que pesquisam a dança e em especial a dança na educação (PORPINO, 2006; MARQUES, 2003; BARRETO, 2004; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998) comentam que existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais. É importante, contudo, que a prática da dança com objetivos educacionais tenha início na escola; com ela, podem-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, novos movimentos. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno por meio desse conteúdo.



Ao se pensar em dança, percebia-se que a primeira imagem era da etérea bailarina clássica com seus movimentos leves e suaves. É interessante observar que, se há alguns anos atrás, a primeira imagem que vinha à mente dos jovens alunos era a figura da bailarina clássica nas pontas dos pés, hoje essa imagem (embora ainda presente) já está sendo substituída por outras trazidas pela mídia. As respostas variam entre as dançarinas do “Tchan” e algumas *pop stars* norte-americanas (nota-se a predominância da figura feminina). Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do *ballet* clássico às danças de rua.

De acordo com Marques (2003), por que será que pouco se dança na escola e esta não faz parte, de forma sistematizada, do sistema escolar, enquanto um conhecimento da Arte ou da Educação Física? Por que só se dança nas festas comemorativas da escola? Talvez não dancemos na escola porque ainda existe o preconceito de que “dança é coisa de mulher”, ou talvez, porque negamos nosso corpo, nossa expressividade, nossa ludicidade ao nos expormos ao dançar, ou ainda, falta conhecimento por parte dos profissionais dos componentes curriculares citados para compreender dança. Ou ainda, há uma certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar.

Tanto o corpo quanto a dança são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização baseada na experiência. (MARQUES, 2003, p. 21).

Fomentar a educação através da dança escolar não se resume em buscar sua execução em “[...] festinhas comemorativas [...]”, tampouco oferecer a idéia de que “[...] dançar se aprende dançando.” (MARQUES, 2003, p. 19). Para esta autora o estudo e a compreensão da dança “[...] vão muito além do ato de dançar.”

A disciplina de Arte, cujo caráter “menos formal” poderia possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tende a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades em que o educando acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9.394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens como a música, a dança, o teatro e as artes visuais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998), raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (BARBOSA, 2003).

Assertiva acrescida de uma crítica à presença da dança na escola, o que vamos observar é que, apesar de a dança estar situada, desde a LDB de 1971, como conhecimento da disciplina de Arte e Educação Física, a prerrogativa dos conhecimentos privilegiados na Arte e na Educação Física escolar, destacada acima, é facilmente observada no dia-a-dia das escolas.

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998). As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela Educação Física, apesar dela fazer parte do bloco de conteúdos desta disciplina como atividade rítmica e expressiva, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos.

Como atividade rítmica e expressiva, conforme apresenta-se nos PCN's de Educação Física, na dança há de se considerar seu aspecto expressivo, se confronta, necessariamente, com a formalidade técnica para a execução, o que pode esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo, nesse sentido, deve-se pensar a dança como uma atividade rítmica que possibilite o aprendizado do movimento dançante não da técnica pela técnica, mas que por meio da dança encontre-se subsídios para enriquecer o processo de informação e formação de códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998; COLETIVO DE AUTORES, 1992).



Na Arte existe um privilégio histórico do uso do desenho. Para Marques (2003, p. 66) o ensino da Arte “[...] vem sendo comumente entendido como lazer e recreação em ambiente escolar, principalmente porque a arte ainda tem um caminho a trilhar para ser reconhecida como forma de conhecimento.” Sendo assim, diversas expressões artísticas ficaram de fora dessa disciplina: teatro, artes visuais, dança e música. Só em 1997, no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, é que pela primeira vez na história, a Dança vai ser apresentada como parte constitutiva da educação em Arte.

Os PCN’s de Arte trazem uma visão da dança em seu contexto educacional, estético e artístico, na construção de um ser social crítico, participativo, fruidor e apreciador de dança. A indicação deste documento é que o conteúdo de dança deve ser trabalhado ao lado dos blocos de conteúdos do teatro, da música e das artes visuais; já os PCN’s de Educação Física indicam a dança como uma atividade rítmica e expressiva que deve abordar os conteúdos de dança a partir das manifestações da cultura brasileira, das manifestações musicais, das brincadeiras de roda e das cirandas. Este documento indica que o bloco de dança deve ser articulado ao dos conteúdos do corpo e ao do esporte, lutas e ginásticas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998; VIEIRA, 2006).

No entanto, vamos observar a dança sendo minimamente tratada como componente folclórico no interior das escolas, seja pela Educação Física, seja pela Arte. Raramente, é tratada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Ela é reconhecida como atividade extra-escolar e/ou extracurricular.

Se tomarmos como referência o Brasil, vamos identificar poucos cursos de graduação em Dança, Licenciatura ou Bacharelado, os quais configuram uma nova demanda nas Faculdades de Artes. Porém, no campo escolar, este conhecimento vem sendo explicitado, mais recentemente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como conhecimento a ser tratado por dois componentes curriculares: Educação Física e Arte, respeitando as suas especificidades que, segundo os PCN’s, uma trata da educação da cultura corporal de movimento, e a outra, da educação estética e social.

Nesse caso, seja como conteúdo da Educação Física ou da Arte, a dança pode vir a ocupar o seu devido lugar na escola: espaço de desenvolvimento da sensibilidade, do comportamento estético, que é ético e se efetiva corporalmente.

Dançando na escola

Uma proposta de dança escolar em consonância com os autores supracitados almeja buscar uma forma de dançar que se liberte do academicismo mostrando que esta não se restringe apenas ao aprendizado de técnicas e estilos como ballet clássico, jazz, moderno etc., vai muito mais além do que simples classificação, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte, a dança na escola não é a arte do espetáculo, pois como qualquer outros conteúdos das disciplinas tidas como nobres, a dança é forma de conhecimento que envolve emoção, imaginação, necessidade de técnica, de conhecimento, de análise, de síntese e de avaliação crítica (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Compreender a dança como educação é percebermos que os indivíduos envolvidos nesse processo trazem consigo traços de sua cultura. Pensar educação a partir da cultura é pensá-la “[...] como aprendizagem da cultura [...] em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na formação de novas perspectivas para o futuro.” (PORPINO, 2006, p. 98). Ao afirmar que dança é educação, esta autora não se refere a uma educação ou a uma dança qualquer, mas “[...] a um dançar e a um educar envolvidos pela dimensão estética do existir [...] que em muito dialoga com os conceitos [...] de Estética e de Corporeidade.” (PORPINO, 2006, p. 98).

O olhar da dança na escola, propicia a compreensão de novos conceitos de Educação. Ao lançar seu olhar sobre a dança Nóbrega (1998), compreende-a, enquanto fenômeno educacional, que a mesma não visa necessariamente a objetivos artísticos, mas que se utiliza do potencial expressivo da arte para contribuir com a formação do ser humano e com a mudança de valores na educação.

Conceber a educação como um processo que não se traduza na transmissão linear de conhecimento, torna-se imperioso para que possamos incluir novos modos de aprender, de viver o próprio dançar e criar novos ambientes de aprendizagens que incluam a linguagem corporal e a educação dos sentidos como possibilidades de conhecimento. (NÓBREGA; VIANA, 2006, p. 29).



Ressalta-se ainda, a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-na, sem que o corpo neste aprendizado não seja apenas um “instrumento” ou “veículo” da dança. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Ao ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança deve contribuir para a compreensão das várias danças existentes em nosso país, promovendo novas possibilidades expressivas.

Ao considerar a dança como conhecimento, os PCN's de Educação Física e Arte trouxeram consigo uma compreensão da dança mais abrangente que denota outros olhares para esta linguagem do corpo na escola para além daqueles que a consideram uma atividade, um instrumento para a facilitação do aprendizado de outras disciplinas ou uma possibilidade de extravasamento de emoções. (PORPINO, 2005, p. 42).

Nesse sentido, a dança é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (PRESTON-DUNLOP, 1986).

Seria essencial quebrar e redirecionar, como nos aponta Marques (2001), os canais de comunicação que se estabelece entre dança e educação, repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, seus valores, suas contribuições, seus ideais incorporados ao pensamento educacional ocidental e favorecer um diálogo crítico e transformador entre o mundo da escola e o mundo da dança. Neste diálogo, faz-se necessário garantir o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade, a voz do aluno, a multiplicidade em práticas de ensino da dança na escolarização básica. Sendo assim,

[...] a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter



espaço próprio nessa rede de comunicações entre o real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUES, 2001, p. 93-94).

Nesses termos, convém novamente dar a palavra a Marques, que comenta que se faz necessário,

[...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo o sistema de valores e de ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (MARQUES, 2001, p. 48).

Vivenciar e experimentar a dança no contexto escolar, no nosso ponto de vista, significa que a partir das possibilidades que forem dadas aos alunos para dançarem e se sentirem dançando, eles terão oportunidades de se descobrirem corpos em movimento, onde poderão se deparar com as facilidades, barreiras e desafios a serem transpostos e até vencidos.

Neste sentido Marques (2003, p.32) aborda que, para se fazer escolhas significativas “[...] seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos [...]”, respeitando suas próprias escolhas, opiniões e criações. Desta forma a educação através da dança possibilita a formação de cidadãos com uma visão mais crítica, autônoma e participativa desta sociedade em que vivemos.

Vivenciar a dança na escola é não relegá-la a festas comemorativas e comemorações, ou à imitação de modelos da mídia; é sobretudo promover novas possibilidades expressivas, contribuindo para atender um discurso presente na própria dança, que freqüentemente é ignorado no contexto escolar. (PORPINO, 2006; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

[...] ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998, p. 71).

Sendo uma manifestação artística, o ensino da dança deve buscar fundamentos no próprio viver humano e na escola, enquanto aprendizagem



como conhecimento construído, seus saberes devem ser tratados como cultura, criações humanas, possuindo um rico universo simbólico que deve ser valorizado e re-significado no ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dançar, então, não é adorno na educação mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-as nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida (FUX, 1983, p. 40).

Ao dançar na escola, deve-se levar em consideração os repertórios de danças que os alunos trazem consigo, bem como construir outros repertórios por eles desconhecidos que visem um conhecimento intermediado pelo professor em dança, “[...] cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos [...], a dança dos artistas [...] e o conhecimento em sala de aula.” (MARQUES, 2003, p. 33).

Dessa forma, através da fusão desses elementos é possível visualizar a dança no espaço escolar como uma experiência estética, que desperte no aluno o senso crítico, a sensibilidade, a construção de opiniões próprias, visando à autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos, incorporados aos métodos das mais variadas danças. (BARRETO, 2004).

Nesse sentido, cabe ao professor identificar aquelas danças que serão abordadas em sala de aula, em sua prática pedagógica considerando-se afinidades com as mesmas e com o contexto cujo qual estão inseridos professor e aluno, pois ao refletirmos e concordarmos com Marques percebemos que,

Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. (MARQUES, 2003, p. 32).

Pensando na dança como conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998) que tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno no espaço escolar e fora dele, observamos que a mesma ainda não atingiu esse espaço escolar como um todo, ficando restrito, muitas vezes, as escolas oficiais de dança que priorizam a técnica clássica do *Ballet* como norteadora do ensino e formação de bailarinos. É por esse motivo que muitas vezes associamos a dança ao *Ballet Clássico* e que nossos alunos, muitas vezes, rejeitam-na com sentimento de negação quando dizem: "Ah! Eu não sei dançar", "eu não gosto dessa dança", ou ainda "eu não entendo nada de dança". Acreditamos que esse pensamento limitado sobre a dança parte do não conhecimento das outras vertentes dessa manifestação artística e da não experiência estética com essas modalidades de dança frente. (STRAZZACAPA, 2001).

A introdução da dança na educação institucionalizada trouxe consigo a discussão do sentido de um ensino que permanece aberto alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo. Vivemos, dessa forma, um momento que exige da educação institucionalizada e dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço em sua prática que contemple todas as dimensões do ser humano, cognitiva, cultural, social e afetiva, pois, a educação constitui rápidas transformações ante os múltiplos desafios do novo milênio e surge como um meio indispensável para o desenvolvimento contínuo tanto das pessoas quanto das sociedades. (DELORS, 2003).

Assim é preciso destacar que no ensino de dança na escola, os conteúdos devem estar conectados aos objetivos propostos para o ensino da dança e a uma metodologia que considere a diversidade de contextos e situações do dançar. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Percebe-se que o campo de abrangência destes documentos para o ensino da dança são ricos e diversificados, porém não deve ser entendido como "receita de bolo", numa visão tradicional, mas sim auxiliar e, acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem aspectos diretamente relacionados ao corpo, à dança, à pluralidade cultural levando a uma (re)leitura de mundo totalmente voltado para nossa realidade histórica e social. Acima de tudo a escola deve estar sensível aos valores e vivências corporais que o indivíduo



traz consigo permitindo desta forma que os conteúdos trabalhados em dança, se tornem mais significativos.

A dança na escola deve ultrapassar a idéia de ser voltada apenas à criança e ao adolescente. Trabalhar com os professores é importante não apenas para a formação destes (e para o bem-estar dos mesmos, evidentemente), mas também porque o corpo do professor funciona como modelo para o aluno.

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam.

Assim, a dança no contexto educacional, parafraseando Porpino (2006), vislumbra um aprender que transgride com linearidades, certezas e previsibilidades; possibilidades que nos remetem a uma aprendizagem que permita a criação de sentidos em dança e que esta possa ser tratada na escola, não como divertimento, desprovida de conteúdo e/ou mensagens culturais, mas que possa ser vista e compreendida como um conhecimento artístico e pedagógico.

Considerações Finais

A dança como forma de conhecimento, elemento essencial para a formação do ser social pode estar engajada, enquanto uma educação do sensível, que transforma e é transformada no seio escolar, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico. (MARQUES, 2003).

A dança, como uma prática artística acadêmica, envolvendo uma técnica sistematizada, uma codificação de passos ou pesquisas sistematizadas de movimentos expressivos, construiu-se historicamente como uma atividade das classes com maior poder aquisitivo, ou seja, uma prática até então afastada da escola, no entanto é papel da escola transformá-la num processo educativo que favoreça possibilidades e oportunidades do aluno de apreciar, contextualizar e vivenciar dança no espaço escolar.

Pensamos que o conteúdo de dança pode e deve ser tratado em sala de aula tanto prático quanto teórico possibilitando aos alunos vivenciar

atividades corporais ligadas à dança bem como compreender a história dessa linguagem artística ao longo dos tempos. Contextualizar essa linguagem em sala de aula como conteúdo de arte e de educação física é estar possibilitando aos alunos uma reflexão artística e estética da mesma. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Pensamos que o sentido da dança na escola não tem por objetivo profissionalizar bailarinos, mas proporcionar aos alunos a vivência dessa linguagem artística, para que eles possam conhecê-la e ter subsídios suficientes para integrá-la a seu universo cultural. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Ao refletirmos sobre o sentido da dança na escola, observamos que a mesma neste espaço institucionalizado não se interessa por apresentar “corpos perfeitos” em dança, unificados pela forma, nem delineados por imperativos estéticos ou sexuais. Todos podem dançar na escola; nela os gêneros dançantes expressam a multiplicidade corporal, as narrativas coreográficas, os vários vocabulários, estilos e abordagens de dança. Neste sentido, na escola deve-se contemplar os vários gêneros de dança oportunizando aos alunos vivenciá-los, desmistificando dessa forma, que a dança pertence a um único gênero sexual ou que só dança aqueles que aprenderam-na nas academias ou escolas especializadas de dança. (PRESTON-DUNLOP, 1986).

Dançando, construímos realidades diferentes da realidade que experienciamos cotidianamente. Dançar, no nosso entendimento, suscita movimento, na sua mais ampla forma de existir, juntamente com prazer, alegria, criatividade, criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão, arte. Portanto, para vivenciar a dança, seja no contexto escolar ou fora dele, deve-se estabelecer alguns *a priori*s que dêem conta de propiciar ao ser dançante liberdade de ser movimento sentindo todas as emoções e sensações que a dança desencadeia no ser humano enquanto está dançando.

No transcorrer destas reflexões falou-se em dança na escola enveredando-se para os caminhos da Educação. A contribuição deste artigo para a temática abordada, referendada pelos autores supracitados favorece a possibilidade de se elaborar uma compreensão em dança na escola que não se restrinja ao ensino do desporto, da espontaneidade ou com fins artísticos, abrindo espaço para se trabalhar a dança em suas diferentes abordagens.



Por esta razão, torna-se essencialmente necessário um estudo para se verificar as condições que são oferecidas pelos cursos de formação no sentido de proporcionar aos professores as condições para que incluam em suas atribuições docentes, a prática da dança na Educação Básica. Desta forma, criam-se também oportunidades educativas para o aluno vivenciar atividades como a dança. Estas discussões apontam para o compromisso que se deve ter enquanto educador, assumindo uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade, em que a dança leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, visando uma transformação social.

Espera-se que essas reflexões levem a conexões, novas idéias, discussões sobretudo do aprofundamento da dança, contemplando também a atuação enquanto professor visando cada vez mais autonomia profissional, na busca de uma formação acadêmica mais coerente com a realidade do processo educativo e social.

Notas

- 1 Enfatiza em sua pesquisa movimentos do cotidiano, enfatizando a ligação da dança com a vida social.
- 2 Referência que une o conhecimento da arte com o conhecimento científico do corpo produzido na Educação Física, enfatizando o processo de conscientização a partir do corpo.
- 3 O Coletivo de Autores organizado pelos professores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach, traz uma sugestão de como organizar os conteúdos de dança no espaço e tempo escolar, ressaltando a expressão corporal, as danças populares e a formação de grupos para a apresentação na escola.

Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mãe. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Débora. **Dança**... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCIERO, Tomas. **Laban movement studies and actor training**: an experimental and theoretical course for training actors in physical awareness and expressivity. 1998. Theater Department, Towson University, Towson, 1998.

CLARO, Edson. **Método dança educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrásio. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FUX, María. **Dança, experiência de vida**. Tradução Noberto Abreu e Silva Neto. 3 ed. São Paulo: Summus, 1983.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. London: MacDonal and Evans, 1966.

_____. **Domínio do movimento**. Tradução Anna Maria B. de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança moderna educativa**. Tradução Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Educação motora e dança: rua, palco, escola... uma coreografia desejável. In: **Educação Motora**. II Congresso Latino Americano de Educação Motora e I Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, p. 72-80, out. 1998.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. **Revista do Paidéia**, Natal: UFRN/



PAIDÉIA/MEC, v. 1, n. 1, p. 9-32, dez. 2006. (**Revista brasileira de ensino de arte e educação física**).

PRESTON-DUNLOP, V. **A handbook for dance in education**. London: Longman, 1986.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Interfaces entre arte e educação física: reflexões sobre o corpo e a dança no cenário educativo. In: **Arte e Educação Física: ação na escola**. Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física, Natal, p. 38-44, nov. 2005.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES. Campinas, v.21 n.53, abr. 2001. (edição eletrônica).

VIEIRA, Marcílio de Souza. Um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais de arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago, 2006.

Ms. Marcílio de Souza Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Pesquisador do Grupo de Pesquisas Corpo e Cultura de Movimento
| GEPEC | UFRN
E-mail | marciliov26@hotmail.com

121

Recebido: 2 ago. 2007

Aceito 2 nov. 2007

A participação das crianças nas festividades brasileiras

Children`s participation in brazilian festivals

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ana Cristina Coll Delgado
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Fernanda Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O texto apresenta um ensaio teórico sobre a participação das crianças em festividades comemorativas, religiosas e cívicas, em alguns lugares do Brasil. Analisamos as brincadeiras e festividades como práticas culturais, sociais e históricas, nas quais diferentes gerações partilham as mais variadas experiências. O foco do trabalho está direcionado para os sujeitos, as tensões e a multiplicidade de significados no interior das práticas lúdicas, das festas e comemorações cívicas e religiosas.

Palavras-chave: Festas. Infância. História.

Abstract

This paper presents a theoretical essay on children's participation in religious and civic festivities in some selected Brazilian places. We analyze the festivities and play activities as cultural, social and historical practices, through which different generations share diverse experiences. The focus of the paper lies on the subjects, their tensions and the multiplicity of meanings that the play activities, religious and civic parties comprise.

Keywords: Festivities. Childhood. History.



Introdução

O presente ensaio investiga a participação de crianças em festas comemorativas, religiosas e cívicas em alguns lugares do Brasil, como Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Tocantins, Pará e Rio Grande do Sul. O Brasil apresenta particularidades decorrentes das diferenças culturais, sociais e econômicas, e tais características não podem ser ignoradas ou isoladas neste artigo, uma vez que consideramos a pluralidade das experiências da infância.

Analisamos as brincadeiras e festividades como práticas culturais, sociais e históricas, nas quais diferentes gerações partilham coletivamente momentos de alegria, devoção, dor e riso, por meio dos folguedos, jogos e ritos. Os significados são múltiplos e contraditórios, possibilitando a leitura e a interpretação das ocasiões festivas como momentos privilegiados para estudar as relações sociais, considerando classes, gêneros, etnias e formas de identidade e diferenças entre os muitos atores.

As festas, em si, não constituem nosso objeto, mas sim os sujeitos, as tensões e a multiplicidade de significados em disputa, bem como as apropriações diversas em seu interior.

123

Ludicidade e infância nas festividades

As práticas de brincar, jogar e celebrar ritos e festas (comemorativas, religiosas, leigas ou cívicas) são históricas e culturalmente construídas, portanto permanentemente mutáveis. Mais do que isso, o lúdico favorece a criação da percepção humana para as diferentes perspectivas de uma situação, para os significados múltiplos e contraditórios presentes nos signos culturais de sua época, por meio da elaboração do diálogo entre o seu interior – o pensamento verbal – e o exterior – o mundo social e suas relações.

Segundo Oliveira (2005), as práticas do lúdico permitem ao indivíduo reconstituir, em si mesmo, o presente e o passado, a tradição de seus antepassados e o novo, projetando-se a si e ao outro, na construção aberta das possibilidades futuras. As práticas de brincar, os jogos e as manifestações do lúdico nas culturas por meio das festas, da dança, da música, das artes pictóricas e iconográficas, da construção de objetos, como os brin-

quedos e artefatos estão presentes ao longo da história, embora exercendo variadas funções e significados nos espaços e tempos plurais da vida nas sociedades.

Os estudos sobre a história da infância e sobre a construção da subjetividade das crianças nos campos da Psicologia da Educação e da Pedagogia demonstram que a criança constrói o seu mundo através do brinquedo e do brincar, do lúdico, da festa e da fantasia. Como diria Benjamin (2002), o brinquedo, como objeto da arte de brincar não imita simplesmente o mundo social e a realidade dos adultos; cria formas de se instituírem as relações entre gerações e a socialização das crianças.

Ao longo da História é possível perceberem-se distintos modos e instrumentos para a ação de brincar entre crianças e adultos e de estabelecerem-se, como a comunicação e a transmissão de saberes, práticas e conhecimentos sobre a cultura entre as gerações, por meio de diferentes linguagens, como o jogo e as práticas de brincadeira e ludicidade. Os significados também variaram nos tempos e espaços sociais.

De acordo com as pesquisas clássicas sobre a história da infância, do Antigo Regime até o final da Idade Média, não havia distinções e diferenciações muito rígidas entre crianças e adultos. Elas participavam de festas religiosas e profanas, brincadeiras e jogos, além de conviverem, de modo intenso, nas atividades de trabalho familiar e nas práticas sociais em geral.

A infância, como categoria, não é atemporal, e, em determinados momentos da vida humana, as crianças não se distinguem claramente e, portanto, partilhavam do mundo dos adultos, nos grupos e coletividades em que se inseriam. Nas sociedades medievais, o lúdico estava presente também na vida dos adultos, por meio das festas religiosas e profanas, das feiras, da indistinção entre o trabalho e o lazer, e entre o público e o privado. Podemos verificar isso, por exemplo, nas representações da iconografia e das artes e nos relatos de pensadores humanistas como Rabelais e Montaigne¹.

Nas teorias pedagógicas, há uma relação direta entre a constituição de um moderno conceito de infância e família burguesas (ocorrido nas sociedades ocidentais a partir do final da Idade Média e início da Modernidade) e a constituição de novas concepções sobre o lúdico, sobre o brincar, como algo específico da vida infantil, e, portanto, incorporado à pedagogia e à educação escolar. O desenvolvimento do humanismo, das ciências modernas



e do pensamento pedagógico sobre a educação da infância manifestava-se nas obras de intelectuais, como Rotterdam (1464-1530) e Montaigne (1483-1553), os quais já apontavam para a importância do jogo, da brincadeira, das práticas lúdicas para estimular a atividade e o desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança.

No período moderno, com Comênio (1592-1670) e, sobretudo, na contemporaneidade, a partir do século XVIII, autores iluministas, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Piaget, Montessori, defendiam a radicalização da idéia de que a criança constitui o centro dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando todas as teorias e práticas educativas para as especificidades e necessidades da infância. A idéia de natureza infantil pouco a pouco auxilia na construção da percepção de que a ludicidade é inerente à infância (OLIVEIRA, 2005). Assim, podemos afirmar que, desde o século XVIII, a ludicidade integra as teorias e as práticas pedagógicas², e vêm transformando-se as concepções sobre o lúdico, o uso dos jogos e das brincadeiras como caminho essencial na educação escolar e no ensino.

Benjamin (2002), nesse aspecto, nos traz uma grande contribuição para enfrentar o problema das relações entre as transformações dos brinquedos e das brincadeiras em função do desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea. Segundo o autor, antes do século XVIII, na Europa ocidental, o brinquedo não era produto de uma indústria especializada, ao contrário, era produto das práticas diversificadas dos grupos sociais, que, muitas vezes, construíam seus próprios instrumentos e objetos de brincar, os quais eram partilhados por ocasião das festividades e reuniões coletivas. Além disso, as práticas corporais, como as danças, o canto, a oralidade, o teatro, a contação de histórias, produziam uma diversidade de formas do lúdico, que não se restringiam ao desenvolvimento de uma indústria cultural para a infância – incluindo aqui as manufaturas de brinquedos e a imprensa direcionada à infância – ao objeto, ao artefato, ao brinquedo.

A partir de meados do século XIX, a indústria cultural e os produtos para infância invadem os mercados europeus, divulgados em catálogos e feiras internacionais, e ingressam na sociedade brasileira, sobretudo, nas capitais e nos meios urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. O brinquedo, aos poucos, torna-se objeto de consumo das famílias e crianças, ao mesmo tempo em que há maior individualização da própria infância e afirmação do modelo familiar nucleado moderno, denominado burguês por Ariès (1986).

Com Benjamin (2002), podemos afirmar que o brinquedo, na sociedade capitalista, participa e produz o fetiche da mercadoria e, como todos os produtos culturais voltados para a infância, transformaram-se em objeto de consumo, individual, posto que é também propriedade. Mas devemos tomar cuidado com a afirmação de que o brinquedo representa apenas objeto de consumo. É necessário perceber também que este consumo não é uniforme ou homogêneo, mas variado, múltiplo e também criativo, como nos demonstra De Certeau (2003), posto que indissociado das relações sociais (e das variáveis de classe, gênero, etnia), das representações em conflito e dos significados culturais plurais da ludicidade possíveis em uma sociedade.

O lúdico, a brincadeira, as festas, os jogos e as manifestações da ludicidade são culturais, históricas e diferem de acordo com as relações sociais e as culturas plurais existentes nas sociedades. Assim, há enorme relevância na recuperação da pluralidade de práticas e de representações sobre o lúdico, nos grupos sociais diversos, como os variados modos de festejar, celebrar e rememorar ritos e costumes, praticar e (re)criar a dança, a música, a arte visual, o artesanato, a festa, e, é claro, o brincar e o brinquedo.

126 É evidente que as manifestações do lúdico são patrimônio cultural e histórico de diferentes gerações dos diversos grupos sociais, e, por isso, devemos apostar na reconstrução da memória e da história do lúdico, investindo na valorização das diferenças e na pluralidade das manifestações multiculturais. A cultura é lugar de lutas simbólicas e materiais e, sem dúvida, de expressão dos modos de viver, subjetivar-se, compreender, criar e enfrentar o mundo.

A valorização da diversidade das práticas lúdicas pode ajudar-nos a desconstituir a idéia de que vivemos sobre a hegemonia de uma cultura globalizada, homogênea, baseada na volatilidade do consumo de bens e objetos, de pessoas, de sentimentos e de valores culturais, reconstruindo a memória dos grupos, das etnias e da riqueza das manifestações de culturas plurais, enfim, reconstruindo a história de homens, mulheres e crianças comuns e seus modos de ser, viver e brincar. Assim, podemos afirmar também que com relação às práticas de brincar, à ludicidade e ao seu exercício, há variações segundo os lugares e as clivagens sociais (de classe, gênero, etnia, faixa etária) e as representações culturais em disputa em torno dos significados do viver a infância e do ser criança.



Na sociedade brasileira, parece clara a existência de uma diversidade de concepções sobre os significados da infância, de práticas, de representações e de experiências vivenciadas pelas crianças brasileiras. Desse modo, falar de infância só é possível no plural, avaliando os múltiplos condicionamentos socioculturais, as relações de classe, gênero e etnia e o reconhecimento da existência de variadas culturas infantis.

As culturas populares e as culturas infantis não são estanques, ao contrário, são móveis, híbridas, mestiças, no sentido proposto por Gruzinski (2001). Consideramos que existe um entrecruzamento de culturas, raças e costumes marcando as práticas lúdicas e as festas religiosas e profanas, e, no interior destas práticas culturais, a participação de culturas infantis heterogêneas se faz presente. A cultura, os costumes, os valores, as festas, o folclore, os mitos, as lendas e as tradições de pessoas comuns constituem aspecto fundamental da vida humana.

De acordo com Thompson (1999), o termo cultura – como, aliás, quaisquer conceitos teóricos – não pode ser tomado como uma categoria fechada, e, muito menos, como expressão de uma estrutura, de um consenso social. Ao contrário, a cultura se inscreve em contextos históricos específicos, no seio das lutas de classe e das relações materiais de poder, em sociedades determinadas. Assim, a cultura popular é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, díspares, híbridos. (THOMPSON, 1999).

O contraste entre diversas tradições culturais constitui característica histórica da sociedade brasileira, que, desde o processo de colonização, experimenta o encontro, a luta, a contradição e o conflito entre as diversas culturas portuguesas, nativas e africanas. Sem dúvida, a face colonial da Igreja Católica, representada pela obra educacional da Companhia de Jesus, visava a instituir uma linguagem cultural comum, transmitindo a religião católica, os valores, as condutas, as crenças, os hábitos e as atitudes de ser civilizado, aos moldes do modelo cristão ibérico, para além da tentativa de difusão do idioma português pelo vasto território brasileiro. (TODOROV, 1992).

Nesse sentido, Del Priore (1999) enfatiza a centralidade da ação pedagógica jesuítica sobre as crianças, os nativos e os colonos: além de

cuidados de assistência material, as crianças recebiam cuidados e ensinamentos espirituais, por meio da aprendizagem da leitura de compêndios de doutrina católica, que circulavam no Império português. Às mães e amas era recomendado que se empenhassem em ensinar os pequenos conforme os preceitos do catolicismo.

O processo civilizatório pretendia destituir antigas crenças, hábitos, valores e culturas, mas, na complexa experiência da colonização, teve de amalgamar-se com os outros, apropriar-se deles, produzindo novos significados e recriando tradições culturais mestiças. (ELIAS, 1994; 1994a). Por isso, mesmo com uma forte influência do catolicismo nas festas religiosas coloniais, imperiais e republicanas, ainda hoje se evidencia a mestiçagem cultural, com ritos e manifestações culturais híbridas, como, por exemplo, na força das religiões de afro-descendentes, como a Umbanda, presentes nas festas religiosas e na Igreja Católica.

Segundo Itani (2003), as primeiras festas podem ser registradas entre algumas civilizações há mais de dez mil anos e estavam vinculadas à relação dos homens e mulheres com o espaço e o tempo e com a sua vontade de dominar a natureza. Se pensarmos que o tempo e o espaço são as principais dimensões materiais da vida humana (CASTELLS, 2003), esse reconhecimento é essencial para o entendimento das manifestações festivas em diferentes épocas e lugares, o que também significa a consideração de outras dimensões do tempo e lugar, que não só o cronológico e espacial.

Bakhtin (1993, p. 8-9) nos ajuda a refletir sobre essa idéia-chave, quando argumenta que “[...] as festividades têm uma relação marcada com o tempo natural (cósmico), biológico e histórico.” As festas relacionam-se aos períodos de crise, de transtorno, na vida da natureza, da sociedade, e de renovação; as festas sempre tiveram como aspectos marcantes a morte e a ressurreição.

Na Idade Média, as festas populares e públicas, como o carnaval, representavam a segunda vida do povo, que penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância, o que nem sempre acontecia nas festas oficiais da Igreja e do Estado Feudal. Bakhtin (1993)³ analisa o riso na Idade Média, segundo ele, relegado às esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas, da vida e do comércio humano. O riso e seu radicalismo, sua ousadia, sua lucidez



e seu materialismo foi expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social, embora fosse adotado na cultura popular, entre adultos e crianças. A cultura medieval oficial tinha um tom sério, como única forma de expressar a verdade, o bem e tudo que era considerável.

Compreendidas como uma ação simbólica, as festas também se revestem de formas rituais, sem que o rito tenha necessariamente caráter religioso nem obrigação de valor moral, assim como podem conter muitas facetas, reunindo a religião e a arte, o sagrado e o profano, o teatro e a vida literária. (ITANI, 2003). O lugar da festa – a rua, as casas ou as praças – passa a ser o território do lúdico, do alegórico; a festa, em razão de seu valor político, conserva os traços do simbolismo presente na memória, assinalando a transmissão dos costumes dos povos como forma de resistência e de reivindicação de seus direitos. (THOMPSON, 1999).

A produção da festividade também está associada à composição de momentos do brincar com a experiência ritual da memória coletiva, da vivência com o passado e com o presente, com a cerimônia e com as brincadeiras. Itani (2003, p. 8) lembra que “[...] para as crianças, isso acontece pelo brincar, que significa fazer sempre de novo, pela repetição.”

Na Europa ocidental, no período medieval, havia estreita relação entre a cerimônia sagrada comunitária e as brincadeiras – os jogos e as cantigas de roda integravam os ritos nas cerimônias sagradas das festas pagãs. Itani (2003) assegura que isso começou a mudar de significado a partir da Modernidade, quando a noção de criança diferenciada do mundo adulto deslocou os brinquedos para o mundo infantil, e o teatro, antes com um simbolismo sagrado, foi desmembrado, tornando-se parte das festividades infantis.

O conteúdo das festas aparece transformado não só pela emergência da sociedade moderna, mas também pelo declínio da magia, da feitiçaria e da superstição. Na Idade Média, as festas passaram, sobretudo na Europa, por fortes rupturas e interdições, que atingiram o Novo Mundo e, por sua vez, o Brasil.

Assim, estabeleceu-se o calendário universal⁴ no século XV, bem como as políticas moralizadoras e a proibição das festas não-religiosas. A Igreja Católica apropriou-se do tempo e das celebrações pagãs, por meio de um processo de dessacralização e esvaziamento do conteúdo das festas

e de substituição pelas datas religiosas. Todas essas medidas fizeram parte das políticas moralizadoras da cristandade européia.

Segundo Itani (2003), muitas das festas interditadas se mantiveram, embora com significados e práticas distintas nos tempos e nos espaços. Isso reforça que as festas também são formas coletivas de construção e reconstrução de memória, lugares de resistência e de invenção de novas tradições, parte da história e objeto de disputas pela constituição da memória de vários grupos sociais.

Exemplos desse complexo processo de hibridismo cultural são as manifestações oriundas de diferentes tradições culturais africanas, como as estórias, as lendas, as cantigas, que fecundaram o imaginário infantil. Assombrações, mulas-sem-cabeça, sacis-pererês, pretos velhos, seres e criaturas imaginárias, que rondavam as casas grandes e senzalas aterrorizando os meninos malcriados, povoam o universo das histórias infantis brasileiras, sacralizadas pela produção de autores como Monteiro Lobato e Cecília Meirelles.

Muitas festas pagãs se tornaram religiosas, de comemoração dos santos e integradas ao calendário oficial, como o Natal, a Sexta-Feira Santa, a Páscoa, o dia de São João, sobretudo nos lugares de dominação da Igreja Católica. Em várias regiões do Brasil, porém, há ricas composições das festividades, realizadas por diferentes grupos, que renovaram formas e adornos de rituais tradicionais.

De acordo com Itani (2003), outras festas emergem das festividades regionais, em que ritos antigos são recompostos com novos argumentos, como as congadas, o boi-bumbá, a cavallhada, com repertórios formados tanto dos ritos religiosos quanto dos herdados das diferentes civilizações indígenas e africanas. Logo, no Brasil, os rituais festivos não devem ser compreendidos apenas como uma cultura tradicional, proclamada pela Igreja ou pelo Estado; também refletem resistências e hibridizações culturais, em oposição às tentativas de homogeneização cultural impostas por frações das elites dominantes, como Igreja ou inovações tecnológicas da economia moderna.



A participação das crianças em festas populares e religiosas no Brasil

A participação das crianças em festas religiosas e populares adquiriu diferentes significados com a vinda dos jesuítas, já que, embora as crianças de múltiplos grupos étnicos nativos tivessem rituais e festas próprios, estes foram sofrendo transformações e hibridizações, a partir dos processos de imposição de rituais próprios do catolicismo no Brasil.

No Brasil, do século XV às primeiras décadas do séc. XIX, as recepções festivas feitas pelos índios eram também alegradas pelos cantos e gracejos dos meninos. A narração da visita do padre Cristóvão Gouveia ao Brasil, entre 1853 e 1859, escrita pelo padre Fernão Cardim, relata inúmeras festas de recepção em aldeias e vilas. Chambouleyron (1999) afirma que os curumins, meninos indígenas, com molhos de flechas apontados para cima, faziam seu motim de guerra, davam seu grito e, pintados de várias cores, nus, vinham com as mãos levantadas receber a benção dos padres, dizendo em português, "louvado seja Jesus Cristo". Outros acompanhavam uma dança de escudos à portuguesa, ao som de cantigas pastoris e dos instrumentos trazidos pelos portugueses.

Analisando as brincadeiras e o lazer nas escolas jesuíticas, Del Priore (1999) observa que a música era muito atrativa e as crianças indígenas adoravam instrumentos europeus, como a gaita. As crianças participavam nas festas coloniais e alegravam procissões, enfeitadas com carapuças cobertas de pedras, animavam coreografias e cantos em homenagem a determinado santo da Igreja Católica ou em homenagem aos governadores recém-chegados de Portugal. Muitas dessas vestimentas são atualmente fontes de inspiração para figurinos e alegorias carnavalescas. Festas do calendário tradicional, como São João ou Dia de Reis, agitavam as crianças que pulavam fogueira, subiam em mastros e, com o surgimento dos fogos de artifício, no século XVIII, soltavam rojões e estrelinhas. (DEL PRIORE, 1999)

Os rituais e cerimoniais católicos, assim como as festas, auxiliavam na elaboração das representações da infância, tecendo as relações entre os cristãos e a fé desde os primeiros anos de vida da criança. O batismo, que até os dias atuais é extremamente valorizado entre famílias de todas as camadas sociais, consistia, segundo Del Priore (1999), não somente em um rito de purificação e promessa de fidelidade ao credo católico, mas em uma

forma da criança ingressar nas estruturas familiares e sociais. A roupa branca bordada e os enfeites de fitas de diversas cores estenderam-se, no início do século XIX, até os filhos das escravas.

O batismo indicava a influência do catolicismo na vida das crianças e até as escravas negras que tinham filhos livres, se viam na obrigação de batizá-los, pois corriam o risco de serem malvistas pela população quando não o faziam. Para Scarano (1999), era de grande significado a escolha de um padrinho para as crianças, e os escravos costumavam escolher alguém de importância para apadrinhar seus filhos, que, muitas vezes, comprava a alforria do afilhado. Como muitas crianças, principalmente as negras, morriam logo após o nascimento, a Igreja começou a orientar que as crianças fossem logo batizadas, no prazo de oito dias, para que, se morressem, pudessem alcançar o céu. (SCARANO, 1999).

De modo geral, em todo o Brasil, comemora-se a Páscoa e o Natal – cerimoniais da tradição católica nos quais é clara a centralidade da presença e da representação da infância, através da imagem do Menino Jesus. Nas festas de Natal, as crianças participavam enfeitadas como anjinhos ou pastores com riqueza de detalhes e ornamentos nas vestimentas. Salienta Del Priore (1999) que Debret, de passagem pelo Rio de Janeiro, impressionou-se e reproduziu uma dessas crianças, verdadeiro personagem das atuais escolas de samba, vestida com cocar de plumas, jóias falsas e figurino sofisticado, preparada para desfilar em procissões, atividade de integração com o mundo adulto.

Nas festas religiosas, as questões de formação pedagógica eram retomadas na forma de representações teatralizadas dentro das igrejas ou nas praças. Desde o estabelecimento do novo calendário pelo papa Júlio César, no século IV, os ritos cristãos passaram a ser festejados em honra ao nascimento de Jesus, especialmente nos países europeus católicos, para neutralizar os festejos do inverno pagão. A comemoração do Natal difundiu-se no hemisfério sul com muitos dos símbolos religiosos das festas do inverno, embora o Natal brasileiro possua influências de várias culturas e ocorra no verão.

A Páscoa é uma comemoração originária das festas da primavera, uma das festas mais comemoradas no início da Idade Média e foi apropriada pelos cristãos para celebrar a ressurreição de Cristo, no primeiro domingo



depois da Lua Cheia do equinócio da primavera. É o evento decisivo que estabelece o calendário gregoriano, com o qual a Europa cristã afirma seu domínio do tempo sobre outras culturas. Segundo Itani (2003), nessa festividade, o ovo é usado como o símbolo da vida e da eternidade. Embora a celebração da Páscoa tenha sido incorporada ao calendário brasileiro, ela ocorre no outono, e chocolates em forma de ovo são deixados às crianças, supostamente trazidos pelo “coelhinho da Páscoa”, outro símbolo cristão que representa vida e fertilidade.

Segundo Abreu (2002), no final do século XIX, a Festa do Divino ou Festa do Espírito Santo⁵, iniciava-se com grande antecedência, já na véspera do domingo de Páscoa. Era erguido um mastro simbólico, com uma pomba no topo, e este mastro serviria de “pau-de-sebo”, posteriormente nas brincadeiras da festa. Saíam de várias igrejas da cidade do Rio de Janeiro, as folias do divino⁶, que recolhiam donativos e anunciavam as festas. Eles percorriam a cidade com a bandeira do Divino, e um menino geralmente menor de doze anos, representava o imperador e ficava em posição de destaque entre as demais crianças e adultos.

O imperador do Divino era eleito pelas irmandades que representavam camadas distintas da população. Geralmente era um menino menor que os outros, vestia-se com roupas de cor diferente dos outros e carregava um emblema do Espírito Santo ao peito. O grupo, de acordo com Abreu (2002), era, muitas vezes, acompanhado de bandos de vadios e desocupados e dos barbeiros músicos⁷. Ao ouvir de longe a música, a população corria para as janelas para ver a folia que invadia as casas, cantando, dançando e pedindo esmolas.

Para Abreu (2002), o hábito de pedir esmolas era comum desde o período colonial (o que observamos ao destacar outras festas religiosas) e tinha como objetivo a reunião de recursos para as festas das irmandades ou para o financiamento dos benefícios às pessoas carentes. No caso das folias do Divino, a música por si só já atraía todos à rua. Essa festa veio de Portugal e permaneceu na colônia, chegando, com muitas semelhanças até os dias de hoje, a locais onde ainda ela é celebrada, como Parati e Pirinópolis. (ABREU, 2002).

Uma festa religiosa muito conhecida até os dias atuais é o dia de São Cosme e Damião. Acontece em 27 de setembro e, de forma mais sin-

crética, envolve católicos, umbandistas, candomblesistas e pessoas sem identidade confessional, de todas as classes sociais. Cosme e Damião são santos populares no Brasil, sendo venerados como os protetores das crianças e padroeiros dos médicos e farmacêuticos. Principalmente entre os fiéis vinculados à umbanda ou ao candomblé, Cosme e Damião são objeto de grande culto, essencialmente doméstico e familiar.

Na Bahia, essa festa é chamada de “o caruru dos meninos”. Durante três dias diferentes, antes do sábado ou domingo escolhidos para a festa, saem as crianças a pedir esmolas, conduzindo os santos dentro de uma caixa cheia de pétalas de rosa. Quase sempre as esmola são pedidas publicamente, de porta em porta, sendo feito somente pelos devotos muito pobres, mas, em qualquer caso, os santos devem ser conduzidos até a casa dos amigos da família. O dinheiro das esmolas deve ser todo gasto com “os meninos”, tornando-se um pecado empregá-lo em outras situações segundo a crença.

Na festa de São Cosme e Damião, em todo o país, podemos observar a tradicional distribuição de doces e brinquedos para as crianças, que é feita no interior dos terreiros, nas portas dos templos, nas ruas, nas residências, nos clubes, nos orfanatos e nas creches. Em algumas escolas infantis, alguns familiares devotos de Cosme e Damião oferecem doces e guloseimas para todas as crianças, muitas vezes em razão de graças alcançadas.

Uma das celebrações mais comemoradas no Brasil, com variadas características e especificidades regionais, é o carnaval. Há mais de um século, o carnaval exportado como símbolo de uma suposta identidade nacional, em que pesem as rupturas, as descontinuidades, as diferenças e as pluralidades de significados que os festejos carnavalescos adquirem nas localidades, para os diferentes sujeitos, festeiros de origens étnicas, culturais, religiosas, sociais, idades e referências de identidade extremamente complexas e heterogêneas. (CUNHA, 2001).

A diversidade do carnaval no Brasil é um aspecto marcante da sua história. No início do século XIX, viajantes estrangeiros, como Debret, ressaltavam as diferenças dos festejos na cidade do Rio de Janeiro, os quais nada pareciam com os bailes e desfiles de máscaras europeus, comuns na Itália e na França. Nessa cidade, os preparativos para a festa, geralmente realizados nos quarenta dias antecedentes à Páscoa, consistiam na fabricação dos limões de cheiro, objetos que imitavam laranjas ou limões, de variadas cores



e tamanhos, utilizados pelos festeiros como instrumentos para arremessar água e outros líquidos uns nos outros. Seringas, bisnagas, água, polvilho, farinha, ovos e até mesmo urina e excrementos poderiam ser arremessados nas “brincadeiras do entrudo”, como então era denominado o festejo carnavalesco.

Segundo Cunha (2001), senhores, homens livres e pobres, escravos e libertos, senhoras, meninos e meninas participavam das brincadeiras do entrudo, no qual se observavam as diferenças, os conflitos e as hierarquias sociais, no troca-troca de arremessos e folguedos irônicos. A festa frequentemente se tornava lugar de expressão das tensões cotidianas, por meio do riso, do cômico, do barulho e das provocações, despertando igualmente desejos e paixões entre os moços e as moças com as práticas de molhar os corpos.

Por ser uma festa popular de grande expressão, o controle do Estado se fez presente, na tentativa de regulamentar e normalizar as brincadeiras, desde a década de 1830 e, com maior rigidez, após a década de 1870, quando as preocupações com a abolição da escravatura e com a desestruturação das antigas hierarquias sociais desencadearam políticas variadas de controle social. Desse modo, os apelos à *civilização* e ao *progresso* provocaram as transformações no entrudo, introduzindo, no Rio de Janeiro, as práticas exemplares do carnaval europeu, como os desfiles dos grandes clubes e associações recreativas – o “carnaval veneziano das máscaras”, noticiados na imprensa carioca desde a década de 1840.

Ao longo do século XIX, as tradicionais práticas do entrudo permaneceram coexistindo com a modernidade do carnaval à moda européia, que se disseminou e foi reapropriado pelos redutos populares, pelos negros e pelas camadas populares da cidade. Ao carnaval, novos rumos e variados elementos culturais seriam associados no decorrer do século XX, transformando-se naquilo que representa atualmente uma festa-símbolo da nação. (CUNHA, 2001).

Procurando explicar as origens e transformações do carnaval, bem como as suas alegorias como as máscaras e as fantasias, Itani (2003) explica que, no hemisfério sul, o final do inverno também era tema de celebração nas festividades pagãs, e as pessoas buscavam espantar os maus espíritos, evocar dias melhores, prosperidade e retorno da vegetação. Essa festa se caracterizava por uma canalização das tensões, dos desejos e da loucura, e

as máscaras representavam uma manifestação popular contra a instituição social vigente. Ainda hoje, o carnaval mantém a característica de ser uma festa de rua, que ocorre no verão e é manifestação de liberdade e transgressão, possibilitando o rompimento com o tempo instituído, o tempo do trabalho, a inversão das normas estabelecidas e a diluição das diferenças etárias, das divisões sexuais e das fronteiras étnicas e de classe.

Lopes e Vasconcellos (2005) mencionam a “vaca de mulambo”, um ritual que faz parte do carnaval de da Zona da Mata de Minas Gerais, no qual crianças desfilam pelas ruas da comunidade assustando outras crianças, principalmente as menores. Explicam os autores que as crianças amarram o crânio seco de uma vaca com seus grandes chifres em uma estrutura de bambu. Depois, elas cobrem tudo com grande pano colorido e velho, com um buraco no meio, para que uma das crianças possa entrar. Uma vez pronta, a vaca de mulambo é acompanhada de palhaços, isto é, de outras crianças vestidas com roupas velhas, máscaras de diversos tipos, geralmente de pés descalços e com longos pedaços de madeira nas mãos, que lembram cajados.

136 Provenientes da Festa do Sol, as festas juninas são realizadas no solstício de verão, no Hemisfério Norte. No Brasil, elas correspondem às festas de inverno, embora nas regiões Norte e Nordeste o clima seja quente. Nestas festas, o elemento simbólico mais forte é o fogo, ao qual é atribuído, em diversas partes do mundo, um poder sagrado. Desde sua origem, havia o costume de acender fogueira – elemento central e aglutinador dessas festas. São facultadas à fogueira virtudes mágicas de purificação e de proteção contra males, doenças e maus espíritos.

Essas festas pagãs do solstício de verão foram apropriadas pela Igreja Católica e deslocadas para as datas de comemoração de Santo Antônio, São João Batista e São Pedro. Embora santificadas, foram recriadas como comemoração das colheitas. A quadrilha parece ser originária dos bailes rurais franceses, por isso é chamada de *contredance française*, quando os pares dispunham-se formando a figura de quadrados. Nos países do hemisfério sul, sua influência derivou dos costumes religiosos dos portugueses e a elas foram somadas outras transformações. (ITANI, 2003).

Mesmo de cunho sagrado, as festividades juninas são recriadas com elementos da cultura local (ITANI, 2003). No Brasil, acontecem no inverno,



sendo também ocasião das comemorações do final da colheita, especialmente no sul do país, onde o ano agrícola termina no mês de junho. A recomposição da festividade religiosa mescla o erudito e o popular, sendo o costume de colocar produtos da colheita como o milho e o amendoim uma recriação das oferendas pagãs. As festas juninas são comemoradas em todo o país, nas cidades e no interior, incluindo escolas e instituições educacionais. Celebradas até mesmo por não-cristãos, as festas juninas se configuram como momentos nos quais o sagrado e o religioso se misturam com o alegórico, assim como estão presentes crenças mágicas sobre o fogo e a sorte conferida aos que conseguem pular a fogueira. (ITANI, 2003).

Aguiar (1994), em um estudo etnográfico na Barra da Aroeira, no sudeste do Estado do Tocantins, descreve a participação das crianças nos rituais católicos, como a reza do terço cantado. Nesta, adultos e crianças ou sentam no chão ou ficam agachados, com uma distribuição bem aleatória no interior da igreja. Há pequenos grupos em todas as partes, até mesmo de costas para o altar, de frente uns para os outros, e isso ocorre em ocasiões especiais, como na semana de Nossa Senhora das Dores, semana anterior à Semana Santa. Adultos e crianças participam do ritual.

Às vezes, são as crianças que tomam a dianteira das orações e seguem o terço. Os cânticos e as orações não se restringem às ave-marias e padre-nossos tradicionais; ao contrário, são muito variados, falados ou cantados, em português ou latim, herança das gerações passadas. A pronúncia das orações é, muitas vezes, incompreensível, não só para os estranhos, como para os próprios participantes, que não sabem explicar o significado das falas rituais.

Na Bahia, nas festas do Candomblé, como a procissão de Santa Bárbara (lansã), observa-se uma fusão entre o profano e o sagrado, e as procissões carregam a imagem da Santa em ritmo de carnaval. Na casa núcleo da festa, começa-se a lavagem do terreiro, ao som de atabaques, o que garante o samba dos caboclos. Geralmente uma senhora idosa coordena a participação das crianças. Vestidas como anjinhos na procissão de quarta-feira de cinzas no século XIX (LEITE, 1997), as crianças de oito a dez anos, geralmente escolhidas para interpretar anjinhos e preparadas com as mais fantásticas vestimentas, pertenciam à elite da população. Vestiam-se luxuosamente, assim como compreendiam a honra de ser o principal objeto de admiração nas procissões.

As festas juninas eram muito atraentes para as crianças no norte do Brasil, mas a maior festa religiosa dos paraenses é o Círio de Nazaré, no mês de outubro. A procissão conduz a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, e as crianças ocupam um lugar de destaque, dentro ou fora da igreja, num largo circuito de festas. Observa Del Priore (1999) que, no início do século XX, na festa do Círio, quando as crianças não eram o centro da promessa, ajudavam os pais na preparação dos almoços para pessoas pobres ou ofereciam água para os romeiros, e, mesmo nos lares mais pobres, o almoço era o melhor. O banquete ocorria após a procissão – era o regozijo depois da penitência. As crianças, então, podiam despir-se das roupas novas e dos trajes de anjos usados nos pagamentos de promessas.

Uma das comemorações que, desde o século passado, mais envolve a participação das crianças é uma festa realizada especialmente para elas – a celebração do Dia da Criança, na mesma data em que se consagra a padroeira do Brasil, Nossa Senhora de Aparecida – 12 de outubro. Mais do que um dia, a festa envolve quase um mês, considerando a organização e a divulgação das propagandas de brinquedos e jogos infantis pela mídia e pelo comércio, as compras, a organização das festas em diferentes espaços sociais, como nas famílias, nas escolas, nas igrejas, nos clubes e nas comunidades rurais e urbanas.

Nem sempre existiu um dia próprio para a celebração das crianças, por isso, buscaremos compreender as condições históricas que possibilitaram a emergência do Dia da Criança, momento significativo na consolidação das representações da infância no Brasil contemporâneo.

O dia 12 de outubro

A iniciativa de criar um dia especialmente dedicado às crianças foi do deputado federal Galdino do Valle Filho, em 1920. Depois de aprovada pelos deputados, o 12 de outubro foi oficializado como dia da criança pelo Decreto nº 4.867 de 5 de novembro de 1924 (Artur da Silva Bernardes e João Luiz Alves). Em artigo único, instituiu-se o dia 12 de outubro para, em todo o território nacional, a festa da criança.

De acordo com Veiga e Gouvêa (2000), ela foi mesclada às comemorações cívicas escolares já existentes nas três primeiras décadas re-



publicanas, sendo, a partir do Decreto de 1924, destinada, sobretudo, à infância escolarizada, no contexto de construção da identidade nacional por meio das festas cívicas escolares. Como exemplo da relação entre a festa da criança e o processo de constituição da escola e da infância modernas, é interessante a poesia de Luiza Branco, publicada em 1927. (BRANCO apud VEIGA; GOUVÊA, 2000, p. 137).

DIA DA CRIANÇA QUE ESTUDA

Meus queridos amiguinhos
Sabem vocês por que há festa
Hoje, em todas as escolas?
A razão, ouçam, é esta:
Hoje é dia da criança!
Como somos importantes!
Temos sim, toda a importância
Que nunca tivemos antes.
Viva, pois, o nosso dia!
Viva também a criança
E viva a pátria querida!
Somos da pátria e da esperança.

139

Kuhlmann Júnior⁸ (2001) destaca que a deliberação sobre a instituição do dia 12 de outubro como o dia da criança apoiava o pan-americanismo. Essa deliberação foi aprovada na sessão de encerramento do Congresso Americano da Criança, em uma clara alusão e vinculação da *Festa da Criança* à descoberta da América: a infância era então relacionada à sociedade moderna e ao Novo Mundo. Os Congressos Americanos da Criança ocorreram a partir de 1916, como parte das comemorações do centenário da independência argentina, em Buenos Aires. O segundo foi em 1919, Montevideu (Uruguai). O terceiro, durante a exposição de 1922, foi realizado conjuntamente com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

A influência norte-americana manifestada no pan-americanismo⁹ era significativa, no momento em que o Brasil já participava intensamente das celebrações da modernidade, como Exposições e Congressos Internacionais de higiene, educação e proteção à infância. De acordo com Margarida de Souza Neves, em 1922, trabalho, instrução e higiene definiriam uma “tríade constitutiva do moderno” que, a partir do Rio de Janeiro, imprimiria a marca da modernidade em todo o país. (NEVES, 2003).

Analisando as festas do 12 de outubro no estado de Minas Gerais, nas décadas de 1920 e 1930, Veiga e Gouvêa (2000) observam que as comemorações estiveram associadas não somente ao tratamento médico-higienista da infância, mas também aos ideais de civismo e direito de proteção, bem como à sua inserção na escola. A festa da criança contribuía, assim, para o projeto civilizador de transformar a escola em espaço por excelência de educação da infância, auxiliando no processo de construção do ofício de criança em ofício de aluno.

As autoras destacam que, na década de 1920, o 12 de outubro caracterizava-se, sobretudo, pelo seu caráter educativo e cívico e pela promoção simbólica da relação entre modernidade, infância, pátria e escola. Nas décadas seguintes, incrementam-se as festas da criança, com a participação ativa de sociedades e associações civis, leigas e filantrópicas.

Nos anos de 1940, um novo Decreto-Lei (nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940) do governo Getúlio Vargas (Ministério da Educação e Saúde, pasta de Gustavo Capanema) associa a comemoração do dia da criança às políticas de amparo, proteção e assistência à infância e à maternidade. Por esse Decreto, no capítulo VI intitulado “da comemoração do dia da criança”, art. 17, determina-se que a data seria comemorada em todo o país no dia 25 de março de cada ano. Dizia ainda que o objetivo principal dessa comemoração era “[...] avivar na opinião pública a consciência da necessidade de vigilância e proteção à maternidade, a infância e a adolescência [...]” no Brasil. (DECRETO-LEI Nº 2.024 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940, 1940, p. 98).

Gomes (2003) assegura que o comemorar, na sua acepção semântica, encontrava, nessa iniciativa, diversos sentidos. Tratava-se de trazer à memória, fazer lembrar, fazer recordar o dia da criança e a sua estreita ligação com os projetos políticos sociais de educação e saúde do governo Vargas, especificamente às políticas de proteção à infância, à maternidade e à família.



A associação entre a festa da criança, o processo de pedagogização da infância e da constituição da forma escolar moderna (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) forneceu os elementos para as comemorações do dia da criança no Brasil, pelos menos entre as décadas de 1920 e 1950. Os processos de modernização da economia e de industrialização e a consequente inserção de produtos, valores e modelos culturais norte-americanos, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, produziram, no entanto, uma verdadeira revolução nas comemorações de 12 de outubro, cada vez mais associadas à indústria cultural e ao mercado de bens de consumo destinados às crianças, como brinquedos e jogos industrializados, materiais didáticos e pára-didáticos, entre outros artefatos.

Em 1960, quando a Fábrica de Brinquedos Estrela¹⁰ fez uma promoção conjunta com a empresa Johnson & Johnson para lançar a “Semana do Bebê Robusto”, as comemorações de 12 de outubro passaram a integrar o calendário das festas comerciais, transformando a data em novo fetiche, verdadeiro espetáculo das mercadorias produzidas para educação e/ou entretenimento da infância. Em geral, as empresas decidiram criar a Semana da Criança, como meio de aumentar as vendas comerciais, e, em 1961, os fabricantes de brinquedos escolheram um único dia para a promoção e “ressuscitaram” o antigo Decreto de 1924. A partir daí, o 12 de outubro se transformou em uma data das mais importantes do ano para o setor de brinquedos e para a indústria especializada em produtos infantis.

Já o feriado nacional foi decretado em 1980, para homenagear a padroeira oficial do Brasil, Nossa Senhora da Conceição Aparecida. É significativa a relação estabelecida entre a celebração religiosa da padroeira do Brasil e a festa da criança, pois, como vimos, desde a década de 1920, o 12 de outubro é comemorado como o dia das crianças nas festas cívicas e religiosas ocorridas nas escolas. Para algumas crianças brasileiras, senão para a maioria delas, o dia das crianças, junto com o Natal, e o seu aniversário de nascimento formam a trilogia anual do recebimento de presentes.

Atualmente, em muitas cidades brasileiras, as escolas e a mídia organizam uma semana ou um mês dedicado às crianças. Há uma duração mais prolongada do que as festas de São João, de Páscoa ou de Natal e uma programação mais diversificada, como, por exemplo, a realização de feiras das crianças ou eventos organizados com oficinas de expressão artística, jogos, gincanas e brincadeiras. Para as crianças pobres, via de regra,

são comuns as iniciativas filantrópicas, com distribuição de brinquedos ou de guloseimas. Nas escolas, a festa pode ocupar uma semana ou um mês, e as programações incluem passeios, gincanas e oficinas produzidas pelos alunos para outros grupos de crianças¹¹.

Conclusão

Veiga (2004), ao apresentar um estudo histórico sobre os processos de civilização das crianças e dos adultos, demonstra como estes decorreram das práticas pedagógicas escolares, dos saberes sobre a infância e da diferenciação entre adultos e crianças ao longo dos séculos.

A autora argumenta que a distinção entre crianças e adultos dependeu da produção de lugares específicos às crianças, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento, partindo de duas proposições. A primeira proposição se refere à necessidade de substituir a lógica natural e evolucionista no entendimento das etapas da vida, para se apreender a infância em determinado contexto histórico. A segunda proposição consiste na percepção de que o tempo da infância, distinto do tempo do adulto, se produziu como um signo, com função simbólica de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, demandando longo processo de aprendizagem.

Para civilizar as crianças, vários foram os movimentos da História, entre os quais estavam os processos de educação do homem adulto nobre e burguês, que o diferenciou não só das crianças como dos pobres, pelo aprendizado da cortesia e, ainda, as novas representações sobre as mulheres, que as ligavam ofícios de mãe de família e dona de casa. E enfim, a invenção da categoria criança. (VEIGA, 2004)

O confinamento da infância na família e a escola como maquinaria de educação surgiram com a formação das cidades e com a origem da família nuclear. Segundo Ariès (1986), isso se mostra no contexto privado, quando a família começa a dividir os cômodos da casa, registrar o mobiliário e as primeiras fotografias, distinguir as crianças dos adultos e conferir a educação das crianças às mães e aos mestres, produzindo novas identidades. De certo modo, a infância dependeu da delimitação física dos espaços, o que na atualidade se manifesta de forma cada vez mais especializada. ○



mesmo ocorreu nas cidades. Surgem os equipamentos e os espaços urbanos em que se espera e se aceita encontrar as crianças; nos demais, ela é invisível ou um incômodo para os adultos.

Ainda hoje, a proteção às crianças e seu confinamento em escolas se confunde com controle na liberdade de movimentos em espaços abertos, permitindo essa liberdade somente com a presença dos adultos. E, principalmente, as comemorações dirigidas pelos adultos refletem este controle e regulação.

Não podemos esquecer, porém, que, em festas e rituais, as crianças têm modos de vida e compreensões próprias do mundo e que são portadoras de culturas diversas. Assim, o conceito de cultura vai muito além de folclore ou de dominação cultural pelos interesses dos grupos e classes dominantes, ou seja, é um conceito vinculado aos modos de vida. (MARCON; GUEDES, 2005 e 2006).

Existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida. Os contextos e as condições de vida das crianças não são iguais na sociedade, e as culturas não se encontram isoladas e fixas, ocorrendo uma complexa hibridização e entrecruzamento de informações. As crianças, ao apropriarem-se de diferentes tradições culturais e experimentarem contextos e dimensões plurais da realidade social, reconstróem-nas e, assim, criam suas diferentes histórias. Dessa forma, as culturas, e as infâncias precisam ser pensadas nos contextos históricos em que convivem diferentes sujeitos com suas histórias de vida, suas identidades permanentemente (re)construídas, suas diversas experiências e trajetórias pessoais e coletivas.

Notas

- 1 François Rabelais (1494-1553), frade beneditino e médico francês, no clássico *Gargantua e Patagruel*, criticou os métodos educativos da tradição escolástica medieval, representando a corrente enciclopédica da Renascença que buscava resgatar as tradições greco-romanas. Michel de Montaigne (1533-1592), na obra *O Ensaio*, dedicou-se a analisar a educação, criticando o ensino livresco e os castigos corporais, valorizando a educação integral do homem, por meio de práticas pedagógicas que respeitassem a natureza da infância. (CAMBI, 1999).
- 2 Com contribuição marcante da Psicologia da Educação, sobretudo no campo das pesquisas sobre desenvolvimento humano e cognição, destinadas a refletir sobre a educação das crianças.
- 3 O autor (1993) analisa a obra de Rabelais que, no seu entendimento, foi o grande porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial e que penetrou na natureza complexa e profunda

desse riso. As celebrações carnavalescas ocupavam um importante lugar na vida das povoações medievais e nas grandes cidades chegavam a durar três meses por ano no total.

- 4 Itani (2003) menciona o calendário único ocidental, com datação própria no Hemisfério Norte, que provocou profunda ruptura entre tempo e espaço, sobretudo no Hemisfério Sul, onde as datas são deslocadas e fragmentadas de seus significados originais.
- 5 Esta festa ainda é presente em algumas cidades brasileiras, como, por exemplo, em Pirinópolis, estado de Goiás, e Parati, estado do Rio de Janeiro.
- 6 São grupos de meninos rapazes e adultos foliões de diferentes camadas sociais.
- 7 Estes eram geralmente escravos negros que somavam à profissão de barbeiro o ofício de músico. Eles eram alugados pelos donos para tocarem dentro e fora da cidade.
- 8 O autor estuda as relações entre a educação brasileira e as exposições internacionais, nacionais e congressos ocorridos no período de 1862 (Exposição de Londres) e 1922 (Exposição do Centenário da Independência, Rio de Janeiro). A comemoração do dia da Criança insere-se no espírito que mobilizava o Brasil a participar das manifestações de celebração do progresso que representavam a educação como um dos pilares centrais para a edificação e normatização da sociedade ocidental moderna. O autor evidencia igualmente que a religião, o civismo, o cultivo de valores morais e o controle da população eram temas de intenso debate.
- 9 No processo de constituição da sua tutela sobre a América Latina, os Estados Unidos difundiram a chamada "doutrina Monroe", expressão que se refere à mensagem presidencial de Monroe, em 2 de dezembro de 1823. Preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa. O império brasileiro apoiou a doutrina em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo americano. Sobre os desdobramentos do pan-americanismo no início do século XX e suas relações com a constituição da infância moderna, ver Kulhman Júnior (2001).
- 10 Fábrica tradicional de brinquedos do Brasil, fundada em 1937, que tem como símbolo uma estrela de quatro pontas, uma espécie de rosa-dos-ventos. Mais informações podem ser acessadas no site: <<http://www.estrela.com.br>>
- 11 No município do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no dia 12 de outubro, uma estação de rádio da cidade geralmente promove, em um ginásio, uma festa aberta a toda a população, mobilizando crianças e outros grupos. A festa é divulgada na rádio com um mês de antecedência. Em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, Brasil, a festa do dia das crianças acontece principalmente nas escolas e, no ano de 2003, houve uma tentativa de organização de uma festa com todas as crianças das creches em um ponto central da cidade. Essa festa tem geralmente caráter de recreação, com brincadeiras típicas de festas de aniversário infantis, envolvendo palhaços, mágicos, balões e comidas como algodão-doce, cachorro-quente, refrigerantes e bolo. Algumas vezes, a festa envolve gincanas, mas os elementos são os mesmos dos aniversários infantis. Algumas crianças ganham presentes, como bolas, bonecas, cordas de pular, carrinhos, jogos e brinquedos mais caros, dependendo da classe social. As crianças das camadas populares podem receber, em algumas instituições educativas, ou nas vilas e favelas, alguns brinquedos que são doados por instituições de caridade.



Referências

- ABREU, Martha. **O império do divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1990. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- AGUIAR, Carmem Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. O contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRANCO, Luiza. **O Brasil das crianças**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1927.
- BRASIL. DECRETO Nº 4.867, DE 5 DE NOVEMBRO DE 1924. **Coleção das Leis do Brasil**. 1924. (v. I)
- _____. DECRETO LEI Nº 2.024 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940. **Coleção das Leis do Brasil**. 1940. (v. I)
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: _____. **Era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (v. 1).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. **Ecos da folia, uma história social do carnaval entre 1880-1920**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Para além dos ofícios de crianças e alunos**: o caso do Brasil. Rio de Janeiro: Digital Format, 2005. 26p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Olhares e impressões das crianças sobre a participação em festas comemorativas do calendário escolar. **Projeto de pesquisa**. DECC/ FURG, 2006. (Digitado).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994. (v. 1).

_____. **O processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994a. (v. 2).

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREITAS, Marcos Cézar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1977.

GOMES, Angela de Castro. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. In: GONDRA, José Gonçalves.; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; ALVES, Cláudia. (Org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ITANI, Alice. **Festas e calendários**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LEITE, Miriam Lifichtz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cézar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARCON, Telmo; GUEDES, Sussi Menine at alli. Diversidade cultural e infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 12-14, nov./fev. 2005/2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. E. Infância e diferenças na escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 6-8, nov./fev. 2005/2006.

Meireles, Cecília. **Flor de poemas**. Mestres da literatura brasileira e portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. (Org.). **O Brasil republicano**. O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Livro 1).



- OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: Del Priore, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- TODOROV, Tzèvan. **A descoberta da América**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 135-160, 2000.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Profa. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da
Educação (NEPHE | UERJ)

Colaboradora no Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)

Leciona nos cursos de História e Direito na Unilasalle|Niterói

E-mail | alefrotaschueler@gmail.com

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado

Fundação Universidade Federal do Rio Grande | FURG

Colaboradora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)

Colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação de zero a seis anos
(FURG)

Leciona no Curso de Pedagogia e no Curso de Mestrado em Educação
Ambiental (FURG)

E-mail | anacoll@uol.com.br



Fernanda Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação
Colaboradora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC)
E-mail | fernandamuller@gmail.com

Recebido 05 fev. 2007

Aceito 02 abr. 2007



A cultura escolar do Instituto Ponte Nova

The scholar culture of Ponte Nova Institute

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo o Instituto Ponte Nova, instituição educacional organizada na cidade baiana de Wagner, em 29 de janeiro de 1906, por missionários presbiterianos norte-americanos, do mesmo grupo que fundou o Mackenzie College, em São Paulo. Ministrava ensino religioso presbiteriano, de caráter obrigatório, sendo um estabelecimento de natureza privada e confessional. Destinado a educar os filhos das famílias que seriam evangelizadas, era mantido pela Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América do Norte (PCUSA), não recebendo nenhuma subvenção do governo brasileiro. Investigar a história do Instituto Ponte Nova na perspectiva da nova história cultural permite compreendê-la com uma instituição formadora de agentes disseminadores do seu projeto pedagógico, através da organização do tempo e do espaço, dos saberes a ensinar, e das condutas a inculcar.

Palavras-chave: Instituto Ponte Nova. Cultura escolar. Educação protestante.

Abstract

This work has its study object on the Instituto Ponte Nova, an educational institution organized in Wagner, a State of Bahia's town, in January 29, 1906 by some North American Presbyterian missionaries, from the same group that founded the Mackenzie College, in São Paulo. The institute taught a religious, Presbyterian, mandatory teaching, acting as a private and confessional institution. Its goal was to teach the children of the families that would be evangelized. It was sustained by the Presbyterian Church of the United States of America (PCUSA) and didn't receive any subvention from the Brazilian government. Investigating the history of the Instituto Ponte Nova under the new cultural history perspective allows us to understand that it was an institution that graduated the agents who were supposed to spread its pedagogical project, through the organization of the time and space, of the knowledge to teach and of the behavior that should be internalized.

Keywords: Ponte Nova Institute. Scholar culture. Protestant education.

A produção em História da Educação no Brasil a partir da década de 1980 tem acompanhado o movimento internacional ancorado na História Cultural, contribuindo para o alargamento do campo com a implementação de uma multiplicidade temática, a adoção de novos objetos e a incorporação de fontes diversificadas de pesquisa, produzindo também sínteses analíticas e tendenciais, como atesta Araújo (2006). Grande parte dessa produção historiográfica brasileira privilegiava estudos de dimensão nacional, geralmente sem realizar recortes para identificar os estudos que englobem universos educacionais e escolares regionais. Porém, com o avanço da produção em vários Estados brasileiros, evidencia-se a necessidade de analisá-la a partir de suas singularidades para melhor compreender a interpretação e usos da história nas escritas recentes da História da Educação.

A categoria cultura escolar há aproximadamente dez anos vem subsidiando as análises historiográficas, procurando compreender a escola não como o veículo da ideologia dominante, um local de reprodução das relações sociais determinadas pelos sistemas econômicos, político e social. Inspirado no trabalho de André Chervel sobre a história das disciplinas escolares, Dominique Julia (2001, p. 10) elaborou o conceito de cultura escolar como “[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).”

O Instituto Ponte Nova foi uma instituição rural de ensino secundário, fundada em 1906, na cidade baiana de Wagner, por William Alfred Waddell, missionário presbiteriano norte-americano. Criado em conformidade com os moldes educacionais presbiterianos norte-americanos, o Instituto Ponte Nova teve papel fundamental na formulação da política de ação daquela organização missionária. Uma política de ação que tinha como objetivo formar professoras para suas escolas e homens que seriam evangelistas e futuros pastores de suas igrejas. Desde 1871, missionários presbiterianos, vinculados à Missão Central do Brasil, órgão de evangelização subordinado à Junta de Nova Iorque, da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, atuavam no Nordeste brasileiro, tendo como *locus* a Bahia. E a preocupação com a educação estava presente no interior da produção discursiva daquela organização religiosa. (NASCIMENTO, 2005).



A escola oferecia o curso complementar de formação de professora, não recebendo, portanto, a denominação de Escola Americana, como ocorria com as outras instituições primárias da Missão. Inicialmente, foi denominada de Colégio e, posteriormente de Instituto. Além disso, seu nome reportava-se ao nome da própria fazenda que, posteriormente, fora transformada em estação missionária e *locus* da atuação missionária presbiteriana norte-americana no Nordeste.

Inspirado em algumas iniciativas de outros missionários norte-americanos, William Alfred Waddell propôs à Junta de Missões da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos a criação de uma instituição educacional rural, mais compatível à realidade do *hinterland* brasileiro e às necessidades da Missão Central do Brasil. Ela funcionaria como uma escola de treinamento para crianças do Brasil tropical. As meninas seriam preparadas para serem professoras das escolas da Missão nas cidades e fazendas; já os melhores alunos seriam futuros dirigentes religiosos.

Em 1871, George Nash Morton e Edward Lane, pastores da Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos, organizaram em Campinas o Colégio Internacional de preparatórios, “[...] segundo os princípios da liberdade de consciência e de culto e da metodologia norte-americana.”, a pedido de Rangel Pestana. Dentre as disciplinas oferecidas constavam “[...] química analítica, industrial e agrícola, [...]”. Dessa forma, “[...] as classes agrícolas e comerciais encontrariam oportunidades de aprender a substituir a rotina, a força numérica, e a agiotagem, pelo arado, pelo cultivador, pela economia e a honradez.” (HILSDORF, 1986, p. 191-192). Em face a epidemia de febre amarela que se alastrara em Campinas, no final de 1892, o colégio foi transferido para Lavras, interior de Minas Gerais, abrindo suas portas no dia 1º de fevereiro do ano seguinte, sob a direção do missionário presbiteriano norte-americano Samuel Rhea Gammon, vinculado à Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos.

Logo após sua chegada ao Brasil, em 1890, o engenheiro civil William Alfred Waddell conheceu o reverendo Samuel Rhea Gammon, que, além de educador era evangelista e, algumas vezes, fez viagens exploratórias no interior de Minas Gerais, procurando locais estratégicos para fundar novos pontos evangelísticos. Numa dessas missões, em 1893, foi acompanhado por William Alfred Waddell, viajando a cavalo e pela Estrada de Ferro Oeste de Minas. Aquelas excursões provavelmente produziram impres-

sões positivas em William Alfred Waddell, na possibilidade de organizar outros pontos de trabalho no *hinterland* brasileiro.

Num cenário de disputas religiosas, políticas e econômicas, a Missão Central do Brasil procurou se estabelecer no sertão baiano, apresentando-se como uma agência civilizadora, com hábitos, costumes e comportamentos que deveriam ser adotados por parte da população do Brasil tropical, forjando novos homens e mulheres. Para os missionários, era necessário fazer crer no poder da educação, fazendo-a funcionar como requisito necessário à construção de um novo campo religioso. No caso do *hinterland* baiano, é possível reconhecer três dispositivos utilizados pelos missionários no sentido de construir seu campo religioso de ação: o Instituto Ponte Nova, instituição de formação educacional; o Grace Memorial Hospital, lugar do restabelecimento da saúde; e a Igreja Presbiteriana, local de regeneração da alma. Para eles, a escola, o hospital e a igreja promoveriam a identificação e regeneração dos males sociais e espirituais que afligiam a população local.

Apesar dos documentos confessionais não explicitarem a decisão da Missão em se estabelecer no interior do Brasil a partir da Bahia, e construírem uma imagem negativa sobre o *hinterland* brasileiro, os indícios apontam que seus missionários tentaram inicialmente residirem nas cidades mais desenvolvidas economicamente da época na região. O que teria acontecido em Salvador, que não permitira o estabelecimento de uma instituição secundária na capital baiana? Desde 1894, fora fundada uma escola paroquial, mas somente em 1931 iniciou o curso ginasial reconhecido pelo governo baiano que, oito anos depois, foi denominado Instituto 2 de Julho.

Após a decisão de se retirar de São Félix, inicialmente, William Alfred Waddell tentou se criar em Feira de Santana, uma comunidade promissora considerada o centro de irradiação da "civilização do gado", pois no período de 1896 a 1899, a Missão sustentara na cidade uma Escola Americana com um internato feminino, sob a direção de George Whitehill Chamberlain e Mary Ann Annesley Chamberlain. Entretanto, as lideranças religiosas e políticas locais recusaram seu projeto, por não considerarem o protestantismo uma religião cristã. Ele, então, avançou mais para o sertão, seguindo para Itaberaba, onde também foi rejeitado por lideranças políticas e católicas. Foi para Lençóis, conhecida na época como a cidade dos diamantes, cuja fama repercutia em Londres, Paris e Amsterdã. Como a recusa se repetiu, ele seguiu para a cidade de Morro do Chapéu.



Na procura por uma área para instalar-se, William Alfred Waddell observou uma fazenda cortada pelo rio Utinga, a fazenda Ponte Nova, distante 60 quilômetros de Lençóis, no município de Wagner. O nome da cidade homenageia o engenheiro alemão Franz Wagner pelos serviços prestados à população durante a seca que assolou o Nordeste no final da década de 1880.

Em 1905, estabeleceu-se naquela área e, em 1906, a Missão Central do Brasil, comprando uma fazenda de propriedade de Luiz Guimarães e Souza, tenente-coronel da Guarda Nacional. O projeto inicial de organizar uma escola-fazenda foi redimensionado, transformando-se num projeto de estação missionária, base para outras experiências que englobaria, não somente sua ação na religião e na educação, mas também na saúde. As atas possibilitam inferir que a região geográfica da Chapada Diamantina era propícia aos planos da Missão Central do Brasil, por algumas razões. Além de está no centro de uma região que ainda não estava ocupada pelo protestantismo, era de ótima salubridade e fértil que, apesar das secas que lá se abatiam, possibilitava obter uma boa produtividade através do uso de técnicas agrícolas.

Espaço e tempo escolares no Instituto Ponte Nova

Sob a direção de William Alfred Waddell, o Instituto Ponte Nova, principal escola da Missão Central do Brasil, foi oficialmente fundado em 29 de janeiro de 1906, mas só iniciou suas aulas no dia 12 de agosto, oferecendo o curso primário e um curso complementar, formador de professores. As moças que estudavam nas escolas primárias da Missão localizadas em outras cidades, foram transferidas para a nova escola. Para os rapazes, foi oferecido um curso bíblico com a finalidade de formar evangelistas para sua área de atuação.

O Instituto Ponte Nova não era apenas um local de aprendizagem de saberes, mas também produtor de comportamentos e hábitos. A construção do espaço escolar é compreendido sob a perspectiva do conceito de arquitetura escolar de Escolano o qual a define como um

[...] 'programa' que fala aos indivíduos, lhes dizendo como agir, instituindo em sua 'materialidade um sistema de valores, como os



de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos técnicos'. (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 26).

Durante quase 40 anos a Missão Central do Brasil investiu na construção de edifícios para a escola, a igreja e o hospital. A primeira construção realizada por William Alfred Waddell provavelmente no ano de 1907, foi a Igreja Presbiteriana. O terreno escolhido para construir a igreja e o hospital ficava na margem esquerda do rio Utinga, numa área alta e salubre da fazenda.

A análise da distribuição espacial dos prédios escolares, separados da cidade pelo rio Utinga, possibilita apreender o modelo de educação escolar proposto pelos missionários presbiterianos. Até 1938, a Missão investira na construção de um complexo educacional – seis edifícios e uma praça de esportes. Atravessando a ponte, inicialmente avista-se à direita, o sobrado da fazenda, que funcionou nos primeiros anos como salas de aula, no térreo, e, no andar superior, de moradia para os missionários e internato feminino.

O espaço escolar explicita o objetivo de projeção e divulgação que a Missão pretendia imprimir àquela educação, pois, além de ser um constructo cultural que expressava e refletia determinados discursos, era "[...] um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem." (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 26). Os corredores, as salas de aula, as áreas de ginástica, as bandeiras, fotografias de autoridades, dos diretores da instituição, a biblioteca, apontavam valores e exemplos a serem seguidos.

Durante a década de 1930, foram construídos três edifícios de salas de aula dispostos em formato de ferradura com uma área coberta no centro, a qual funcionava como local de recreação e apresentações dos alunos. No centro estavam a secretaria e a diretoria com vistas para o pátio, possibilitando o controle das ações dos alunos por parte da direção. Interligando os pavilhões, estavam mais duas salas, numa das quais fora instalada a Biblioteca Luiz Guimarães.



O internato masculino, construído, provavelmente, no final da década de 1920, foi derrubado durante os anos de 1970, para ser erguido o Colégio Estadual Agrícola Afrânio Peixoto. O pavilhão Waddell, como foi assim denominado, possuía 13 quartos com capacidade para 40 internos. Os quartos eram bem arejados, com luz natural e, pelo menos, com uma janela, protegida por tela de arame. A distância entre os beliches era de um metro, com colchões de palha. Cada quarto possuía armários. Na parte posterior do prédio encontravam-se os banheiros.

No ponto mais alto da fazenda foi construído em meados da década de 1930, um sobrado em estilo vitoriano, destinado à residência das alunas internas e das professoras do estabelecimento, edificado numa área de 4.225 m², toda murada e gradeada. Daquela altura, podia-se controlar o movimento das alunas no espaço escolar. O piso térreo do Pavilhão Bixler, como ficou denominado o internato feminino, possuía três varandas protegendo as três amplas portas de entrada. O refeitório do Instituto Ponte Nova funcionava na sala principal. Era composto de sete mesas com 78 cadeiras de espaldar. Na parte anterior do edifício, funcionava o gabinete da diretora do internato, duas salas de música, uma sala com estante de livros para as alunas; um corredor; uma cozinha para refeições ligeiras, para as professoras; três dormitórios para as professoras, e quatro sanitários com chuveiros; uma sala de visitas; uma sala de costura; um salão nobre destinado para as festas cívicas e outras solenidades.

O controle do tempo através de atividades era constante, possuindo uma função reguladora de atitudes e modeladora do comportamento. A rotina diária era fixada pela jornada escolar. O processo de escolarização visava inculcar no indivíduo a auto-disciplina, uma "consciência moral", modificando a estrutura de sua personalidade.

Desde o início do seu funcionamento, o Instituto Ponte Nova controlou o cotidiano escolar dos jovens alunos. Seus movimentos e ações estavam distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. Todos deveriam estar sempre ocupados, envolvidos em atividades produtivas. Quanto ao tempo escolar, professores e alunos necessitavam apreender um ritmo próprio do colégio. Os quadros de horário, os relógios e as campas foram incorporados ao cotidiano do aluno. Um conjunto de símbolos, normas, rituais e doutrinas foi mobilizado para produzir um determinado indivíduo.

As prescrições do Instituto Ponte Nova

Desde a sua fundação, o Instituto Ponte Nova adotou alguns princípios que nortearam toda a organização dos seus cursos, tornando-se pilares sobre os quais estava assentada a base da educação difundida pelos missionários presbiterianos da Junta de Nova Iorque. Os sinais tangíveis da cultura presbiteriana estavam presentes na educação oferecida pelo Instituto Ponte Nova, alicerçada nos princípios da moral cristã, exemplificados por Cristo e inscritos na Bíblia. Era necessário apresentar “[...] um estilo de vida moral cujos principais signos ‘cristãos’ tangíveis eram a leitura da Bíblia, a abstenção do álcool e do fumo, o respeito ao descanso dominical, a proibição dos jogos de azar e a defesa da monogamia.” (BASTIAN, 1994, p. 107).

Compreendiam que o homem, além de possuir corpo e mente, tinha uma alma e todo esforço deveria ser feito para que, num ambiente cristão, o aluno pudesse desenvolver o seu caráter que, para eles, era a saúde da alma. O estabelecimento era dirigido por missionários que entendiam que um caráter e uma moral puros eram frutos do ensino cristão. E esses eram a base de toda a instrução e, para tanto, o estudo bíblico fazia parte dos “trabalhos regulares da aula”. Apesar de não obrigarem nenhum aluno a adotar suas convicções religiosas, seus dirigentes consideravam que o conhecimento dos princípios fundamentais da fé cristã era indispensável à formação do homem culto. (INSTITUTO PONTE NOVA, 1934).

Dentre as rupturas e continuidades ocorridas na instituição em sua organização curricular e espacial e, nas mudanças de direção e do seu corpo docente, foi possível perceber que algumas características permaneceram razoavelmente inalteradas: o ensino religioso, a educação voltada para o trabalho, a música e a leitura como disciplinas auxiliares nos ensinamentos bíblicos e, os internatos, funcionando como espaços de isolamento e de total controle e intervenção no comportamento dos alunos.

Dentro do currículo formal do colégio, a educação religiosa e a moral basicamente se fundiam. O ensino religioso era obrigatório e todos os alunos matriculados tinham obrigações com a igreja local, participando do coral, da reunião de mocidade, da Escola Dominical e do culto à noite. Durante a semana, eram realizados alguns cultos rápidos em vários momentos do dia: após o café da manhã, do jantar, no início das aulas, após o recreio. Todas as apresentações especiais, que não fossem cívicas, eram



baseadas em histórias bíblicas. A disciplina Bíblia estava presente durante todo o curso: a professora lia um trecho da Bíblia e explicava. Outra atividade realizada era a leitura de livros evangélicos e discussão sobre o assunto. O catecismo estava presente durante as séries do curso primário, no qual, os alunos aprendiam através de perguntas e respostas curtas, as principais doutrinas norteadoras do presbiterianismo.

O Instituto Ponte Nova seguia uma determinação da Junta de Nova Iorque, pois todos os seus colégios na América Latina deveriam seguir os cinco objetivos estabelecidos em ordem de importância. A primeira meta, evangelística, deixava claro a intenção de difusão do presbiterianismo, levando “[...] o maior número possível de alunos a um conhecimento direto e pessoal de Jesus Cristo como seu Salvador, e ajudá-los a viver uma vida inteiramente consagrada ao Mestre” além de procurar “[...] semear a semente do Evangelho de modo que uma conversão pessoal a Jesus Cristo esteja sempre presente na mente do aluno como o ponto mais alto do seu desenvolvimento espiritual, tanto agora como em anos vindouros.” (INSTITUTO PONTE NOVA, 1927, p. 1).

A meta de catequização tinha como objetivo preparar melhor os membros da igreja, complementando e enriquecendo “[...] o programa de instrução dada nas igrejas a filhos de famílias evangélicas, e a neo-convertidos, tanto no seu aspecto doutrinário como no aspecto moral e espiritual.” (INSTITUTO PONTE NOVA, 1927, p. 3).

Ensinar a todos os alunos o sentido da vocação divina em todos os aspectos de sua vida, e, sobretudo, na escolha de sua carreira; despertar e estimular os alunos evangélicos para dedicar suas vidas a trabalhos de tempo integral nos campos e instituições evangélicas, tais como o pastorado, magistério em colégios cristãos, na medicina e na enfermagem era a meta vocacional a ser alcançada.

A orientação moral determinada era inculcar nos alunos independente da crença que professassem, os princípios da moral cristã e relacioná-los com sua vida diária, “[...] com o pleno conhecimento de que esses princípios criarão raízes profundas somente na vida dos verdadeiros crentes”, mas os “[...] não-crentes podem e devem praticar certos aspectos da moral cristã para o seu próprio bem espiritual e para o da sociedade.” (INSTITUTO PONTE NOVA, 1927, p. 4).

E, por último, era necessário “[...] proporcionar a todos os educandos uma cultura bíblica e evangélica [...]” que abrangesse os seguintes temas: noções de história do povo hebreu; origem e conteúdo geral das Sagradas Escrituras; a importância da Igreja e suas doutrinas na evolução do mundo ocidental; a influência do cristianismo sobre as instituições políticas e sociais; a música e a arte cristãs; a Bíblia e a literatura medieval e moderna. Para os presbiterianos, essas metas eram a “[...] solução cristã dos grandes problemas sociais.” (INSTITUTO PONTE NOVA, 1927, p. 5).

Para atingir esse objetivo, o Instituto Ponte Nova oferecia o ensino da doutrina cristã baseado na leitura diária da Bíblia, procurando inculcar aos alunos os princípios do Cristianismo, para que fossem colocados em prática no dia-a-dia. A leitura e o estudo da Bíblia, o canto de hinos e orações, bem como a assistência de todos os alunos aos atos religiosos da igreja presbiteriana local, faziam parte do currículo e do regulamento interno da instituição.

A instituição propunha formar educadoras cristãs, professoras com espírito missionário, e futuros evangelistas e pastores devotados, capazes de suportarem certo grau de auto-sacrifício, colocando sua tarefa salvadora acima de qualquer dificuldade. A escola seguia métodos educacionais de suas escolas presbiterianas norte-americanas adaptando-os às condições existentes, pois seus dirigentes afirmavam que o bom educador não poderia ter idéias pré-concebidas e fixas, mas cultivar uma mente aberta, para além das teorias, escolhendo o que fosse melhor para o aluno e a sociedade em que vivia.

A educação para ambos os sexos fora uma prática utilizada pelos missionários presbiterianos nas escolas que instituíram, desde a implantação da Escola Americana de São Paulo, em 1870. O fundador George Whitehill Chamberlain, justificava a co-educação por ter Deus instituído a família, dando-lhe filhos e filhas e a escola era o reflexo da constituição divina. Vinte e nove anos depois, William Alfred Waddell, fundador e ex-diretor do Instituto Ponte Nova e diretor da Escola Americana de São Paulo, na época reafirmava aquele procedimento metodológico, informando que até aquele momento, a escola não tivera nenhum incidente desagradável.

Os embates religiosos entre católicos e protestantes foram um dos elementos que facultaram o aparecimento não somente daquela instituição,



mas de todas as escolas as quais os missionários presbiterianos organizaram na área sob sua jurisdição. O Instituto Ponte Nova ofereceu educação não somente aos alunos protestantes, mas a alunos de todos os credos que desejavam nele estudar, reforçando a posição de grupos progressistas da sociedade baiana. Para os missionários, o ensino ali ministrado pautava-se na construção de uma sociedade moderna, democrática, na qual os indivíduos ali formados eram doutrinados à liberdade de consciência, de crítica e de discussão, princípios estes, vinculados ao protestantismo.

Como era ensinado que o indivíduo tinha a responsabilidade do seu destino, o aluno do Instituto Ponte Nova deveria levar uma vida saudável, sem corromper-se nos vícios da bebida, do fumo ou do jogo. Deveria procurar ser honesto, responsável, solidário, cumpridor dos seus deveres e trabalhador, pois dessa maneira, seria bem sucedido na vida. O seu mérito era proporcional ao esforço que fizera para vencer.

As práticas escolares previam a superação do dualismo entre o pensamento e a ação, traduzidas no ensino experimental no qual o aluno aprendia fazendo, realizava experiências para testar teorias, fazia excursões para aprender *in loco* as características do relevo e da vegetação locais. O ensino possuía um caráter prático e utilitário, no qual o aluno aprendia o que era útil para si e para a vida em sociedade.

A auto-suficiência, uma característica da cultura norte-americana, era vista na escola. Na concepção protestante, a maneira de agradar a Deus não estava em se separar do mundo, mas em cumprir as tarefas, os deveres, dentro das profissões seculares. Educação e trabalho caminhavam juntos, pois este era visto como um produto de um longo processo de educação, como uma vocação. O trabalho, parte importante da prática educativa proposta era demonstrado através de atitudes. O ambiente do cotidiano norte-americano era reproduzido em escolas e casas protestantes através da organização do tempo e do espaço, da limpeza, da disciplina. Os alunos viam os missionários e professores trabalhando na casa, arando a terra. As próprias reuniões religiosas eram denominadas de trabalhos. Para os missionários norte-americanos, o aprender e o trabalhar estavam intrinsecamente unidos em sua concepção de vida.

O trabalho manual fazia parte integral da vida escolar, preparando o aluno para a vida prática, formando hábitos de ordem, asseio, desenvol-

vendo a atenção, a perseverança. Exercitava a habilidade de avaliação dos objetos pela forma e tamanho, a destreza das mãos. Eram propostos de acordo com a faixa etária e com o sexo, acompanhando o desenvolvimento intelectual dos alunos. Os rapazes recebiam instrução nessa modalidade de ensino na horta, nos pomares, no pasto, e na oficina de trabalhos em madeira, enquanto que as moças, aprendiam a costurar, bordar, cozinhar, lavar roupa e administrar uma casa.

As moças recebiam um curso denominado de Ciências Domésticas. Consistia no ensino prático de costuras e padaria, no qual a aluna aprendia a fazer pães, utilizando fermento de lúpulo, doces e compotas, além de aprender como organizar e limpar uma casa, a cozinha, lavar as roupas. Nas aulas de costura, ela aprendia a alinhar, fazer ponto por cima, vários tipos de bainha, franzir, abrir casas e pregar botões, a marcar letras, cerzir meias, panos, fazer emendas, blusas, vestidos, anáguas e o vestido de formatura, que seria usado na conclusão do curso primário. Através do trabalho manual e dos desenhos, a criança aprenderia os objetos e suas relações através da observação.

160 As aulas iniciavam às nove horas. Ao som da primeira campainha, as moças desciam do internato para as salas de aula. Os rapazes só saíam depois que todas elas tinham passado. Nos primeiros anos do colégio, todos entravam na sala de aula após o professor. Esse os cumprimentava dando ordem para entrarem e sentarem-se. O silêncio era absoluto. Posteriormente, este hábito foi modificado. Os alunos entravam e aguardavam em pé a chegada do professor, até ele ordenar que todos deveriam sentar-se. Então, era realizada a hora cívica, que constava da leitura da Bíblia, uma oração e um hino cívico.

Diariamente, eram consumidas de seis a sete horas para o estudo. Pela manhã tinham três aulas, que duravam 45 minutos cada e quando tocava a campainha passava-se para outra. Depois da terceira aula, tinha o recreio que durava geralmente, meia hora, e era dirigido. O professor programava atividades – pular corda, brincar de bastão – ocupando o tempo do aluno. Após o recreio, todos voltavam para as salas e ficavam de cabeça abaixada durante alguns minutos, repousando, e realizavam um culto rápido, quando cantavam, ouviam um trecho da Bíblia e oravam. Em seguida, vinham as aulas “mais leves”, de Trabalhos Manuais e Educação Moral e Cívica. Das 14 às 15h e 30 min, os alunos retornavam às aulas. Entre uma aula e outra,



os alunos deveriam “descansar” do trabalho mental, mas executariam “[...] pequenos trabalhos: distribuição de cadernos, limpeza do quadro etc. Estas atividades não foram incluídas no horário porque ocupavam apenas alguns segundos que eram suficientes para descansar.” (ALMEIDA, s. d., p. 14). Até as 18 horas, os alunos continuavam com suas tarefas. A partir das 19 horas, começava a banca, quando o aluno mais adiantado comandava uma mesa. Às 21 horas, a campanha soava e todos se recolhiam para os seus dormitórios.

Aos sábados, à noite, todos se reuniam para brincar, cantar, recitar. Todos também tinham deveres com a igreja presbiteriana local: participavam do coral e dos cultos aos domingos, independente de sua religião. Esta norma do colégio já era informada no ato da matrícula. Na segunda-feira não havia aula, pois o dia era destinado aos serviços domésticos.

William Alfred Waddell compreendia que o homem, além de corpo e mente, tinha uma alma e todo o esforço deveria ser feito para dar ao aluno uma tripla formação que, por meios físicos e intelectuais, desenvolvesse seu caráter. Partindo deste princípio, todos os alunos deveriam estudar e trabalhar, sem, no entanto, sobrecarregar ninguém. Afirmava ainda que a escola não era propriamente industrial, nem ensinava “[...] artes e ofícios, havendo apenas, para moças, cursos completos de costuras e padaria.” A educação deveria estar direcionada para o trabalho, aplicando neste, “[...] métodos adaptados ao meio em que o aluno terá de viver e, assim, habilitá-lo para tomar uma parte efetiva e prática em tudo o que promova o progresso, sem dissociá-lo dos elementos com os quais terá de trabalhar.” (WADDELL, 1911, p. 2).

Considerações finais

Os missionários presbiterianos norte-americanos, procuraram criar um modelo escolar no sertão baiano, organizado em torno dos preceitos religiosos. Suas escolas deveriam tornar-se berços da fé e da razão, com a missão de inculcar a doutrina presbiteriana nos futuros homens e mulheres tementes a Deus e verdadeiros cidadãos, amantes de sua pátria. O pragmatismo foi utilizado como método no modelo educacional proposto para trazer o protestantismo ao *hinterland* brasileiro, norteando as ações dos missionários

norte-americanos. No Instituto Ponte Nova, a educação foi o instrumento, o caminho pelo qual os preceitos religiosos presbiterianos passaram. Foi o meio de se chegar à evangelização, através da inculcação de hábitos, usos e costumes.

O pragmatismo compreende que a realidade é criada, é a soma das experiências; daí a ênfase na interação da pessoa em seu meio ambiente. O mundo só passa a ter sentido à medida que o homem lhe atribui significado. Outro aspecto da doutrina pragmatista é que a verdade acontece a uma idéia e ela torna-se verdadeira à medida que entra em contato com nossa experiência e torna-se útil, funcional. Idéias pragmatistas embasaram a educação oferecida no Instituto Ponte Nova como a relação escola-trabalho, o modo de ensinar e avaliar o aluno, o ensino dirigido para o indivíduo, para a competência, com o objetivo de formar homens e mulheres capazes de criar e fazer coisas e não apenas de repeti-las. Existia também uma disposição para mudanças, pois, para que a educação atingisse seus objetivos necessitava constantemente se aperfeiçoar, buscando novos métodos. (NASCIMENTO, 2005a).

162 No modelo educacional presbiteriano, a educação estava direcionada para a religião. O Instituto Ponte Nova possuía um currículo adaptado a uma educação rural, mas a formação era voltada para os preceitos religiosos e um civismo republicano, sobre a qual se fundamentava a formação do cidadão. Era uma escola graduada que funcionava em regime de internato e externato. Rapazes e moças, categorizados pela faixa etária, estudavam na mesma sala de aula, mantidos sob controle permanente.

Para os missionários, a formação do cidadão exigia uma soma de conhecimentos. Ancorado nos princípios da fé, da ciência e nas exigências da preparação para o trabalho, o projeto civilizador presbiteriano foi operacionalizado a partir da escola. Este articulava as idéias de uma educação integral compreendendo a educação religiosa, moral, intelectual e física e, para isso, seu programa de ensino era visto como o instrumento pelo qual o Instituto Ponte Nova realizaria as finalidades atribuídas a ele. Enquanto a ciência preparava o futuro homem para a vida racional e para o trabalho – no magistério e na agricultura –, os preceitos religiosos o levariam a uma vida exemplar de retidão, humildade e desprendimento do mundo, voltada para os bons costumes e valores que dignificassem sua existência.



A imagem de que o Brasil nos oitocentos não passou de um “[...] deserto pedagógico e social [...]” foi construída pela propaganda republicana que secundarizou o intenso movimento daquele período “[...] durante o qual o comércio entre o Brasil e nações como Inglaterra, França e Alemanha contribuíram para que fossem estabelecidos os padrões culturais em circulação”. Era, portanto, “[...] nesses espelhos que a modernidade brasileira buscava forjar a própria imagem, à medida que um novíssimo espelho começava a se insinuar a partir da metade do século XIX: o norte-americano.” (NASCIMENTO, 1999, p. 56).

Os intelectuais brasileiros que se auto-denominaram de Pioneiros da Educação Nova, durante os anos de 1920, apresentando-se como renovadores da Educação, tinham em seu projeto o objetivo de inserir no país o novo, através de uma política educacional na qual a escola “[...] identificada com os valores da nova sociedade urbano-industrial que se constituía, e permeada de valores estrangeiros, viesse a atuar nacionalmente, direcionada pelo Estado, como instância de ‘renovação’ e ‘democratização’ social.” (CARVALHO, 1998, p. 22-23).

No entanto, a proposta dos Pioneiros da Educação era uma dentre os vários projetos de modernização defendidos por distintos grupos de intelectuais, educadores, médicos, engenheiros. O projeto civilizador presbiteriano norte-americano implementado no sertão baiano, a partir da estação missionária Ponte Nova, era um desses. Implantado em outras localidades do *hinterland* brasileiro, o complexo era uma modalidade do modelo de educação higienista fundamentada no tripé saúde, moral protestante e trabalho. O projeto previa a organização de uma escola-fazenda, oferecendo o curso normal rural, uma igreja e um hospital. Dessa maneira, seria possível educar uma clientela de situação financeira baixa, isolada do litoral pela falta de estradas e de linhas férreas, fixando-a em seu meio e, conseqüentemente, evitando a migração para as cidades. Além do ensino primário e do secundário, a escola ofereceria cursos complementares voltados para o trabalho.

A formação do homem prático presbiteriano estava pautada nos princípios morais e religiosos para formar um caráter cristão, que norteavam a organização dos cursos oferecidos pelo Instituto Ponte Nova, presentes no ensino religioso obrigatório, na educação para o trabalho, no asilamento dos alunos. Apresentando uma cultura bíblica e evangélica, o plano educacional incluía agricultura e trabalho doméstico. Deveria encaminhar os alunos evan-

gêlicos para o pastorado, magistério em colégios cristãos, a medicina e a enfermagem. O homem cristão verdadeiro era sinônimo de bom e honesto. O ensino primário formaria bons fazendeiros e exemplares donas de casa. Já o secundário, constituiria educadoras cristãs, com espírito missionário e patriótico, além de evangelistas e pastores devotados. A educação para o trabalho tinha a função de agradar a Deus. O trabalho era produto de um longo processo de educação como uma vocação, compreendida neste trabalho como uma “[...] auto-destinação a dada condição de vida sancionada pela ordem social e por sua consciência.” (WEBER, 1987, p. 174).

Mesmo sabendo que o documento é o resultado da construção de uma realidade elaborada por homens, estes mesmos homens deixam pistas, rastros, traços, pequenas impressões que escapam do seu controle, possibilitando reconstruir conformações representações culturais que produziram. As configurações produzidas pela cultura escolar do Instituto Ponte Nova, deixadas à margem da historiografia educacional brasileira, revelam disputas e tensões entre grupos que tinham projetos distintos propostos para aquela sociedade. Pode-se inferir que o fato daquela instituição ser presbiteriana num Estado que estivera sob a ação católica durante séculos, provocou reações por aqueles que não viam com bons olhos a presença de outro grupo religioso.

164

Referências

ALMEIDA, Belamy M. **Memórias do Instituto Ponte Nova**. (Digitado, s. d.).

ARAÚJO, Marta Maria de. A pesquisa na pós-Graduação em educação no Brasil de 1970 a 1990. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 10, p. 13-25, 2006.

BASTIAN, Jean-Pierre (Comp.). **Protestantismos y modernidad latinoamericana**. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. 1986. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.



INSTITUTO PONTE NOVA. **Cinco objetivos da educação cristã para os colégios presbiterianos na América Latina**. Wagner (Ba): Arquivo do Instituto Ponte Nova, 1927.

_____. **Prospecto do Collegio de Ponte Nova**. Estado da Bahia. Bahia: Estabelecimento dos Dois Mundos, 1934.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Os missionários da educação e o Instituto Ponte Nova. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 111-126, jan./jun. 2005.

_____. **Educar, curar, salvar**. O projeto civilizador presbiteriano para o *hinterland* brasileiro. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: EDUEL, 1999.

O PURITANO. São Paulo: Arquivo Histórico Presbiteriano, 1907.

REVISTA DAS MISSÕES NACIONAES. São Paulo: Arquivo Histórico Presbiteriano, 1911.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 5. ed. Tradução Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1987.

WADDELL, William Alfred. Sessão anúncios. **Revista das Missões Nacionais**, São Paulo, 1911. (Arquivo Histórico Presbiteriano).

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes | Sergipe
Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação
E-mail | ester.fraga@uol.com.br

Recebido 02 mar. 2007

Aceito 09 abr. 2007

A Geografia em Sergipe e os seus livros didáticos para o ensino primário: do século XIX ao século XX¹

The Geography about Sergipe and didactic books for primary education: of century XIX to century XX

Vera Maria dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a disciplina Geografia em Sergipe e os seus livros didáticos, para o ensino primário, do século XIX ao século XX. O marco temporal desta pesquisa está delimitado a partir da primeira tentativa de criação da cadeira de Geografia em 1825, até a publicação da *Geografia de Sergipe* da professora Josefina Leite Campos, em 1967, quando se começou a repensar a natureza do ensino da Geografia em Sergipe. Esta publicação representou uma ruptura do modelo de ensino dessa disciplina que, durante muitos anos, se deu com base nas Corografias. As fontes documentais são de natureza diversa: jornais da época, correspondências, Relatórios da província, Falam dos presidentes, entrevistas, compêndios, encontrados em bibliotecas públicas e escolares e em acervos particulares.

Palavras-chave: Geografia de Sergipe. Corografia de Sergipe. Livro-didático.

Abstract

The objective of this work is to analyze the discipline Geography in Sergipe and its didactic books, for elementary education, from 19th to 20th century. The timing of this research starts on the first attempt to create the chair of Geography in 1825, and extends itself to the publication of the book *Geography of Sergipe* by the teacher Josefina Leite Campos, in 1967, when the nature of education of Geography in Sergipe started being rethought. This publication has represented a pattern rupture related to the teaching in this subject that, during many years, was based on the "Corografias". The documentary sources were taken from diverse nature: newspapers of that time, letters, reports of the province, presidents' speeches, interviews, compendiums, in public and school libraries, and private collections of a library.

Keywords: Geography of Sergipe. Corografia of Sergipe. Didactic Books.



Analisar a disciplina Geografia em Sergipe e os seus livros didáticos, destinados ao ensino primário, do século XIX ao século XX é o propósito deste trabalho. O marco temporal desta pesquisa está delimitado a partir da primeira tentativa de criação da cadeira de Geografia em 1825, até a publicação do livro didático da professora Josefina Leite Campos, em 1967, quando se começou a repensar a natureza do ensino da Geografia em Sergipe.

O trabalho apóia-se em autores como Chartier que entende o livro “[...] como objeto material, diferente de outros tipos de escritos, cuja coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética.” (CHARTIER, 2002, p. 110). E são vistos “[...] como produtores de um universo de inter-relações humanas que se estabelecem a partir das diversas e variáveis maneiras de se abordar a arte da leitura.” (CHARTIER, 1999, p. 8).

Na mesma linha de pensamento de Chartier, Munakata entende que o livro didático é aquele que é “[...] transportado constantemente: da casa do seu leitor para um lugar específico que se chama escola e desta para o ponto inicial – e isso quase diariamente.” (MUNAKATA, 1999, p. 578). Enquanto Carvalho defende a idéia do livro como um:

[...] objeto cultural que, constitutivamente, guarda as marcas de sua produção e de seus usos. No caso dos impressos escolares, trata-se, em primeiro lugar, de analisá-los sob a perspectiva de sua produção e distribuição, como produtos de estratégias editoriais em complexa correspondência com estratégias políticas e pedagógicas determinadas. (CARVALHO, 2000, p. 168).

De Chervel utilizou-se o entendimento de disciplina escolar como saberes historicamente construídos “[...] que é igualmente, para nós em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Trabalhou-se também o conceito de intelectual de Sirinelli que propõe duas acepções do termo intelectual:

[...] uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito.



Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou 'mediadores' em potencial, e ainda outras categorias de 'receptores' da cultura. (SIRINELLI, 1990, p. 242).

A hipótese que norteia esse texto é a de que o livro de Geografia de Sergipe da professora Josefina Leite Campos, produzido em 1967 representou uma ruptura do modelo de ensino que, durante muitos anos, deu-se com base no estudo de "corografias", as quais eram descrições de cidades, estados, regiões.

Para a realização desse propósito, buscou-se fontes documentais de natureza diversa: jornais da época, correspondências, Relatórios da Província, Fala dos presidentes. Houve também entrevistas e visitas a acervos públicos e particulares, bibliotecas públicas e particulares.

A implantação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, extinguiu a formação baseada no modelo de Escola de Primeiras Letras, mudando a natureza do ensino primário, que foi dividido em dois graus (elementar e superior). Nessa reforma, a matéria Elementos da História e Geografia, principalmente do Brasil, entre outras disciplinas, integrou o currículo do ensino primário superior. A sua inclusão foi comentada por Almeida:

[...] os reformadores ou inovadores de 1854, quiseram que a criança, se não pudesse estudar a história universal, não permanecesse ignorante das lições de História. Desejou-se que, conhecendo melhor o seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para bem servi-lo: introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e a Geografia. (ALMEIDA, 1989, p. 85).

Entre outras modificações estabelecidas pela Reforma Couto Ferraz, estavam segundo Rocha:

[...] o deslocamento dos estudos científicos para os primeiros anos; mais projeção para a gramática nacional; desdobramentos dos estudos históricos e geográficos, que passaram a contar além dos ensinamentos acerca da história e da geografia moderna, com conteúdos mais explícitos sobre a corografia brasileira e história do Brasil. (ROCHA, 1996, p. 166).



Em Sergipe, depois da citada Reforma, a disciplina Geografia foi incluída no currículo da escola primária, entretanto as dificuldades de recursos e de pessoal impediram a adequação das escolas aos moldes propostos pela Reforma.

Seis anos após a Reforma Couto Ferraz, em 1860, conforme o Relatório da Assembléia Provincial, o ensino, de um modo geral, na Província de Sergipe, “[...] ainda continua, n’um atraso extraordinário [...]. Não existem casas apropriadas para escolas; pouca ou nenhuma mobília tem as aulas; há falta absoluta de livros, papel, traslados e outros objetos indispensáveis ao ensino.” (GALVÃO, 1860, p. 11). No que se refere à Geografia, o então presidente relatou que a instrução elementar contava com duas aulas de Geografia, funcionando com 16 alunos, em toda a Província. Como se pode verificar, após a Reforma Couto Ferraz o ensino na Província de Sergipe sofreu poucas alterações, tendo em vista a carência de recursos financeiros e de pessoal.

O Regulamento da Instrução Pública de Sergipe, aprovado em 1875, estabeleceu as matérias da instrução primária, que forneceriam uma sólida e completa educação profissional aos alunos. Nos termos de Miranda as matérias eram:

Elementos de História e Geografia principalmente do Brasil; Leitura dos Evangelhos e Notícia da História Sagrada; Desenvolvimento da Aritmética e suas aplicações práticas, quer em quebrados e decimais, quer em complexos e proporções; Estudos mais desenvolvidos do Systema Métrico; Leitura da Constituição Política do Império; Ellementos de Geometria; Noções das Sciencias Phisicas e Naturaes mais applicados aos usos da vida. (MIRANDA, 1875, p. 30).

Ainda em 1875², um novo programa modificou mais uma vez o ensino público primário e a disciplina Elementos de Geografia Universal e História do Brasil integrou o conjunto das matérias definidas para esse grau com:

Instrucção moral e religiosa, compreendido o resumo de historia sagrada; Leitura e escripta, compreendida a declamação de versos; Grammatica da lingua nacional; Arithmetica em sua diferentes operações por números inteiros, fraccionarios e decimaes;



Systema métrico; Elementos de geographia universal e historia do Brasil; Elementos de geometria e desenho linear. Nas escolas do sexo feminino o ensino comprehenderá demais – trabalhos de agulha e outros analogos ao sexo, e nas do sexo masculino – noções geraes da Constituição Política do Imperio e de agricultura, pela leitura e exercícos de cor d'aquella e de um epitome desta adoptado pela directoria da instrucção. (RESOLUÇÃO DE 20 DE ABRIL DE 1875, 1875, p. 155-161).

Em 1876³, outra Reforma da Instrução Pública abrangeu as seguintes disciplinas: Instrução Moral e Religiosa, Leitura e Escrita, Elementos de Gramática Nacional, e Elementos de Aritmética e Sistema Métrico Decimal. Acrescentaram-se os trabalhos de agulha, para as escolas femininas e excluiu-se do elenco a Geografia. Em relação a esse programa, Martins Fontes destacou que o mesmo estava incompleto porque lhe faltavam os “meios” que segundo ele, na corte sobravam:

A meu ver o programma não ficou ainda completo com o pequeno accrescimento que lhe fez aquella resolução; acho que se lhe poderia dar maior amplitude, sem [...] que houvesse atropello ou perturbação alguma na sua ministração. Na corte do império, onde sempre se ensinou se maior número de matérias ainda que elementarmente, nas escolas públicas primárias. [...] Que muito que sem pretendermos, por ora, o que aliás fora para desejar, igualar as nossas escolas as da corte do império, por que nos faltam meios que lá devem certamente sobrar, procuremos ao menos imital-as. (FONTES, 1878, p. 9-42).

Ao fazer tal afirmação, Martins Fontes revelou o descompasso existente entre as escolas da Corte do Império, onde se ensinava um maior número de matérias e as escolas sergipanas onde o número de matérias ensinadas era menor.

Foi estabelecido um novo programa para atender à realidade sergipana, que segundo o vice-presidente, não comportaria uma programação tão extensa e variada, nem tampouco deixava a nossa Província numa esfera tão pobre e limitada, mas num meio termo. Desse modo, a Instrução Pública Primária contou com um novo plano, constituído por nove disciplinas, entre as quais Elementos de Geografia e História, principalmente do Brasil. A explicação de Martins Fontes é procedente:



Instrução moral e religiosa; Leitura e escripta com explicação das regras da calligraphia; Noções geraes de grammatica da língua nacional, com alguns desenvolvimento e analyse para as classes superiores; Theoria e pratica de arithmetica até regra de trez, tudo elementarmente; Noções de geometria plana; Systema metrico decimal; Leitura explicada da constituição politica do Imperio; Elementos de Geographia e historia, principalmente do Brazil; Noções geraes de agricultura. (FONTES, 1878, p. 9-42).

Já em 1879, Raymundo Braulio Pires Lima entendeu que o programa estabelecido pelo seu antecessor deveria ser mais desenvolvido, de forma que as crianças pudessem se preparar convenientemente e dispor o seu espírito para novas conquistas. Para adquirir tais habilidades entendeu que a Geografia, nesse programa, deveria ser ensinada desvinculada da História. A Geografia nesse programa apareceu realmente sem a História:

Instrução moral e religiosa; Leitura e escripta com explicação das regras da calligraphia.; Ortographia ;Princípios de Grammatica; Theoria e pratica; de Arithmetica até raiz quadrada, elementarmente; Desenho Linear; Musica; Geographia; Noções de Historia do Brasil; Systema métrico decimal com suas applicacoes 11º Noções de Geometria plana; Noções de Constituição Politica do Império; Noções geraes de agricultura. As escolas do sexo feminino comprehenderão trabalho de agulha [...] limitando-se somente o ensino de Arithmetica até os numeros fraccionarios. (LIMA, 1879, p. 16-19).

171

Em 1881, mais uma reforma da Instrução Pública foi anunciada. Inglês de Souza, em sua breve presidência, ao propor um novo regulamento para o ensino, criticou as reformas sucessivas e reclamou da necessidade de um sistema educacional. Para Nunes foi uma:

[...] tentava, principalmente, consolidar a legislação variada e esparsa, fruto de sucessivas reformas educacionais acontecidas em Sergipe desde 1870, sob influência das tentativas de renovação da política educacional do Império. Inicialmente, procurou avocar ao Presidente da Província a responsabilidade do sistema educacional, definida pelo art. 1º, ao estabelecer que lhe compete a suprema inspeção e direção da Instrução Pública



que exercerá por si e por meio das autoridades constituídas no Regulamento. (NUNES, 1984, p. 143).

Segundo Nunes, a proposta de Inglês de Souza foi inovadora e estava muito além da realidade sergipana. No curso primário, por exemplo, o currículo foi ampliado abrangendo os ensinamentos de:

[...] leitura, caligrafia, exercícios de declamação e redação; contabilidade, sistema métrico decimal; noções de geometria plana e desenho linear; rudimentos de geografia e de cosmografia; exercícios de intuição; elementos de gramática portuguesa, análise lógica e gramatical de prosadores nacionais; trabalhos de agulha nas aulas de sexo feminino. (NUNES, 1984, p. 144).

Mas, as idéias do então presidente não se consolidaram e a disciplina Geografia continuou à mercê das sucessivas reformas educacionais. A Geografia ensinada em Sergipe, durante o período Imperial, recebeu distintas denominações. Geografia, Geografia Universal, Cosmografia e Cronografia do Brasil, Geografia e Instrução Religiosa, Geografia e História, principalmente do Brasil, Elementos de Geografia e História, principalmente do Brasil, Geografia Universal e História do Brasil, Elementos de Geografia, Geografia do Brasil.

Essas denominações refletem a falta de autonomia disciplinar da Geografia, que podia ser ensinada juntamente com outras matérias, e que chegou a ser uma atribuição a mais do lente de Retórica, ou dos professores de outras cadeiras que se sentissem em condições de ministrá-la. Tais fatos mostram ainda o quanto o seu ensino era fragmentado e o quanto era instável o seu conteúdo alterado a partir das freqüentes reformas ocorridas na Instrução Pública sergipana. Entretanto, é preciso reconhecer a singularidade dessas reformas, atentando para as diferentes maneiras que a Geografia assumiu ajustando-se às necessidades de recursos financeiros e de pessoal e aos interesses da época.

No que se refere aos livros didáticos, até o final do século XIX, mais especificamente, até 1895, não se encontrou evidências de livro didático de Geografia de Sergipe. Ausência que foi preenchida por compêndios e manuais enciclopédicos produzidos em outros países. A exemplo do *Manual Encyclopedico*, de Emílio Achilles Monteverde, produzido pela Imprensa Nacional de Lisboa, com 799 páginas, em 189[3] ou 189[8]⁴, foi indicada



para o uso da instrução primária brasileira⁵. Os livros de origem francesa também circularam em nossas escolas.

Os ensinamentos sobre a Geografia do Brasil tomaram um novo rumo, depois da tradução realizada por Capistrano de Abreu e por Alfredo do Valle Cabral, da obra de Johann Eduard Wappaeus, *Geografia Physica do Brasil* (1884). Esse livro foi produzido pela Typographia G. Leuzinger e Filhos, com 470 páginas e o seu conteúdo⁶ tratou da Geografia Física do Brasil, incluindo o estudo da população e dos índios. Vale ressaltar que até essa publicação os estudos sobre o Brasil eram feitos com base na *Corografia Brasília*, de Aires de Casal (1817) e na *Geografia* de Tomaz Pompeu de Souza Brasil (1851).

Mas, entre presenças e ausências, os livros didáticos adotados em nossos estabelecimentos de ensino evidenciaram os saberes geográficos que foram ensinados para os estudantes sergipanos no período imperial: Geografia Astronômica, Cosmografia, Geografia Física e Geografia Política. A Geografia ensinada aos alunos desse período foi descritiva, enciclopédica, de nítida orientação francesa.

Somente após a Proclamação da República começou a circular nas escolas livros didáticos dedicados ao estudo da Geografia de Sergipe. As publicações anteriores ao ano de 1897, não trataram desse conteúdo, que só se fez presente em função do interesse republicano de construir, através da instituição escolar, a sedimentação e legitimação do novo regime. Nesse sentido, o impresso didático foi visto como difusor dos ideais republicanos, inculcando hábitos e comportamentos necessários ao intento governamental.

Como vimos, o ensino da Corografia sergipana, foi mencionado desde 1881, com a reforma proposta pelo presidente da Província, Inglês de Souza. Nunes argumentou que muito embora a citada reforma não tenha se estabelecido, não se pode esquecer o seu caráter inovador, posto que apresentava o estudo da “[...] Corografia da Província de Sergipe onde eram focalizados os aspectos geográficos, permitindo aos alunos melhor conhecer a sua terra.” (NUNES, 1984, p. 151).

O ensino da Corografia sergipana, só foi citado novamente no programa para as escolas públicas, do sexo masculino, com a promulgação do Decreto nº 231, de 9 de julho de 1897⁷, que reformou mais uma vez a

instrução pública. Como se pode verificar as escolas públicas de primeiro e segundo graus não contemplaram a Geografia:

O ensino das escolas publicas de 1º grau comprehenderá: Leitura corrente, escripta e caligraphia; Contar e calcular sobre números inteiros; Noções de educação cívica; Licções de coisas. O ensino das escolas de 2º grau comprehenderá: Grammatica portugueza e exercicios praticos sobre a língua; Arithmetica, inclusive systema métrico; Desenho linear. (DECRETO Nº 231, DE 9 DE JULHO DE 1897, 1900, p. 227).

Somente as escolas do sexo masculino que foram contempladas com as Noções de “Geographia geral e Cosmographia, Chorographia do Brazil e especialmente de Sergipe”, além das outras disciplinas: “[...] leitura de Cathecismo, Moral Prática e educação civica applicada, Recitação da vida dos grandes homens, contos e poesias heroica que lancem no espirito dos meninos os primeiros germens de amor de patria e de gloria.” (DECRETO Nº 231, DE 9 DE JULHO DE 1897, 1900, p. 227).

As corografias foram os primeiros livros escolares que reuniram os múltiplos aspectos da vida sergipana de forma didática. A partir de 1897 – ano em que foi publicada a primeira – até 1921 – ano em que foi escrita a última – foram encontrados seis trabalhos dessa natureza: *Chorographia do Estado de Sergipe* (1897), de Luiz Carlos da Silva Lisboa; *Quadro Chorographico de Sergipe* (1898), de Laudelino de Oliveira Freire; *Meu Sergipe: ensino da História e Chorographia de Sergipe* (1916), de Elias do Rosário Montalvão, e do mesmo autor *História e Chorographia de Maroim* (1921); *Chorographia do município de Lagarto*, do professor Eutychio de Novaes Lins e o *Dicionário Chorographico de Sergipe*, de Manoel dos Passos Oliveira Telles. Estes dois últimos não foram encontrados nos acervos pesquisados. Desses livros o único que mencionou que era para ser utilizado nas escolas primárias foi o de Elias do Rosário Montalvão *Meu Sergipe: ensino da História e chorographia de Sergipe* (1916). Os demais mencionaram que era para o uso das escolas públicas sergipanas. Acredito que todos foram utilizados por esse nível de ensino, pois como vimos os programas estabelecidos anunciavam a necessidade do ensino de tal disciplina para o ensino primário. Diante de tal constatação qual seria a publicação que



atenderia tal necessidade, senão aqueles livros de corografias anteriormente mencionados?

Depois da última Corografia Sergipana (1921), emergiu um longo período, nomeado de “Tempo de ausência ou de presença?” que vai de (1922-1966). Esse tempo foi examinado em dois momentos diferenciados: de 1922 a 1938, quando a Geografia de Sergipe ganhou relevo no currículo da escola primária e o de 1938 a 1965 e a Geografia começou a se estabelecer como disciplina autônoma, desvinculada totalmente da História.

Período de 1922 a 1938

Os livros didáticos e o método de ensino adotados nas escolas sergipanas na década de 1920 foram anunciados no Álbum de Sergipe (1920), de Clodomir Silva: “[...] o método é o intuitivo, posto em prática desde o ano de 1911. São os livros adotados pelo Conselho Superior da Instrução: Meu Sergipe⁸ do Sr. Elias Montalvão.” (SILVA, 1920, p. 93).

Em 1924⁹, um novo regulamento para a Instrução Pública, estruturou “[...] globalmente, a educação sergipana, definindo-a desde as escolas maternas e os jardins de infância ao ensino profissional e secundário, inclusive as instituições particulares.” (NUNES, 1984, p. 246). O objetivo do ensino público primário visava “[...] promover o desenvolvimento das faculdades morais e intelectuais da criança, cultivar-lhe a vontade livre, preparar-lhe um físico sadio e assegurar-lhe os conhecimentos úteis à vida.” (DECRETO Nº 867, DE 11 DE MARÇO DE 1924, 1924, p. 5).

Nesse novo propósito, a Corografia do Brasil e de Sergipe (generalidades), a Corografia de Sergipe e Noções de Geografia Geral fizeram parte do conjunto de disciplinas definidas para o ensino primário em seus dois níveis: elementar e superior, respectivamente.

Chegando aos anos trinta, a Geografia e História Pátria foram ensinadas aos alunos das escolas primárias sergipanas. O novo regulamento¹⁰ estabeleceu princípios para a sua execução, os quais deveriam ser obedecidos pelas professoras primárias. As lições de Geografia, História e Desenho deveriam acompanhar os passos do programa e a Cartografia era parte do Desenho. O livro didático foi um instrumento de consultas para as classes

mais adiantadas, podendo ser utilizado depois de explicadas e demonstradas as lições.

Em 1938, houve uma reestruturação do programa anterior e o ensino da Geografia local ganhou relevo no curso primário. Esse conteúdo foi ministrado em dois anos e meio e o ensino da Geografia Geral e do Brasil em um ano e meio. Além dos conteúdos definidos para cada ano, o programa orientou o trabalho docente, para que o ensino da Geografia não se reduzisse à "verbalismos nem à decoração". Sendo a Geografia uma ciência natural, o seu ensino deveria estimular a observação direta ou indireta e enfatizar o elemento humano. No primeiro ano, o ensino priorizou a Geografia local como ponto de partida para a compreensão das condições de vida humana:

A primeira fase deste estudo é a geografia local, este é o seu ponto de partida, utilíssimo e educativo, como fator do espírito de observação. Não se deve esquecer que o que mais interessa é o elemento humano. Os acidentes têm mais importância, quando relacionados com as condições de vida humana. Os meios de comunicação, a indústria, o comércio, os graus de civilização, curiosidades regionais, devem sobretudo ser postos em evidência. (PORTARIA Nº 01, DE 13 DE JANEIRO DE 1938, 1938, p. 180).

176

No segundo ano, o ensino da Geografia versou sobre as diversas denominações dadas às terras, águas e acidentes geográficos conhecidos. Para que os alunos aprendessem os sinais da cartografia, estudou-se a representação da sala de aula, da planta da escola, observando-se sempre a iluminação da sala e a escola em relação ao sol, pontos cardeais, orientação pelo nascer e pôr do sol e orientação à noite pelo Cruzeiro do Sul. A compreensão desses elementos proporcionou o desenvolvimento da noção de orientação e de representação espacial, de forma a preparar o aluno para o estudo:

[...] da planta da cidade (onde houver) em que se acha a escala. Posição dos arrabaldes. Traçado do mapa de Sergipe, limitado ao desenho de sua configuração perimétrica. Seus limites. Localização da capital, e da localidade em que se acha a escola. Explicação de viagens, feitas pelos alunos, referindo-se às cidades que conhecem e às vias de comunicação que há entre



elas e que as ligam à capital. Descrição das belezas naturais do Estado. (PORTARIA Nº 01, DE 13 DE JANEIRO DE 1938, 1938, p. 180).

No início do terceiro ano primário o ensino da Geografia enfatizou o

Município da escola, bairros, distritos, estradas. Acidentes geográficos locais: edificações, comércio, trânsito, meios de transporte. Produtos naturais, mercadorias, relações comerciais com a capital e com os municípios limítrofes. Serviços públicos da cidade: correio, telégrafo, água, luz etc. O Estado de Sergipe: limites, aspecto físico e clima. Estudo do mapa. Traçado da costa do Estado, localizando o município da escola. População. Trabalho humano: núcleos de população; agricultura, pesca, indústria e comércio. Meios de comunicação. Comércio interior e exterior, produtos que recebemos e que exportamos. O litoral: portos, ilhas, faróis. Traçado da linha da costa. Estações balneárias. Organização administrativa do Estado, os municípios e as comarcas. Montanhas e rios. Cidades mais importantes. (PORTARIA Nº 01, DE 13 DE JANEIRO DE 1938, 1938, p. 180).

Ao final do terceiro ano estudou-se o Brasil, seguido da Geografia Geral. No quarto ano, deu-se continuidade ao estudo da Geografia Geral, seguido da Geografia do Brasil e finalizando com o estudo dos países e capitais das Américas, Ásia, África e Europa.

Esses ajustes refletem as mudanças nas finalidades da disciplina escolar, que acontecem para atender a um público escolar diferenciado, tendo em vista as necessidades sociais e culturais de uma época.

Período de 1938 a 1965

A importância da Geografia e a ênfase no estudo do território brasileiro são aspectos analisados por Baía Horta, que fez uma leitura da educação no período de 1930 a 1945, mostrando as finalidades do ensino naquele momento, a partir de um conjunto de práticas exercidas pela escola. No programa de Reconstrução Nacional do Governo Vargas, a educação passou a ser um problema de segurança nacional e o objetivo do ensino nesse momento era formar o cidadão para a pátria.

Nesse programa, a Geografia e a História, por serem portadoras de um discurso que atendia aos interesses do momento, discurso esse que enaltecia os aspectos físicos, as riquezas os valores morais do país, foram de fundamental importância para desenvolver o sentimento patriótico no projeto de Educação do novo governo: “[...] para a formação da consciência patriótica seriam utilizados de modo especial os estudos de História do Brasil e Geografia do Brasil [...]” (HORTA, 1981, p. 181). No caso específico da Geografia do Brasil o seu valor “[...] para a educação cívica dos alunos foi defendido por Delgado de Carvalho, membro da Comissão Nacional do Livro Didático e autor de um manual de Geografia largamente utilizado na época.” (HORTA, 1994, p. 181). As orientações propostas para o estudo/ ensino dessa disciplina enfatizavam:

O estudo do Brasil-território e do Brasil-povo é a base científica de todos os demais estudos sobre a nacionalidade. [...] [Este estudo] leva a estabelecer as bases científicas de uma educação cívica esclarecida e robusta, e não apenas ingênua, superficial, ‘ufanista’ e cega. (CARVALHO apud HORTA, 1994, p. 182).

178

Conforme Baía Horta (1994), os valores nacionalistas e patrióticos deveriam ser transmitidos às crianças desde a tenra idade e os livros didáticos produzidos nesse período foram portadores dessa ideologia, levando aos escolares a idéia de amar a pátria acima de tudo, de não criticar o seu povo, ser temente a Deus e ainda ser cumpridor dos seus deveres. A efetivação desse discurso requereu mecanismos de controle que estabeleceram as condições de produção, importação e a utilização dos livros didáticos, de forma que os impressos produzidos sem a autorização prévia do Ministério da Educação não poderiam ser adotados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República. Mesmo os editados pelos poderes públicos não estiveram isentos daquela autorização.

Segundo Andrade, os anos 30 foram importantes para a Geografia, porque nesse período estruturou-se e tornou-se autônomo o estudo da Geografia brasileira. Entretanto, no primeiro período do Estado Novo, “[...] procurou-se despolitizar a geografia, fazendo com que a citada disciplina se tornasse uma análise de descrições de paisagens, diminuindo a influência dos geopolíticos e do próprio Delgado de Carvalho [...]” (ANDRADE, 2001, p. 11). Segundo o autor, esse período permitiu ainda o desenvolvimento do trabalho



de campo e o conhecimento de várias áreas do país por meio de pesquisas feitas nas assembléias gerais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), de artigos publicados na Revista de Geografia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de teses de doutorado e de livre-docência defendidas na Universidade de São Paulo (USP). Permitiu também, a criação das faculdades de Letras e Educação, quando o ministro Francisco Campos, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, modificou a estrutura do ensino superior brasileiro introduzindo o sistema universitário.

Através desse Decreto foram criadas as faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. (ROCHA, 2000, p. 132).

Nessas instituições o curso de História e Geografia – graduação única – integrou a lista de cursos recém-criados, sendo a maioria dos professores contratados da Europa. “A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de Geografia.” (ROCHA, 2000, p. 132).

Em Sergipe, os livros didáticos responsáveis pela difusão dos conhecimentos geográficos abordaram a Geografia do Brasil e Geral e foram produzidos em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Nos acervos pesquisados encontraram-se alguns deles, que provavelmente deram suporte às práticas escolares a partir dos anos trinta: a edição de 1932, da *Pequena Geographia da infância* (1914), do professor Joaquim Maria Lacerda, para uso das escolas primárias, e as *Lições de Geografia para o uso dos alunos do Colégio N. S. da Glória* (1933). Este livro não revelou a sua autoria. A *Geografia* (1937) para a primeira série, de Luiz Gonzaga Lenz, editada pela editora Saraiva & Cia. foi outra obra que certamente foi utilizada nas escolas sergipanas da época.

Dentre os livros acima citados, a *Pequena Geographia da infância* foi mencionada pelo Departamento de Educação de Sergipe que anunciou os livros didáticos para o ensino primário. Segundo aquele departamento “[...]”

eram de aquisição relativamente fácil e satisfazem em todos os pontos de vista." (O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO APRESENTA..., 1943, p. 13). Ressaltou ainda, que alguns livros de uso tradicional foram conservados e,

[...] podem ser utilizados com proveito, desde que o professor, não se afaste das boas normas pedagógicas: Texto Atlas de Geografia, de Delgado de Carvalho; Geografia Atlas, da Editora FTD; Pontos de Geografia e História, de Gaspar Freitas e a Pequena Geografia da Infância, de Joaquim Maria Lacerda. (O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO APRESENTA..., 1943, p. 13).

180 Ao longo dos anos de 1940, a ausência de estudos de Geografia de Sergipe para o ensino primário foi alvo de crítica e de denúncia do professor José Cruz, que o analisou no período de 1943 a 1945. Esse autor defendeu a idéia de um ensino menos teórico e mais prático, voltado para as necessidades econômicas e sociais de cada região brasileira, em seus múltiplos aspectos. A efetivação dessa idéia exigia "[...] um programa distinto para cada região geográfica, ou seja, em cada unidade federada, [existiria] um programa para a sua capital, outro para as cidades do interior, sedes municipais, e outros para os povoados e distritos [...]." (CRUZ, 1947, p. 34).

A Geografia Regional seria a peça fundamental, porque possibilitaria ao aluno o desenvolvimento de uma habilitação sobre as atividades econômicas da região, para que pudesse ser um cidadão útil ao Brasil: "[...] o ensino da *geografia regional* (física e econômica), com a necessária orientação do Conselho Nacional de Geografia, teria um alcance surpreendente, caso tentasse incluí-la nos programas escolares.". O autor mostrou e criticou a forma pela qual a disciplina Geografia foi ministrada nas nossas escolas primárias: "Alunos há que sabem onde fica a China, mas desconhecem os topônimos e a importância econômica das cidades do seu Estado natal!" (CRUZ, 1947, p. 37).

Essa afirmação confirma o entendimento de que nas nossas escolas não se ensinava a Geografia local, mas é importante destacar que nos anos de 1940 vigoraram nas escolas sergipanas os programas publicados com a Portaria de 13 de janeiro de 1938¹¹, em que o estudo da Geografia local foi priorizado. Talvez a crítica do professor Cruz deva-se ao fato de, por um lado, o ensino da referida disciplina não ter evidenciado o enfoque por ele



assinhalado, de ressaltar as potencialidades locais e de desenvolver habilidades de trabalho para a conquista da cidadania. Por outro lado, tal afirmação revelaria também um distanciamento entre a intencionalidade das normas, o preparo pedagógico e a prática dos professores. Ainda pode-se acrescentar a falta de livros didáticos atualizados, referentes à Sergipe, que pudessem subsidiar as atividades docentes.

Ao final dos anos de 1950 *A Educação em Sergipe* (1958)¹² foi objeto de estudo do professor Nunes Mendonça, que criticou o ensino da Geografia. No tocante ao ensino primário, as matérias Geografia e História foram ensinadas apenas no curso primário elementar, muito embora o currículo estabelecido nacionalmente pelo Decreto-Lei nº 8.529¹³ tivesse determinado que o ensino primário deveria ser ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. Neste último, a Geografia Geral e a História do Brasil seriam trabalhadas em um nível de aprofundamento maior que no curso elementar.

Criticou, ainda, o professor, o fato de o currículo determinado por aquele Decreto não ser aplicado nas escolas primárias sergipanas, pois “[...] vigoram ainda, de fato, os programas oficiais estabelecidos pela Portaria nº 1, de 13 de janeiro de 1938.” (MENDONÇA, 1958, p. 135). Com essa afirmação o autor mostrou, o distanciamento existente entre o que a lei estabelecia e a realidade das escolas sergipanas e descreveu, referenciando-se às visitas *in loco*, como foram ensinadas a História e a Geografia nos colégios dos anos de 1950. No caso do ensino da História comentou que era “subministrado” e desvinculado da experiência da criança. Do mesmo modo que a História, a Geografia apresentou as suas deficiências, sendo o seu ensino distante da realidade do aluno:

O ensino da geografia, que, tendo como ponto de partida o meio onde vive a criança, se deveria proceder a ligação com o da história, de acordo com as fases da evolução infantil e com as técnicas mais convinháveis, é igualmente insatisfatório, sob o ponto de vista educativo. Constitui, tão somente, um martirizante decorar de acidentes geográficos e de nomes de cidades, destituído de qualquer sentido objetivo. (MENDONÇA, 1958, p. 128).

A rigor, o entendimento do professor Mendonça em relação às disciplinas mencionadas possibilitou-lhe a seguinte conclusão: "Poder-se-ia dizer, sem receio, que as tarefas de história e geografia são ineducativas e até deseducativas. Não fazem senão, usando as palavras de Rui Barbosa, 'oprimir, cansar, e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la e educá-la'." (MENDONÇA, 1958, p. 128).

Como se pode verificar, no âmbito da escola primária, o Decreto-Lei nº 1058 de 31/09/1946 vigorou oficialmente. Nos documentos pesquisados não se conseguiu observar indícios de mudanças no programa do ensino primário, vigorando o de 1938, como se afirmou anteriormente, fato que não possibilita a discordância do que foi registrado pelo professor Nunes Mendonça.

A Geografia e a História estiveram presentes nos cursos da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI), criada em 25 de março de 1951, por iniciativa da Arquidiocese de Aracaju. Além daqueles cursos, a faculdade se estabeleceu inicialmente com os cursos de Filosofia, Letras e Matemática. "[...] os Cursos Superiores de Licenciatura em Geografia e História eram ofertados conjuntamente, em regime seriado, com duração média de (04) quatro anos e carga horária total de 2.700 horas [...]." (OLIVA, 1999, p. 293).

Os docentes que atuaram no ano de 1951 pertenciam a diversos campos do saber, a exemplo de Gonçalo Rollemberg Leite (Ciências Jurídicas), Petru Stefan (Engenharia), José Bonifácio Fortes Neto (Ciências Jurídicas), Lucilo da Costa Pinto (Medicina), Felte Bezerra (Odontologia), Maria Nunes (Geografia e História), Cleonice Xavier Oliveira e Armando Rollemberg (Ciências Jurídicas), entre outros. A primeira turma de concludentes do curso de Geografia e História, em 1954, teve quatro alunas: Dantas Sampaio, Josefina Leite Sampaio, Gildete Santos Lisboa e Magnória de Nazareth Magno. A partir de 1958, o quadro de professores da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI) integrou, no seu quadro docente, a ex-aluna do curso de Geografia e História, a professora Josefina Leite Sampaio.

A criação dessa Faculdade representou um marco na história da disciplina Geografia porque foi a partir desse momento que se começou a formar profissionais especializados para o ensino da História e Geografia, pois como vimos os primeiros professores da citada Faculdade pertenciam a diversas áreas do saber. Essa realidade se impôs desde o período Imperial,



onde os professores ensinavam qualquer disciplina e se perpetuou até o século XX.

É oportuno lembrar que a Lei 4024/61 embasou as práticas educativas dos anos de 1960, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, não se verificou nenhuma alteração nos programas estabelecidos. No tocante ao ensino da Geografia, as observações do professor Silvério Fontes mostram que em 1963, nas nossas escolas primárias, não se ensinava a Geografia de Sergipe e sim a Geografia Geral e do Brasil. De acordo com Fontes:

[...] em nossas escolas primárias, se estudava, embora por procedimentos verbalísticos, a Geografia Geral e do Brasil, porém não a de Sergipe. Iguamente acontecia o mesmo com a história. Chamo a atenção do leitor que, se escrevo os verbos no pretérito, também posso escrever no presente. A parte do Brasil que nós constituímos é Sergipe. Pela mediação da ambiência sergipana, somos brasileiros. Daí a importância de estudar-se o nosso Estado. (FONTES, 1969, p. 10).

Essa afirmação do professor Silvério aponta para uma questão importante nesta pesquisa, pois até os anos de 1960 não se encontraram evidências acerca de mudanças nos programas do ensino primário. Sendo assim, deduz-se que as escolas primárias sergipanas continuavam regidas pelos programas de 1938, que, como foi afirmado anteriormente, contemplou os ensinamentos da História e da Geografia. Esta última foi aplicada da seguinte maneira: para os alunos do primeiro, segundo e metade do terceiro anos, a Geografia de Sergipe; para os alunos do terceiro e do quarto anos, a Geografia do Brasil e a Geografia Geral. Talvez a afirmação do professor Silvério justifique-se pelo fato dos livros didáticos portadores dos conteúdos sobre a Geografia de Sergipe estarem, nesse momento, completamente desatualizados, desestimulando o ensino daquele conteúdo, causando um descompasso entre o que a norma estabelecia e o que acontecia no dia-dia das escolas.

Zózimo Lima (1967), ao comentar no Jornal *A Gazeta*, sobre a publicação dos livros de História de Sergipe e de Geografia de Sergipe do professor Acrísio mencionou que, até então, não se tinha nenhuma publicação didática que tratasse do conteúdo de Sergipe, sendo utilizados ainda, os

compêndios de Felisbello Freire, Laudelino Freire, Luis Carlos da Silva Lisboa e Elias Montalvão. Como vimos os livros didáticos do século XIX orientaram o trabalho docente dos professores do século XX, na década de 1960.

Em 1963¹⁴, o curso de Geografia e História da FAFI foi desmembrado e cada um passou a ter seus respectivos departamentos, com currículos distintos. Em 1967, formou-se a primeira turma do curso de Geografia, constituindo-se, dessa forma, o primeiro grupo de profissionais com formação específica, desvinculada da História. Estava assim formado o campo específico da Geografia em Sergipe. Muitos desses profissionais integraram o quadro de professores do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Esse é outro fato marcante para a história do ensino da Geografia por que finalmente aquela disciplina foi desvinculada da História, adquirindo autonomia e um discurso especializado.

Mas até esse momento continuamos sem o livro didático de Geografia de Sergipe para o ensino primário, que respondesse às exigências dos anos de 1960. Somente em 1966, o professor Acrísio Torres Araújo¹⁵ produziu a Geografia de Sergipe e em 1967 a professora Josefina Leite Campos produziu uma outra Geografia de Sergipe.

O professor Acrísio iniciou sua atuação no mercado editorial, no segmento dos didáticos, em 1966, com a sua *Pequena História de Sergipe* (1966). A publicação dessa obra decorreu dos contatos que o autor conseguiu mobilizar no começo da sua carreira profissional em Sergipe. Na entrevista ressaltou o apoio do jornalista Antonio Francisco de Jesus, que assinava sob o pseudônimo de A. F. de Jesus, do Jornal *A Cruzada*, que o ajudou muito, divulgando o seu livro na imprensa sergipana.

Antes de seu lançamento, aquele jornalista escreveu diversas matérias sobre o livro, criando uma expectativa muito grande por parte dos leitores que passaram a telefonar e a escrever para a redação do jornal, querendo saber maiores informações sobre o livro anunciado. O seu lançamento foi comentado por diversos jornais sergipanos: *A Cruzada*, *Diário de Aracaju* e o *Diário Oficial do Estado de Sergipe*.

A publicação era simples, sem figuras, devido à falta de recursos financeiros do autor. Ele comentou durante a entrevista que até a capa, ele solicitou que o pintor J Inácio¹⁶ ilustrasse gratuitamente. Esse livro tornou-se um subsídio para o professor primário e um guia para o estudante de História



de Sergipe e ainda, abriu caminho para outras publicações didáticas do autor: a *Geografia de Sergipe* (1966), *Aracaju Minha Capital* e a *História de Sergipe* (1967), *Dramatizações na Escola* (1968), *Geografia de Sergipe* (1969). A sua principal preocupação com essas publicações era sistematizar os conteúdos para o ensino, oferecendo às crianças e aos professores sergipanos o conhecimento de sua terra.

Os jornais da época registraram o sucesso editorial dos compêndios didáticos do professor Acrísio Araújo e no caso da Geografia, destaca-se que foi o segundo livro desse autor, entretanto foi o primeiro livro, após uma ausência de 44 anos sem nenhuma publicação dessa natureza, para o ensino primário. O autor comentou, na entrevista: “[...] todos os jornais, os de Aracaju, e os do interior, Estância, sobretudo, Propriá etc., noticiaram a publicação de meus livrinhos para o primário.”. Pois até aquele momento “[...] nenhum livro de Geografia de Sergipe era utilizado nas escolas; a minha Geografia de Sergipe passou a ser utilizada por alunos e, em geral, por professores.” (ARAÚJO, 2003).

Essa Geografia teve uma grande repercussão na imprensa do Estado. Os jornais da época denunciavam que o nosso professorado limitava-se a dar lições de Geografia com livros desatualizados. “Já não servem, também, por sucessivas alterações nos quadros político, econômicos e sociais, os compêndios de Silva Lisboa e Elias Montalvão.” (LIMA, 1969, p. 2).

A *Geografia de Sergipe*, do professor Acrísio, ficou pronta no final de 1966, e nesse mesmo ano o autor a submeteu à apreciação do Conselho Estadual de Educação. Zózimo Lima (1967, p. 6), através do *Jornal A Cruzada* noticiou essa passagem, além de mencionar a falta de um livro dessa natureza em nossas escolas.

O professor Acrísio Araújo se pronunciou sobre a tramitação do seu livro no Conselho dizendo:

O Conselho Estadual de Educação recebeu bem, com amável surpresa, a minha iniciativa de submeter à apreciação de seus conselheiros, os meus livrinhos Geografia de Sergipe e História de Sergipe, 3º ano primário. No encaminhamento, pedi sugestões, mas o CEE se limitou a elogios estimulantes à minha pessoa, ao meu trabalho. (ARAÚJO, 2003).

Consultando o Livro de Atas do Conselho Estadual de Educação, a Geografia de Sergipe do professor Acrísio foi um dos pontos de pauta de reunião realizada no dia 19 de outubro de 1966. Na ocasião “[...] foram lidos ofícios do professor, encaminhando os seus originais de ‘História e Geografia de Sergipe’, de sua autoria.” (SESSÃO PLENÁRIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO..., 1966, p. 60-63).

A tramitação do pedido de apreciação da obra, na citada instituição, desencadeou uma ampla discussão em torno do conteúdo proposto pelo novo livro, refletindo uma grande disputa no campo intelectual, fato perfeitamente compreensível se considerarmos que “[...] o meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um “[...] pequeno mundo estreito, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora.” (SIRINELLI, 1996, p. 248) e se considerarmos ainda que, para os intelectuais sergipanos, Acrísio Tôrres era um recém-chegado a Aracaju que ensinava em escolas particulares.

Na reunião do dia 16 de novembro de 1966, O diretor da FAFI solicitou à conselheira Neyde Mesquita que lesse o seu parecer sobre os livros de História e Geografia de Sergipe elaborado pelo professor Acrísio:

[...] o trabalho deveria receber um voto de louvor pelo seu esforço, mas, que achava o trabalho incompleto e opinava pela sua ampliação e aperfeiçoamento. O conselheiro Luciano Duarte sugeriu que o Conselho não oficializasse nem este, nem outro livro didático. Esta foi a conclusão chegada após vários debates. (SESSÃO PLENÁRIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO..., 1966, p. 71-74).

Na reunião de 21 de dezembro de 1966, a obra obteve o aval do Conselho Estadual de Educação, em 1966, para circular nas escolas públicas primárias do Estado de Sergipe. O parecer de aprovação ressaltou a importância desse livro para os professores e para os estudantes da época.

A *Geografia de Sergipe* (1966), do professor Acrísio tratou de forma sucinta e descritiva os rios, tipos climáticos, relevo, ilhas e ainda abordou o conteúdo de natureza histórica. Nos acervos pesquisados e com antigos professores da matéria encontrou-se até a nona edição da referida obra.

Como foi citado na entrevista, somente em 1968 Acrísio firmou contrato com a Editora do Brasil, contrato que durou dez anos. A partir da



terceira edição, a obra foi produzida pela Editora do Brasil em São Paulo. A mudança de editora alterou não somente a capa do livro, mas toda a sua materialidade. Conforme o autor, terminado o contrato com a Editora do Brasil em 1978, o candidato ao governo de Sergipe, senador Augusto Franco, por sugestão de Acrísio editou na gráfica do senado a *Geografia de Sergipe e a História de Sergipe*, para o 3º ano primário.

Logo após a publicação do professor Acrísio, a professora Josefina Leite Campos¹⁷, em 1967, lançou a sua *Geografia de Sergipe*. Originária de uma família tradicional, a professora viveu a sua infância num ambiente de letrados, políticos e coronéis. A condição social de seus familiares lhe propiciou uma educação esmerada, comum a uma jovem pertencente à classe dominante, possibilitando os seus estudos nos melhores colégios da época: o curso fundamental foi feito no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Aracaju, e o curso ginásial no Colégio Nossa Senhora das Mercês, em Salvador. Iniciou o secundário em 1944, na Escola Técnica de Comércio Feminino da Bahia, onde ficou até o final da segunda série do curso de Contabilidade em 1945, quando pediu transferência para Aracaju, terminando o seu curso na escola Técnica de Comércio de Sergipe, em dezembro de 1946.

Antes de concluir o curso superior, em 1952, Josefina foi indicada pelo diretor da FAFI, Padre Luciano Cabral Duarte¹⁸, juntamente com outras alunas da faculdade, para lecionar nos ginásios de Aracaju. Em 17 de março de 1955 recebeu o grau de Licenciada em Geografia e História pela FAFI.

Em 13 de fevereiro de 1960 o professor Felte Bezerra comunicou oficialmente ao Conselho Técnico Administrativo da FAFI o seu afastamento definitivo de Aracaju, deixando vagas duas cadeiras que ocupava no curso de Geografia e História: Antropologia e Etnografia. Ainda nessa reunião, o diretor daquela Faculdade, padre Luciano Duarte, sugeriu aos presentes os nomes do Dr. Nestor Piva e o da professora Josefina Campos, para ocuparem, respectivamente, as cadeiras de Antropologia e Etnografia. A referida sugestão foi acatada e a citada professora passou a integrar o corpo docente da faculdade, ensinando Etnologia do Brasil e Antropologia Cultural. Compreende-se essa situação não somente pela rede de relações estabelecidas em torno da família de Josefina, mas também pelo fato de ela ser aluna exemplar, fruto de um amplo investimento em capital cultural. Nesse particular, Miceli argumenta que "[...] a cooptação das novas categorias de

intelectuais continua dependente do capital de relações sociais, mas passa cada vez mais a sofrer a mediação trunfos escolares e culturais, cujo peso é tanto maior quanto mais se acentua a concorrência no interior do campo intelectual.” (MICELI, 2001, p. 79).

Até 1968, ainda encontraram-se, nas cadernetas da FAFI os registros de sua atuação como professora da faculdade, ensinando, além das disciplinas já citadas a Prática de Ensino de História e Geografia. Admitindo os efeitos provocados pela doença, Josefina Campos foi obrigada a se afastar do magistério: “[...] a doença foi se manifestando aos poucos. Afetou a fala, aí ela parou de ensinar.” (ANDRADE, 2003). Entretanto, a doença não impediu sua atividade intelectual; continuou produzindo mesmo em cadeira de rodas e, com a fala pouco compreensível, ditou para a amiga Wanda Andrade a sua *Geografia de Sergipe*, para o curso primário, pois somente ela conseguia compreendê-la.

A idéia de escrever o livro didático *Geografia de Sergipe* não partiu especificamente da autora e sim do Secretário da Educação, à época, Dr. Luiz Rabelo Leite, que em 1963, ao fazer uma avaliação do ensino no Estado, detectou que o conteúdo referente a Sergipe não era ensinado em nossas escolas e reconheceu a importância de estudar os aspectos geográficos de Sergipe. Solicitou a elaboração de uma Geografia, destinada aos alunos das últimas séries do curso primário. Para a realização desse intento, Luiz Rabelo Leite dirigiu-se a dois professores da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: Josefina Leite Campos e a Fernando Figueiredo Porto.

O referido livro saiu em 1967, e muito embora não revele a sua co-autoria, é importante mencionar que o nome do professor Fernando Porto apareceu como autor, ou colaborador, nas representações que os jornais sergipanos construíram naquele momento, acerca da referida obra: “[...] ‘Geografia de Sergipe’ é uma obra de parceria entre dois intelectuais da maior projeção do nosso Estado: Professora Josefina e Prof. Fernando Pôrto. Ambos lecionam na Faculdade de Filosofia de Sergipe.” (LIMA, 1967, p. 6). Esse livro teve uma grande repercussão na imprensa local e no Conselho Estadual de Educação, que lhe teceu vários elogios, por ser uma obra de alto nível para o ensino primário.

O conteúdo da *Geografia de Sergipe* aparece de forma sistematizada em onze tópicos: situação geográfica, relevo, clima e vegetação, rios,



regiões socioeconômicas, vida econômica, produção industrial, organização política, vias e meios de comunicação, comércio, população, cidades, cultura e educação.

Em relação à maneira de ensinar, Josefina Campos detalhou, de acordo com Jesus (1967, p. 2) “A geografia tem sido ensinada através da memorização de uma infinidade de acidentes geográficos, tornando-se um verdadeiro pesadelo, tanto para a criança como para o adolescente.”

Segundo a professora, os conteúdos ensinados eram distantes da realidade dos alunos e devido a esse fato, estudar Geografia causava tanto desinteresse aos discentes. Josefina Campos continuou mostrando como a Geografia deveria ser ensinada, sem perder de vista o seu propósito: “[...] desenvolver no aluno o entendimento de que os fenômenos geográficos são produtos de um processo de evolução que nunca pára, que assim ensinada a Geografia poderá contribuir para a formação dos nossos jovens.” (JESUS, 1967, p. 2-6).

A publicação de Josefina Campos foi divisor de águas na história do ensino da disciplina, pois a partir da sua produção foram “[...] lançadas as bases para que o currículo escolar em Sergipe perca o caráter abstrato, vazio, que aliena o homem sergipano do seu próprio ser.” (FONTES, 1969, p. 9-11). A nova proposta de conteúdo foi anunciada como sendo de renovação do ensino da matéria, e conforme a professora, era urgente modificar, a forma através da qual essa disciplina era ministrada nas escolas que deixava o aluno “[...] com a impressão de que o mundo é estático, formado de elementos independentes um dos outros.” (JESUS, 1967, p. 2-6).

O impresso didático da professora Josefina Leite Campos apresentou um conteúdo em que se destacava que os fenômenos geográficos não são estáticos e que os rios, relevo, clima, vegetação têm importância para a vida do homem. Assim, rompeu com o modelo tradicional de ensino – baseado na descrição dos fenômenos geográficos – e propôs uma modificação de comportamento numa época em que o ensino da disciplina era dissociado da realidade do aluno. Sugeriu aos professores que o ensino da matéria deveria partir do geral para o particular, mostrando aos alunos que os fenômenos geográficos estão inter-relacionados, sendo fruto de um processo de evolução que nunca cessa.

Nessa análise, os livros didáticos de Geografia de Sergipe, dos professores Acrísio e Josefina, produzidos nos anos de 1966 e 1967 respectivamente, mostraram a sua materialidade, evidenciada através do aspecto físico do livro, formato, disposição do texto na página, impressão, encadernação, aspectos lingüísticos e tipográficos. Os dois livros possuem textos pequenos, linguagem clara e direcionada para o aluno. Contudo, vale destacar que a singularidade de cada obra está presente não somente nas condições de produção, mas também na intenção do autor e na proposição do conteúdo.

Os livros da professora Josefina Leite Campos e o do professor Acrísio Tôres Araújo foram muito comentados na imprensa sergipana. O primeiro não suscitou disputa intelectual, porque a professora Josefina já era considerada uma intelectual renomada, professora da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, enquanto o do professor Acrísio foi alvo de críticas porque segundo os intelectuais da época, aquele autor passou a viver nas terras sergipanas em 1963, deveria, na opinião dos seus oponentes, pouco conhecer o nosso Estado para se aventurar na escrita da nossa Geografia.

190 Essas duas obras foram importantes para a época, considerando que os mesmos apresentaram uma sistematização do conteúdo da *Geografia de Sergipe* para os alunos e professores do ensino primário e ainda mostraram que esse momento foi de grande importância para a Geografia nacional, não só sergipana, que ensinou, através dos livros a ideologia nacionalista patriótica para as crianças da escola primária.

É interessante notar que de 1897, ano em que se produziu o primeiro livro didático de conteúdo geográfico, a 1967, ano de publicação do último livro estudado, as mudanças operadas nos livros didáticos de Geografia de Sergipe foram carregadas de sentidos que caracterizaram cada momento, momentos marcados inclusive por disputas no campo intelectual, desde o início da República. Nos anos de 1960, essa disputa continuou, quando foi publicada a Geografia de Sergipe, do professor Acrísio que, depois de quarenta e quatro anos sem uma publicação didática para o ensino primário sistematizou o conteúdo da disciplina Geografia.

Sendo assim, conclui-se que o livro didático de Geografia de Sergipe utilizado pela escola sergipana inculcou, portanto, hábitos e comportamentos próprios de um momento na sociedade. Por terem sido, em suas épocas,



veiculadores de novos padrões estabelecidos socialmente, precisaram mudar, porque as formas de vida estabelecidas ao longo do tempo mudaram.

Desse modo, revelaram a partir do Período Imperial, até os anos de 1967, o caminho percorrido pela disciplina Geografia.

Notas

- 1 Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado defendida em 2004 e intitulada *A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX*, orientada pelo prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento.
- 2 Manoel Luiz de Azevedo Araujo, presidente da Assembleia Legislativa Provincial, ao estabelecer a Resolução de 20 de abril de 1875, diz em seu artigo 1º diz que ficam em vigor, para reger a Instrução Pública da Província, o Regulamento nº 24, de 24 de outubro de 1870, com as alterações constantes da Resolução que aprovara, revogando os regulamentos de 03 de outubro de 1874 o de 23 de novembro do mesmo ano e o de 12 de janeiro daquele ano de 1875.
- 3 Esta Reforma, concretizou-se através da Resolução Provincial nº 1045, de 02 de maio de 1876, na presidência do senhor João Pereira de Araújo Pinho. (FONTES, 1877).
- 4 Não é possível precisar a data do referido manual, porque o mesmo já apresenta as marcas do tempo. Foi corroído pelas traças que destruíram o papel no espaço onde está impresso o último dígito.
- 5 Materialmente é um objeto de pequeno formato 15,5 cm por 10,5 cm, letras serifadas, tendo a capa de papelão, um pouco maior que o tamanho do livro, perfurada na extremidade central, onde passava um cordão, até a contra-capas, fechando-se com um laço, permanecendo intactas as folhas.
- 6 O seu conteúdo é dividido em quinze partes e envolve: 1- Posição astronômica, 2- A costa, 3- Ilhas, 4- Aspecto físico, 5- Estrutura geológica e minerais, 6- Características gerais das vertentes e bacias fluviais, 7- A bacia do Amazonas, 8- As bacias orientais, 9- A bacia do Prata, 10- Temperatura, 11- Salubridade, 12- A flora, 13- A fauna, 14- A população 15- Os índios. Foi uma importante contribuição para o estudo da Geografia Brasileira. A obra, "escrita em alemão estava fadada, pelas dificuldades da língua tão pouco conhecida entre nós, a não exercer nenhuma influência se não fosse posto em linguagem graças aos beneméritos J. Capistrano de Abreu e A. do Vale Cabral".
- 7 (DECRETO Nº 231, DE 9 DE JULHO DE 1897, 1900, p. 227).
- 8 MONTALVÃO, Elias. *Meu Sergipe: ensino da História e Chorographia de Sergipe* (1916).
- 9 "O ensino primario elementar, que será ministrado em tres annos, constará do seguinte: Leitura, Escripção e Calligraphia, Arithmetica, comprehendidas as quatro operações fundamentaes e o sistema metrico decimal, Chorographia do Brasil e de Sergipe (generalidades), noções de historia do Brasil e de Sergipe. O ensino primario superior, tambem de tres annos, comprehenderá: Grammatica portugueza; Arithmetica elementar; Chorographia de Sergipe; Historia do Brasil; Noções de Geographia geral; Noções de Historia Universal; Elementos de sciencias naturaes; Noções de desenho e musica." (DECRETO Nº 867, DE 11 DE MARÇO DE 1924, 1924).

- 10 (DECRETO Nº 25, DE 3 DE FEVEREIRO DE 1931, 1937).
- 11 O Diretor do Departamento de Educação determina que sejam observados os programas publicados com a Portaria nº 01 de 13 de janeiro de 1938.
- 12 Nesse trabalho o autor analisou a educação em Sergipe, sob o olhar de Fernando de Azevedo. Referenciando-se neste autor, Nunes Mendonça defendeu a idéia de que o Estado não possuía um sistema de ensino e sim uma rede educacional de ensino. Pois um sistema educacional envolve uma pluralidade de organizações públicas e particulares. Muito embora o professor Nunes Mendonça tenha sido enfático em sua afirmação, mas em outro momento destacou a evolução do número de unidades escolares em Sergipe, de 1933, com o total de 433, até 1953 com 814 unidades de ensino de vários níveis: federal, estadual, municipal e particular. (MENDONÇA, 1958).
- 13 O Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do ensino primário, definiu as bases de organização do ensino primário em dois níveis: o elementar, que incluiu a Geografia e a História, e o complementar, que incluiu, além da Geografia e História que seriam dadas em um nível de aprofundamento maior que no primeiro curso, Noções de Geografia Geral e História da América. (NOBREGA, 1952).
- 14 OLIVA, Terezinha Alves de; SANTOS, Lenalda Santos. (1999).
- 15 Acrísio Tôres Araújo nasceu a 10 de abril de 1931, em Crateús (Ceará). Formou-se em Direito em 1955 e veio para Aracaju em outubro de 1963 e permaneceu até 1977, quando se mudou para Brasília, onde vive até os dias atuais. Lecionou em muitos colégios de Aracaju ao tempo em que escreveu diversos trabalhos. Atualmente, coordena o projeto: "Voltaire Vive", para a editora Martins Fontes, leciona a disciplina Oratória Forense na Universidade de Brasília (UNB) está revisando a sua coleção de livros didáticos de História de Sergipe e de Geografia de Sergipe, para o ensino primário e continua produzindo para o *Diário de Aracaju* e para a *Gazeta de Sergipe* quinzenalmente. (ARAÚJO, 2003).
- 16 Pintor sergipano, de renome internacional. Fez diversas exposições de seus trabalhos no Brasil e no exterior.
- 17 Filha do médico Sílvio César Leite e Guiomar Sampaio Leite, Campos nasceu no dia 6 de agosto de 1928, no engenho Canaã, situado no município de Riachuelo, localizado na parte central do Estado de Sergipe. Seus avós paternos, Coronel Francisco Rabello e Maria Rollemberg Leite, falecida, e os avós maternos José Martins Leite Sampaio e Geny Sampaio Leite foram grandes proprietários de terras e tiveram um passado político de prestígio no âmbito local e estadual. (INVENTÁRIO DE JOSEFINA LEITE CAMPOS, 1969).
- 18 FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. Carta do diretor da FAFI, Pe. Luciano Cabral Duarte, para Adalberto Sena.(1952).

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500 a 1889):** história e legislação. São Paulo: INEP/PUC, 1989.



ANDRADE, Manuel Correa de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 9-33.

ANDRADE, Wanda Maria dos Santos. **Entrevista verbal**. Aracaju, 25 ago. 2003.

ARAÚJO, Acrísio Tôrres. **Entrevista verbal**. Brasília, 20 jul. 2003.

BEZERRA, Alcides. A geografia do Brasil no século XIX. **Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, t. 26, p. 115-143, jul./dez. 1932.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Usos escolares do impresso: questões de historiografia. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 165-177, jan./jun. 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1999.

_____. Morte ou transfiguração do leitor? In: CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Revista **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CRUZ, José. **Aspectos estatísticos do ensino primário sergipano 1943–1945**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1947. (v. 5, Estudos sergipanos).

193

COLÉGIO NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Lições de geografia para o uso dos alunos do Colégio N. S. da Glória**. Aracaju: Estabelecimento Gráfico José Lins de Carvalho, 1933.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE SERGIPE. **Carta do diretor da FAFI, Pe. Luciano Cabral Duarte, para Adalberto Sena**. Aracaju, 19 de setembro de 1952. (Arquivo Central da UFS).

FONTES, José Silvério Leite. Prefácio. In: CAMPOS. Josefina Leite. **Geografia de Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1969. p. 9-11.

GALVÃO, Manuel da Cunha. **Relatório A' Assembléia Provincial de Sergipe no dia 5 de março de 1860**. Bahia: Typographia Poggetti de Catellina e Companhia, 1860.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: o regime autoritário e a educação no Brasil (1930–1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 19.

INVENTÁRIO DE JOSEFINA LEITE CAMPOS. Aracaju, 14 de abril de 1969. (Cartório do 2º Ofício, Caixa 134, doc. 2.441, Arquivo Geral do Poder Judiciário do Estado de Sergipe).

JESUS, Antonio Francisco de. Didática de Geografia: professora Josefina Leite Campos. **A Cruzada**, Aracaju, p. 2-6, 9 set. 1967.

LACERDA, Joaquim Maria. **Pequena geographia da infância**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

LENZ, Luiz Gonzaga. **Geografia**: 1ª série. São Paulo: Saraiva & Companhia, 1937.

LIMA, Zózimo. Lançamento de geografia de Sergipe. **Gazeta de Sergipe**, Aracaju, p. 6, 28 fev. 1967.

_____. Variações em fá sustenido: a história de Sergipe. **Gazeta de Sergipe**, Aracaju, p. 2, 20 nov. 1969.

MENDONÇA, Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1958.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONTALVÃO, Elias. **Meu Sergipe**: ensino da história e chorographia de Sergipe. Aracaju: Typographia Commercial, 1916.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999. p. 147-164.

NOBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da legislação do ensino**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1952.

194 NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVA, Terezinha Alves de; SANTOS, Lenalda Santos (Org.). **UFS**: história dos cursos de graduação. São Cristóvão (SE): CEAV/UFS, 1999.

REUNIÃO DA CONGREGAÇÃO DE PROFESSORES DA FAFI, 14. 5 mar. 1960, Aracaju: Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: ata, livro 2, f. 12, 1960. (Arquivo Central da UFS).

REUNIÃO DO CONSELHO TÉCNICO ADMINISTRATIVO DA FAFI, 29. 13 fev. 1960, Conselho Técnico Administrativo da FAFI: ata, livro 2, f. 34. Aracaju: Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, 1960. (Arquivo Central da UFS).

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837–1942)**. 1996. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 129-144, 2000.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX**. São Cristóvão, 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –



Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SCROSOPPI, Horacio. **Lições de chorographia do Brasil**. São Paulo: Duprat & Companhia, 1911.

SERGIPE. (Estado). **Relatório com que o Exm^o. Snr. Dr. Miranda abriu a Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe no dia 1^o de março de 1875**. Aracaju: Typographia do Jornal do Aracaju, 1875.

_____. **Collecção de Leis, e Resoluções promulgadas pela Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe no ano de 1875**. Aracaju: Typographia do Jornal do Aracaju, 1875.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Dr. José Martins Fontes 1^o vice – Presidente da Província abriu a 2^a sessão da Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe no dia 6 de março de 1877**. Aracaju: Typographia do Jornal do Aracaju, 1877.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Dr. José Martins Fontes 1^o vice-Presidente abriu a 1^a sessão da 22^a legislatura da Assembléia Provincial de Sergipe no dia 1^o de março de 1878**. Aracaju: Typographia do Jornal do Aracaju, 1878.

_____. **Relatório como que o Exm. Snr. Primeiro vice-presidente Dr. Raimundo Bráulio Pires Lima abriu a 2^a sessão da Assembléia Provincial de Sergipe no dia 3 de março de 1879**. Aracaju: Typographia do Jornal de Sergipe, 1879.

_____. DECRETO Nº 231, DE 9 DE JULHO DE 1897. Reforma o ensino da Instrução Publica. **Colleção de Leis e Decretos de 1897**. Aracaju: Typographia do Estado de Sergipe, 1900.

_____. DECRETO Nº 867, DE 11 DE MARÇO DE 1924. **Colleção de Leis e Decretos do Estado de Sergipe de 1924**. Aracaju: Imprensa Official, 1924.

_____. DECRETO Nº 25, DE 3 DE FEVEREIRO DE 1931. Dá um novo Regulamento à Instrução primária do Estado. **Decretos – Leis do Estado de Sergipe 1931**. Aracaju: Imprensa Official, 1937.

_____. PORTARIA Nº 01, DE 13 DE JANEIRO DE 1938. Estabelece programas e horários para todas as escolas primárias sergipanas. **Diário Oficial [do] Estado de Sergipe**, Aracaju, p. 4, 13 jan. 1938.

_____. O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO APRESENTA: a lista de livros didáticos úteis ao ensino primário. **Diário Oficial [do] Estado de Sergipe**, Aracaju, p. 13, 5 dez. 1943.

_____. **Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação**, 104., 16 out. 1966. Aracaju: Conselho Estadual de Educação: ata, livro 1, f. 60-63, 1966.

_____. **Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação**, 107., 19 out. 1966. Aracaju: Conselho Estadual de Educação: ata, livro 1, f. 71-74, 1966.

_____. **Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação**, 109., 21 dez. 1966. Aracaju: Conselho Estadual de Educação: ata, livro 1, f. 78-81, 1966.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.) **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SILVA, Clodomir de Souza e. **Album de Sergipe**: 1820-1920. São Paulo: Secção de Obras do Estado de São Paulo, 1920.

WAPPAEUS, J. E. **Geografia physica do Brasil** (Refundida). Tradução Capistrano de Abreu e Alfredo do Valle Cabral. Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger e Filhos, 1884.

Profa. Ms. Vera Maria dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação:
Intelectuais, Instituições e Práticas escolares do Núcleo de
Pós-Graduação em Educação
E-mail | veramstos@oi.com.br

Recebido 28 mar. 2007
Aceito 02 maio 2007



Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial

**Plan of Development of the School (PDE): the administration school
necessary front to the educational guidelines of the World Bank**

Sonia Maria Borges de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

O PDE é um produto do programa FUNDESCOLA destinado a aperfeiçoar a gestão da escola pública, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido. Para o alcance desse objetivo, o Programa investe técnica e financeiramente para que a escola “incorpore” a metodologia do planejamento estratégico e os princípios da qualidade total, com a implementação do PDE. Este artigo apresenta o contexto que engendra a formulação do PDE, bem como a análise do referencial teórico que o sustenta a partir do estudo de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública do município de Dourados-MS, no período de 1999 a 2002. O estudo contribuiu para estabelecer os nexos desse fenômeno com as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas, a partir dos anos de 1970, no mundo capitalista.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão escolar. Fundescola.

Abstract

The PDE is a fundescola program product which is destined to perfect the public school management aiming at improving the quality of the education offered. To reach this objective, the program invest technical and financially so that the school “merge” the methodology of strategic planning and the principle of the total quality, with the implementation of PDE. This article shows not only the context which dreams up the conceive of PDE, but also the analysis of the theoretical references which gives its support studying its methodology and respective process of elaboration and implementation a public school in the town of Dourados-MS in the period from 1999 to 2002. The study contributed to establish the links between this phenomenon with the economic, politics and social transformation unleashed since the years of 1970, in the capitalist world.

Keywords: Educational politics. School management. Fundescola.

Introdução

Este artigo apresenta, resumidamente, a dissertação¹ de mestrado em educação, que teve como propósito analisar o referencial teórico que sustenta o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) a partir de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública, a fim de apreender em que medida esse referencial influencia na organização escolar e na participação dos sujeitos.

Para efetivação do objetivo da pesquisa, foi eleito o município de Dourados por ser a cidade pólo da segunda microrregião mais populosa do Estado de Mato Grosso do Sul constituindo, nos termos do Programa, a Zona de Atendimento Prioritário 2 (ZAP 2). Para coleta de dados selecionou-se uma escola da rede municipal², em virtude de ela ter estado no Programa desde a sua implantação e atender o ensino fundamental completo, ou seja, de 1^ª a 8^ª séries.

O estudo teve por base o exame de documentos oficiais produzidos no âmbito do Programa FUNDESCOLA – mais especificamente aqueles referentes ao PDE –, bem como, documentos da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, da Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados e da escola selecionada, que registram a implantação³, a elaboração e a implementação⁴ do PDE, no período de 1999 a 2002.

A análise se deu a partir da busca da relação entre as diretrizes gerais do FUNDESCOLA e/ou orientações metodológicas do PDE com os documentos produzidos no âmbito da escola⁵. Embasou-se, também, na revisão crítica de autores que tratam das questões pertinentes ao processo de reestruturação capitalista e da reforma do Estado, da participação do Banco Mundial na definição das políticas educacionais e da presença e influências das teorias administrativas na educação.

A crise da acumulação do capital

A sociedade capitalista viveu nos anos de 1970 uma crise econômica e produtiva em escala mundial, combinando baixas taxas de crescimento



com altas taxas de inflação, que coloca em questão a sustentabilidade do próprio processo de acumulação capitalista.

Para Harvey (1999), o período pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, tinha como base o modelo que pode ser chamado de fordista-keynesiano. Modelo este que entrou em crise a partir de 1973, iniciando um período de mudanças no interior do processo de acumulação de capital.

O modelo fordista-keynesiano combinava os princípios gerais de organização da produção fordista (paradigma tecnológico, organização do trabalho e modelo de gestão) e as novas funções do Estado, exigidas pela política keynesiana, que caracterizam o Estado interventor. O seu eixo principal é a produção em massa, para a qual deve corresponder um consumo em massa.

A teoria econômica de Keynes – ou keynesianismo – propunha uma política de pleno emprego, o revigoramento da economia americana de forma planejada e a promoção de serviços sociais para garantir a igualdade, constituindo o Estado de Bem-Estar (*Welfare State*). Este funcionou como um regulador das relações de produção para o regime de acumulação do capital, permitindo ao fordismo consolidar-se em relação tanto à produção em massa quanto à definição de um determinado modo de vida.

As políticas do Estado keynesiano tiveram êxito até os anos de 1960, buscando combinar capitalismo e democracia. Nesse período, assistiu-se, nos países de capitalismo mais avançado, um amplo gasto social com saúde, educação, pensões e outros programas sociais.

Entretanto, esse padrão de desenvolvimento keynesiano alcançou seu apogeu e entrou em declínio. Os descontentamentos e as tensões manifestas que podem ser sintetizadas, de modo geral, na saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, na concorrência entre capitais, na pressão dos operários, no questionamento da hegemonia dos Estados Unidos e na crise fiscal e inflacionária, configuraram a crise do Estado de Bem-Estar, dos regimes social-democratas e do modelo fordista de produção.

Além disso, o caráter rígido de planejamento da economia não correspondia à emergência da competitividade na produção, à dispersão geográfica do mercado, às novas linhas de produtos, às novas formas de contratação e às inovações tecnológicas. Segundo Harvey (1999), surgiram nos anos 1970-1980, diversas experiências nos domínios da organização

industrial e da vida social e política que podem ser consideradas como uma forma de passagem para um novo regime de acumulação e de regulamentação política e social. Trata-se do regime de acumulação flexível, associado às políticas neoliberais.

A acumulação flexível se caracteriza, segundo Harvey (1999), pela capacidade de produzir uma variedade de bens a preços baixos e em pequenos lotes, mediante a aceleração do tempo de giro da produção (que é a chave da lucratividade capitalista) pelo uso de novas tecnologias produtivas e de novas formas organizacionais. Delineia-se, portanto uma nova relação entre mercado e empresas, uma vez que as empresas passam a produzir de forma a atender uma gama mais ampla de necessidades do mercado. Nesse sentido, é o toyotismo que vai introduzir o modelo de produção flexível que funciona a partir da demanda.

Segundo Gounet (1999, p. 29), o toyotismo pode ser resumido como um “[...] sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada.” Suas características básicas consistem em não deixar o cliente esperando um produto, não estocar, produzir com qualidade, evitar panes nas máquinas e agilizar a administração, sem muita papelada.

Essas características desencadeiam-se num processo racionalizado de trabalho e com um determinado tipo de intervenção do trabalhador na produção, que recebe certa autonomia para interferir no processo quando necessário. Isto implica a introdução de novas formas de gestão, nas quais o trabalho em equipe, a gestão participativa e a qualidade total são expressões comuns.

Nos aspectos político, econômico e cultural, esse contexto é alavancado pelo neoliberalismo, que defende a volta das leis naturais do mercado, a partir dos anos de 1970. Assim, no esforço de reestruturar as bases de acumulação do capital, foi retomada, justamente, a teoria política e ideológica que “alertava”, nos anos de 1940, sobre os perigos de uma regulação do mercado por parte do Estado, mas que não obtinha crédito tendo em vista a boa fase que o capitalismo estava vivendo.

No contexto do neoliberalismo, encontra-se a retórica de retração do Estado em favor da autonomia do mercado. São diversas as análises, na



produção científica, sobre a maior ou menor intervenção estatal, no entanto, enfatiza-se aqui, para além da questão do tamanho do Estado, o que está posto é a sua funcionalidade para o capitalismo.

Braverman (1980, p. 242) afirma que o Estado “[...] é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja [...]” e que, no capitalismo monopolista, este papel foi ampliado de forma significativa, complexa e requintada, enquanto força econômica diretamente envolvida na acumulação de capital.

Nesse esforço de sustentação da acumulação capitalista, um outro elemento deve ser destacado como fundamental. Trata-se da atuação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ou Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes organismos são orientados pela política hegemônica, exercendo profunda influência no mercado internacional e desempenhando função estratégica no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio dos programas de ajuste estrutural.

É por meio dos programas de ajuste estrutural – mais precisamente, de suas condicionalidades – que se criaria a ambiência necessária para a implantação do padrão de desenvolvimento neoliberal. Segundo Soares (1996), a concessão de empréstimos, mediante condicionalidades, passou a interferir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países em desenvolvimento, tomadores de empréstimos.

No Brasil, a aplicação do projeto neoliberal teve início com a eleição de Collor, em 1990, e se reapresentou, em 1994, mediado pela eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Assim, com base nesse projeto, o Estado brasileiro passou a ser questionado quanto à capacidade organizativa e à força na economia nacional e foi representado, pela mídia, como algo grande e ineficiente, que precisaria ser reformulado.

Esta visão está fundamentada no discurso da ineficiência e ineficácia do Estado e no fato de atribuir-lhe a responsabilidade pelo *déficit* público. Segundo Simionatto (2003, p. 2), “[...] é no interior desse discurso que vem se fortalecendo a dicotomia entre ‘público’ e ‘privado’, caracterizando-se por público tudo o que é ineficiente, aberto ao desperdício e à corrupção, e por privado a esfera da eficiência e da qualidade.”

A reforma da administração brasileira foi determinada por FHC, em 1995, com base na compreensão de que a crise econômica, deflagrada nos anos de 1970 e intensificada nos anos de 1980, foi primeiramente uma crise de Estado. Assim, determinou, ao Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado com finalidade de definir objetivos e estabelecer diretrizes para reconstruir a administração pública em bases modernas e racionais, ou seja, de caráter gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão “[...] que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado.” (BRASIL, 1995, p. 7).

Na organização dos setores do estado brasileiro (núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e produção de bens e serviços) o tipo de gestão que prevalece é o gerencial. Encontra-se apenas no setor núcleo estratégico (poderes executivo, legislativo e judiciário) os aspectos da administração burocrática relacionados à avaliação de desempenho, à admissão pautada em rígidos critérios de mérito, a um sistema estruturado e universal de remuneração, ao treinamento sistemático e às carreiras. Estes princípios são considerados importantes para garantir a efetividade do referido setor.

Em verdade, verifica-se que conservar alguns princípios burocráticos, especificamente no núcleo estratégico, seria conveniente como forma de garantir a centralização das decisões, uma vez que, segundo Etzioni (1984), uma organização burocrática tem por definição um centro de decisões, portanto, esses princípios se coadunam com o controle. Assim, a flexibilidade, proporcionada pela administração gerencial, pode predominar nos demais setores que são mais “permeáveis” à participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil, sem que essa participação coloque em risco a hegemonia do centro das decisões.

O delineamento das políticas educacionais no contexto dos ajustes estruturais

Assistiu-se, no decorrer dos anos de 1980 e 1990, a uma vasta discussão a respeito de reformas necessárias para a educação, que foram se tornando temas recorrentes na justificativa e formulação de políticas para



diversos países, principalmente da América Latina. As mesmas podem ser verificadas nas publicações de estudiosos da área e de empresários, em eventos promovidos por grandes organismos internacionais e, principalmente, nos documentos do Banco Mundial, que sistematizam a grande narrativa neoliberal de vinculação entre educação e produtividade, numa clara visão economicista. (MIRANDA, 1997).

No Brasil a reforma educacional ganhou força e concretude no governo de FHC (1995-2002). As proposições do governo e as orientações do Banco Mundial, para a política educacional brasileira, guardam estreitas relações⁶ que se concretizam em diversos programas e, também, na própria legislação educacional vigente.

Em relação aos programas, em linhas gerais, eles traduzem e são as vias de materialização das orientações do Banco Mundial no que diz respeito à descentralização, à melhoria da qualidade do ensino público e à avaliação das instituições educacionais, numa perspectiva de modernização da gestão dos sistemas educacionais. A incorporação dessa perspectiva no campo da gestão, na educação, implica e explica a adoção dos critérios da Qualidade Total nas escolas públicas, o discurso da autonomia da escola, a ênfase na participação da sociedade civil, o incentivo às parcerias e uma determinada concepção de qualidade do ensino⁷.

Um exemplo, nesse sentido, é o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). É por meio deste Programa que se vai introduzir, em escolas públicas brasileiras, um modelo de gestão empresarial que se materializa por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Escola, o PDE.

FUNDESCOLA – via de gestão da educação

O FUNDESCOLA, lançado oficialmente pelo MEC e Banco Mundial em 1998, é um Programa que declara compartilhar do consenso (com nações em desenvolvimento, agências financiadoras internacionais, políticos e empresários de diversos países) de que a educação básica é um meio para distribuir renda, fomentar a produtividade e viabilizar o crescimento econômico. Portanto, fundamentado nos princípios da gestão contemporânea, elabora diversos e abrangentes produtos que são “oferecidos” aos sistemas educacionais, acompanhados de apoio técnico e financeiro.

A expectativa, segundo objetivos do Programa, é de que ocorra a incorporação desses novos processos de trabalho e que, gradativamente, estados, municípios e escolas assumam como sua, e por sua própria conta, a implementação das políticas associadas aos seus produtos. Isto significa que, ao assumi-las, essas esferas administrativas estariam legitimando e consolidando os paradigmas contemporâneos de gestão.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS), localizado na região Centro-Oeste, foi contemplado com as ações do Programa FUNDESCOLA em 1998. Para iniciar efetivamente suas ações no estado, priorizou-se a microrregião da capital e cidades do entorno, compondo a Zona de Atendimento Prioritário 1 (ZAP-1).

Em 1999, o Programa foi expandido para a segunda microrregião do estado, denominada ZAP-2, tendo como cidade-pólo o município de Dourados. Neste município o PDE foi introduzido em seis (6) escolas estaduais e sete (7) municipais. Com a expansão do Programa, até o final de 2002, o PDE estava sendo implementado em vinte e cinco (25) escolas municipais e quinze (15) estaduais.

PDE: uma “nova” perspectiva de administração das escolas públicas

O PDE é um produto do FUNDESCOLA destinado a aperfeiçoar a gestão da escola pública, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido. Para o Programa, a melhoria da qualidade do ensino depende da melhoria da administração da escola, dos processos que desenvolve, da sua cultura, das relações entre equipe escolar, pais e comunidade. Assim, o objetivo da gestão é “[...] elevar o desempenho dos alunos e da escola a partir da melhoria de sua organização e funcionamento.” (BRASIL, 2002, p. 11).

Para que ocorra esse aperfeiçoamento da gestão, o Programa entende que o ponto de partida é conceber a escola como uma *organização* que deva oferecer um ensino de qualidade aos seus clientes. Para tanto, adota a metodologia do planejamento estratégico, cuja orientação encontra-se exposta no manual intitulado *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola – Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento*



eficaz, de autoria de Antônio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho.

Segundo Xavier e Amaral Sobrinho (1999), em decorrência de pesquisas realizadas, a qualidade do ensino vem sendo vista mais como resultado de processos desenvolvidos no interior da escola do que aqueles desenvolvidos no âmbito da macroestrutura do sistema educacional. Assim, a escola não poderia mais ser gerenciada como antes, funcionando a partir de um conjunto de normas e procedimentos definidos fora de seus domínios. Seguindo esse raciocínio, os autores afirmam, ainda, que a elaboração do PDE é um primeiro passo que sinaliza que a escola deixou de ser burocrática e meramente cumpridora de normas.

Observa-se, dessa afirmação, que os autores propõem a autonomia da escola e a necessidade de ela gerar e gerenciar seus próprios processos. No entanto, ao mesmo tempo, o Manual dá conta não só de uma orientação técnica minuciosa de planejamento estratégico, mas também de uma ideologia de escola decidida no âmbito da macroestrutura.

As etapas de elaboração e implementação do PDE são: preparação; análise situacional; definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico; execução; acompanhamento e controle.

205

Fundamentos teórico-metodológicos do PDE

Na administração capitalista contemporânea, as teorias administrativas precisaram desvincular-se das características da teoria clássica de coerção e manipulação, a fim de se integrarem num contexto diversificado, para obter o controle da ação coletiva, por meio de práticas de motivação, cooperação e integração.

A prática da gestão passa a preocupar-se, então, em administrar os conflitos, desenvolvendo mecanismos que possibilitem conhecer os seus determinantes, para que possa se antecipar a ele e trabalhar na instalação do consenso. Instalar o consenso requer controlar a ação coletiva, o que pode ser viabilizado por intermédio das relações e da integração da organização tanto no ambiente interno como no externo.

Sendo assim, as organizações precisam adotar formas mais flexíveis de gestão que, além de meio de adaptação ao mercado competitivo, possibilitariam a superação do conflito mediante a instalação do consenso.

Segundo Sander (1995, p. 83), a gestão da educação tem sido historicamente orientada pelas teorias clássicas e psicossociológicas de organização e administração que se ocupam “[...] da ordem, do equilíbrio, da harmonia e da integração, numa palavra, do consenso derivado de princípios gerais preestabelecidos [...]”. Portanto, a educação tem sido influenciada por teorias com bases positivistas que têm o compromisso com a manutenção estrutural e cultural da sociedade e que não se caracterizam pela criticidade, uma vez que essas teorias preocupam-se tão somente em descrever os fenômenos organizacionais e administrativos.

Diante dessas considerações sobre a construção do consenso, constitui-se um desafio o enfrentamento às proposições históricas para a educação que se fundamentam em teorias de cunho positivista. São teorias que enfatizam a racionalidade do comportamento organizacional e desconsideram o caráter humano dos atores envolvidos, reduzindo-os a “objetos manipuláveis” e que não realizam a mediação dos conflitos, subordinando tudo e todos à manutenção da ordem e do progresso do capitalismo.

Esse movimento de instalação do consenso está fortemente presente no Programa FUNDESCOLA e, em decorrência, no PDE. A partir de uma leitura unilateral dos altos índices de repetência e evasão e do baixo nível de escolaridade da população, são feitas afirmações de que o sistema educacional é inoperante, dada à irracionalidade e à ineficiência no seu gerenciamento. Assim, o Programa busca criar o consenso em torno da idéia de que a melhoria da educação estaria na adoção de parâmetros do mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública.

Portanto, para imprimir mudanças na cultura organizacional da escola, o PDE tem como base elementos da qualidade total a serem viabilizados por meio da elaboração do planejamento estratégico. Na sua composição metodológica encontram-se elementos de diferentes teorias administrativas, destacando-se, fundamentalmente, a Teoria Neoclássica, a Administração por Objetivos, a Teoria do Desenvolvimento Organizacional e a Teoria da Burocracia.



A seguir será apresentada uma breve definição dessas teorias, entremeadas de comentários sobre as características do PDE/FUNDESCOLA que encerram contribuições de cada uma delas.

A *Teoria Neoclássica* é uma teoria da administração de abordagem eclética, que enfatiza as tarefas, as pessoas e a estrutura organizacional. Segundo Chiavenato, a teoria neoclássica “[...] é exatamente a teoria clássica colocada no figurino das empresas de hoje, dentro de um ecletismo que aproveita a contribuição de todas as demais teorias administrativas [...]” (CHIAVENATO, 1997, p. 221), dando-lhe uma configuração mais ampla e flexível. Assim, a administração é considerada um processo operacional que envolve as funções de planejamento, organização, direção e controle.

Do planejamento, importa destacar o estabelecimento de objetivos e os níveis de planejamento. Os objetivos são pretensões futuras, cuja formulação deve ser consensual, participativa e hierarquizado conforme sua importância. Quanto aos níveis, podem ser estratégico, tático e operacional. O plano de ação do PDE contempla os três níveis de planejamento e acrescenta a quantificação e a mensuração por meio dos itens “resultado esperado” e “indicador”. A quantificação e a mensuração são características retiradas da teoria administrativa que será abordada no próximo item.

A função de organização consiste em dividir o trabalho, agrupar as atividades em uma estrutura lógica, designar as pessoas para sua execução, alocar os recursos e coordenar os esforços para que os objetivos sejam alcançados. Esta função está presente na configuração global do FUNDESCOLA, quando: organiza, para cada estratégia, os produtos necessários ao alcance de seus respectivos objetivos; define uma estrutura gerencial e hierárquica desde o âmbito nacional até o interior da escola; estipula os valores e a forma de aplicação dos recursos a serem repassados para cada ação ou produto e mantém o controle mediante prescrição de normas e diretrizes operacionais, geralmente oriundas do BIRD (BRASIL, 2002).

A direção – terceira função administrativa – orienta e indica o comportamento das pessoas na direção dos objetivos estabelecidos. Segundo Chiavenato (1997, p. 271), “[...] para que a empresa possa realizar o que foi planejado dentro do esquema que foi organizado para atingir seus objetivos, as pessoas devem ser dirigidas.” Dirigir é o ato de interpretar os planos para os outros e dar as instruções sobre como interpretá-los, formando

uma hierarquia, na qual os diretores dirigem os gerentes, os gerentes dirigem os supervisores e os supervisores dirigem os funcionários. Nesse sentido, destaca-se especialmente a estrutura gerencial estabelecida pelo Programa FUNDESCOLA para o âmbito da escola. Trata-se de uma rede de controle, na qual um controla o trabalho do outro velado pela idéia de participação.

A última função administrativa – o controle – busca garantir que o que foi planejado, organizado e dirigido realmente cumpra os objetivos pretendidos. O controle apresenta quatro fases, que são: estabelecimento de padrões; monitoramento do desempenho; comparação do desempenho com o padrão estabelecido; ação corretiva. O controle dos resultados, no âmbito do Programa, ocorre principalmente por meio da sua articulação com a realização do SAEB e da manutenção de programas e sistemas de informações gerenciais e estatísticas. Para o monitoramento de desempenho, o Programa realiza o *ranking* de escolas, de municípios, de estados, e incentiva a definição de padrões de desempenho para alunos e professores.

Enfim, todos esses procedimentos administrativos são realizados em prol do alcance da eficiência e eficácia da empresa ou instituição. Assim, o FUNDESCOLA, para ser eficaz, define suas ações como produtos que, se empregados corretamente, irão satisfazer às necessidades dos pais e alunos – clientes da escola – no que tange a melhoria da qualidade do ensino. Para ser eficiente, racionaliza a gestão e a aplicação dos recursos como ação de controle dos meios, para buscar a excelência nos resultados.

A *Administração por Objetivos* (APO) surgiu nos anos de 1950, quando os empresários americanos, que vinham sofrendo com a crise de 1929, exerciam uma administração por pressão. Sob a pressão econômica desse período, os empresários exigiam melhores resultados dos gerentes (que se mantinham apáticos) e endureciam o sistema de controle sobre os mesmos, por julgarem a apatia como uma forma de resistência. Este círculo vicioso – maior resistência, maior controle – precisava ser rompido. Também, a teoria neoclássica vinha deslocando a sua ênfase nas “atividade-meio” para os resultados, ou seja, para os objetivos da organização.

Nessa perspectiva, a Administração por Objetivos (APO) introduz as idéias de descentralização das decisões e de administração por resultados, as quais se efetivam mediante o emprego de uma técnica sistemática de gerência que dá forte ênfase no planejamento e no controle. Assim, a



Administração por Objetivos tem como principais características o estabelecimento conjunto e interligado de objetivos, a ênfase na mensuração e no controle de resultados, a avaliação e revisão contínua dos planos e a participação atuante das gerências.

A APO orienta-se basicamente no planejamento estratégico e nos planos táticos da Teoria Neoclássica. O planejamento estratégico, que define o PDE, refere-se “[...] à maneira pela qual uma empresa pretende aplicar uma determinada estratégia para alcançar os objetivos propostos [...]” e possui quatro fases bem definidas que são “[...] formulação dos objetivos organizacionais, análise interna da empresa, análise externa do ambiente e formulação de estratégias.” (CHIAVENATO, 1997, p. 375).

Na formulação dos objetivos organizacionais, são definidos os objetivos de longo prazo, sua ordem de importância e prioridade. Observa-se, que a metodologia do planejamento estratégico foi levada para o âmbito das Secretarias a partir da elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e, para a escola, por meio do PDE. Ocorre que, embasado neste tipo de planejamento, o objetivo a ser alcançado em longo prazo e respectivas estratégias já estavam estabelecidos pela cúpula organizacional, ou seja, pelo Programa. Assim, a efetivação dos objetivos é transferida para os “meros” executores dessas políticas no âmbito escolar, por meio da elaboração de um plano estratégico e “participativo”. Ocorre que os sujeitos da escola também possuem expectativas e objetivos para a sua área de trabalho que podem contradizer com o objetivo proposto nas instâncias superiores. Por isso, a implantação de uma política educacional não vem desprovida de um referencial teórico metodológico que lhe dê o aporte necessário, para que se estabeleça como primordial para a resolução dos problemas.

As análises internas e externas, no Planejamento Estratégico, visam dar respostas consistentes às forças e fraquezas internas e às oportunidades e ameaças externas, a fim de que a empresa alcance e mantenha um desempenho competitivo. A formulação das alternativas estratégicas é o momento em que a empresa elabora os meios para alcançar os objetivos organizacionais, tendo em vista as condições internas e externas.

Essas características estão presentes, principalmente, na terceira etapa da elaboração do PDE, quando a escola deve definir seus valores, visão de futuro e missão para, depois, estabelecer os objetivos estratégicos, as



estratégias, as metas e, por fim, elaborar o plano de ação. A análise das condições interna e externa da instituição ocorre principalmente no questionário 3, quando avalia suas forças e fraquezas (internas) e as ameaças e oportunidades (externas) a fim de, ao identificar essas variáveis, poder planejar segundo suas potencialidades internas e as oportunidades externas.

As quatro fases do planejamento estratégico estão consolidadas na metodologia do PDE, sendo distribuídas, principalmente, nas etapas do diagnóstico, da visão estratégica e do plano de suporte estratégico.

A *Teoria do Desenvolvimento Organizacional* é uma construção teórica que surge do movimento de diversos autores, no sentido de aplicar as ciências do comportamento na administração. Portanto, é uma teoria de abordagem comportamental, também chamada behaviorista.

O conceito de desenvolvimento organizacional está ligado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança. Toda organização se relaciona com o meio ambiente e depende desse relacionamento para sobreviver. Assim, para mudar uma organização não basta mudar sua estrutura. É necessário mudar sua cultura – entendida como modo de vida próprio da organização que repousa sobre valores, crenças, tradições e hábitos – e influenciar o clima organizacional que está ligado “ao moral” e à satisfação das necessidades humanas dos participantes.

O processo de mudança organizacional depende da capacidade inovadora da organização e de estar aberta para absorver uma nova idéia ou um novo comportamento, com vistas ao desenvolvimento. Em relação a essa motivação para aceitar o “novo”, já no momento da capacitação do PDE, o Programa prepara os participantes exibindo filmes de curta duração, que falam da necessidade de mudar os paradigmas, de ter visão de futuro, de adaptar-se aos novos ambientes e de trabalhar em equipe.

A *Burocracia* surgiu, nos anos de 1940, da necessidade de se ter uma teoria da organização sólida e abrangente para orientar o trabalho do administrador, que superasse o mecanicismo da teoria clássica e o romantismo ingênuo da teoria das relações humanas. A burocracia é uma forma de organização humana que se preocupa com a adequação dos meios aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência no alcance desses objetivos. Sua base, portanto, está na racionalidade.



Para a adequação dos meios aos fins, ou seja, para ser eficiente, a burocracia define detalhadamente como as coisas deverão ser feitas. Assim, suas características são: presença de normas e regulamentos; formalidade nas comunicações; racionalidade e divisão sistemática do trabalho; impessoalidade nas relações; hierarquia de autoridade; rotinas e procedimentos padronizados; ênfase na competência técnica e na meritocracia; separação do corpo administrativo dos proprietários; profissionalização dos ocupantes dos cargos; e, completa previsibilidade do funcionamento via previsão do comportamento dos funcionários.

A burocracia está presente na fundamentação do Programa FUNDESCOLA principalmente pelo seu conceito de racionalidade – adequação dos meios aos fins – conferindo-lhe autoridade para propor os produtos – meios – considerados necessários e adequados para o alcance dos objetivos – fins – para a educação.

A *Qualidade Total* se caracteriza como uma forma de gerenciamento que promove a adesão de todos aos objetivos da empresa, por intermédio da abertura de espaços à intervenção dos trabalhadores. Contudo, tal intervenção limita-se, em geral, “[...] a questões de ordem técnica, muito mais que financeiras ou administrativas.” (OLIVEIRA, 1996, p. 75).

Segundo Oliveira (1998), a participação exigida do trabalhador restringe-se ao gerenciamento da rotina, portanto, permanecem as formas hierárquicas de poder e a separação entre concepção e execução. E ainda, para garantir a total participação de todos, lança mão de mecanismos de cooptação e controle que se realizam por meio da comprovação por fatos e dados, da mensuração e quantificação, da ênfase nos resultados e, principalmente, da definição de normas e padrões.

Portanto, o Controle da Qualidade Total caracteriza-se pelo gerenciamento como forma de estabelecer, manter e melhorar os padrões de qualidade e manter o disciplinamento dos trabalhadores.

Quanto a qualidade, Oliveira (1998) afirma que esse é um termo que se reveste de muitos significados. No caso do controle da qualidade total, ela é definida como uma técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho que objetiva satisfazer o consumidor. É oferecer um produto de acordo com as especificações, formato e desenho requeridos

pelo cliente. Também significa fazer o certo, para evitar desperdício e retrabalho, e ter preço competitivo.

Por isto, a qualidade deve estar ligada à missão da empresa, identificando-se com ela, e exige a participação de todos para promover uma visão compartilhada. Também os sistemas de controle são importantes mecanismos de promoção da adesão de todos à missão da empresa. Verifica-se que o PDE realiza o círculo de controle da qualidade por meio do emprego do Ciclo PDCA (denominado como triângulo estratégico da escola) e da formação das equipes do plano de ação que, entre outras atribuições, devem realizar reuniões constantes para acompanhar e avaliar o andamento das ações, sendo permitido agirem corretivamente sobre aquelas que não estão apresentando resultados satisfatórios.

O PDE na escola

Em relação à *implementação do PDE na escola*, analisou-se como foram encaminhados e desenvolvidos os processos de elaboração e implementação do Plano, buscando compreender em que medida esses processos atendem às expectativas do programa e/ou são redimensionados pelas características políticas, culturais e sociais presentes no cotidiano da escola.

No que se refere à etapa de elaboração do primeiro PDE, os registros, de modo geral, demonstram o cuidado em atender às orientações do Manual e recomendações oriundas tanto do momento da capacitação quanto dos técnicos do Programa. Entretanto, observa-se que houve uma preocupação maior nesse atendimento no primeiro ano de elaboração do PDE, inclusive, sendo possível verificar que os próprios registros são mais minuciosos, embora com um caráter mais técnico do que analítico e esclarecedor.

Nas demais elaborações, ano 2000 e 2001, percebe-se que há um melhor domínio da metodologia do PDE por parte dos "elaboradores", contudo é possível verificar um movimento de reajuste ou reorientação em torno da mesma gerando alguns conflitos. Para os agentes da escola, essas reorientações apresentam aspectos contraditórios, pois podem tanto trazer facilidades para elaboração do Plano quanto constituir uma sensação de "incompetência" para tal. Para os técnicos do Programa, geralmente, essa



situação decorre da inexperiência histórica desses agentes em relação ao planejamento, reforçada pela não “incorporação” da metodologia.

Corroborando, nesse sentido, Marra; Bof; Amaral Sobrinho (1999) que, ao avaliarem o processo do PDE nas escolas, apresentam como seus obstáculos, entre outros, a dificuldade da equipe escolar em trabalhar com atividades de planejamento e o não entendimento da metodologia. Frente a essa avaliação, pode-se afirmar que os autores escamoteiam o fato de que um planejamento pautado nos princípios da qualidade total não se constitui em prática comum no âmbito escolar.

Dada essa dificuldade, verifica-se que a escola se “apegou” aos exemplos contidos no Manual, principalmente, no momento da elaboração das ações. Assim, considera-se que a exposição de tais exemplos cumpre papel fundamental na conformação da escola aos propósitos da racionalidade, eficiência e eficácia do Programa. Nessa perspectiva, ações que apresentam a definição de padrões de desempenho, premiações de alunos e funcionários, definição de critérios de eficácia escolar, envolvimento dos pais, treinamento em serviço e mensuração de desempenho escolar foram encontradas nos registros da escola.

O uso da mensuração é uma constante no PDE, sendo considerada como forma da escola aumentar sua eficiência, aumentando, assim, a satisfação dos clientes em relação aos serviços prestados. Observa-se que a mensuração, aplicada por meio de indicadores para medir cada ação, constitui um ápice da racionalidade técnico-burocrática na busca da eficiência, imposta para a escola.

Segundo Etzioni (1984), a mensuração da eficiência apresenta problemas delicados, principalmente, quando esta é proposta para organizações cujo rendimento não é material, pois a mensuração exige a definição de um padrão. Eis aí, portanto, um fator que justifica a dificuldade dos atores escolares em elaborar ações nos moldes exigidos pela metodologia do PDE, ou seja, quantificar suas práticas.

Os relatórios preenchidos pela escola dão conta de que a maioria das ações foi cem por cento (100%) realizada, sendo que algumas alcançaram parcialmente os resultados esperados e poucas não foram realizadas. Dentre as que se realizaram 100%, estão aquelas relacionadas às práticas mais cotidianas e as de aquisições. As ações elaboradas com base nos

exemplos ou discurso dos técnicos do Programa estão entre as parcialmente realizadas, ou se são totalmente realizadas, geralmente, não são mantidas nem nos Planos posteriores, nem são incorporadas na prática cotidiana. Apenas, a premiação de funcionários, que foi introduzida na escola pelo PDE, foi realizada mais de uma vez e ganhou visibilidade na comunidade escolar por meio do Boletim Informativo.

As aquisições viabilizadas pelo repasse do recurso vinculado ao Plano constituem um outro aspecto do PDE que merece destaque em relação a sua implementação na escola. Primeiramente, cabe tecer algumas considerações acerca da relação do repasse de recursos para a escola com o discurso da autonomia, e, em segundo lugar, analisar os benefícios desses recursos para a prática educativa.

Para o FUNDESCOLA, o repasse de recurso direto para escola é um passo no processo de autonomia das escolas e estímulo à participação dos pais na administração dos recursos. No entanto, os recursos que chegam diretamente numa conta bancária específica para a escola são os referentes ao Programa de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE) – com destino específico para reforma das salas de aula e definição de como deve ser essa reforma; ao Projeto de Melhoria da Escola (PME) decorrente da elaboração PDE, cuja ingerência metodológica deixa poucas decisões a serem tomadas; ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – destinado à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos em equipamentos. Estes dois últimos programas delimitam que o uso do recurso seja de 40% em materiais permanentes e 60% em materiais de consumo, não sendo permitido gastos com pessoal.

Assim, é obvio o questionamento acerca de que “decisões” sobram para os pais ou mesmo para a equipe escolar tomarem. Verifica-se que é um campo estrito e limitado que possibilita apenas decidir se é melhor para o processo ensino e aprendizagem adquirir um televisor ou um retroprojeter, comprar tesouras ou tintas, consertar o muro ou o encanamento, conforme o valor disponível e as regras para utilização.

Quanto aos benefícios que os recursos visam proporcionar, segundo manual do PME (BRASIL, 1999, p. 1), para a “melhoria dos processos pedagógicos” e, conseqüentemente, “a melhoria do desempenho dos alunos”, poucos registros avaliativos foram encontrados. Por intermédio dos PDEs e



PMEs, pode-se verificar o que foi adquirido com os recursos, no entanto, não constam nas atas e relatórios maiores informações sobre o uso, resultados ou benefícios desses materiais e equipamentos adquiridos. Diante disto, avalia-se que a escola vem adquirindo muitos materiais didático-pedagógicos e bens permanentes, mas que não tem conseguido desenvolver um trabalho articulado entre os recursos didáticos disponíveis e a prática pedagógica.

Para finalizar, ressalta-se que todo o movimento de implementação do PDE na escola é acompanhado e controlado por meio de mecanismos tanto internos quanto externos. Os internos se realizam mediante reuniões constantes, registros em atas e relatórios mensais; os externos, por meio de relatórios dos assessores técnicos, do *ranking*, das pesquisas encomendadas, de estudos técnicos.

No âmbito da escola, os documentos demonstram que o empenho nesse acompanhamento foi maior no período que corresponde à atuação mais presente dos técnicos da Secretaria de Educação e do FUNDESCOLA. E, ainda, que o teor dos registros é extremamente técnico, informando, na maioria deles, apenas a realização das etapas de trabalho e se as ações foram realizadas ou não. Portanto, avalia-se que os mesmos vêm sendo realizados mais para atender formalidades metodológicas do que como uma necessidade detectada pela equipe escolar como forma de documentar, analiticamente, suas práticas e decisões, ou seja, registrar a história da trajetória escolar.

Dessa análise sobre a implementação do PDE, pode-se observar que a escola atendeu, quase na totalidade, às orientações metodológicas do Manual. No entanto, os documentos não demonstraram que esse zelo metodológico tenha revertido significativamente os principais problemas levantados na análise situacional, como os altos índices de repetência, o pouco envolvimento dos pais e a organização da rotina escolar. Diante disto e reportando-se as expectativas do Programa em relação à “incorporação” do PDE por parte da escola, fica a indagação: será que a escola incorporou a metodologia do PDE, ou tornou-o apenas um apêndice de seu trabalho cotidiano de forma que não fez a diferença esperada?

Quanto à *participação dos sujeitos e da comunidade*, buscou-se analisar de que forma estes são solicitados a participarem e como participam, tendo como pressuposto que o caráter de tal participação está estreitamente

ligado tanto à retórica neoliberal quanto aos requisitos da administração contemporânea.

No conjunto, os registros escolares demonstram que os sujeitos, que compõem a equipe escolar, foram "solicitados" a participarem do Projeto que ora chegava à escola. Esta afirmação fundamenta-se no fato de que um dos princípios que regem a implantação do PDE, segundo Amaral Sobrinho (2001), é o trabalho em equipe. Este princípio, advindo de teorias administrativas ligadas tanto à escola da administração científica quanto das relações humanas, tem sido ressignificado, principalmente, no modelo da qualidade total.

Frente às novas necessidades técnicas de produção, o trabalho em equipe passa a ter a finalidade de promover a participação e o envolvimento do trabalhador com a empresa, numa perspectiva gerencialista. Portanto, a participação, escamoteada por um discurso falacioso de que esta se dá em nível das decisões, busca tão somente lograr o envolvimento do trabalhador no ponto exato para executar com comprometimento as tarefas da produção rumo aos objetivos, enfatiza-se, da organização.

216 Nessa perspectiva, o PDE, ao mesmo tempo em que incita os sujeitos a participarem mediante discurso da autonomia, do trabalho em equipe, da responsabilização e da cooperação, induz essa participação ao estabelecer uma estrutura gerencial para o interior da escola com funções definidas. As pessoas se "encaixam" segundo a função que desempenham, ou são "encaixadas" por designação, como é o caso da definição de um coordenador pedagógico para ser o coordenador do PDE.

Os registros da escola demonstram que todos os elementos da estrutura gerencial foram preenchidos. O comitê estratégico, que é, segundo o Manual, a instância máxima para o acompanhamento e controle do PDE, foi oficialmente composto, mas não há registros que demonstrem que tenha atuado regularmente. A avaliação possível por meio das atas é de que tal função foi praticamente desempenhada pelo coordenador do PDE. Essa constatação contraria a ênfase e expectativa que o Programa coloca sobre a figura do diretor, no sentido de ele ser o elemento catalisador da mobilização da comunidade interna e externa, em prol do sucesso do PDE na escola.

Os papéis como líderes de objetivos, gerentes de metas e responsáveis por ações dão mostras de como se constituem os grupos de trabalhos



com base gerencial, no qual um exerce o controle sobre o trabalho do outro, numa ilusão de que todos estão envolvidos e participando ativamente da gestão escolar. No entanto, em relação aos profissionais que desempenham esses papéis na estrutura gerencial da escola, denota-se dos registros uma atuação técnica, isto é, apenas cumpridora das orientações do Manual. Assim, seria possível afirmar que esse procedimento demonstra um aspecto do caráter pedagógico do PDE, no que se refere a adequar as pessoas a uma determinada organização de trabalho. Entretanto, a análise dos documentos da escola não possibilita afirmar que elas já internalizaram e aceitaram a metodologia enquanto prática rotineira, ou que haja uma negação dos sujeitos ao trabalho proposto.

Em relação ao envolvimento dos pais e comunidade com a escola, o Manual aponta, para que a escola seja eficaz, que os mesmos participem das atividades promovidas pela escola, façam sugestões para sua melhoria e para o enriquecimento do conteúdo. E ainda, ampliando o campo de participação destes, Amaral Sobrinho (1999?) afirma que as famílias e a comunidade devem apoiar a Secretaria de Estado de Educação na tarefa de prover condições físicas para o bom funcionamento das escolas. Entendimento este, condizente com o caráter da descentralização presente no Plano Diretor de Reforma do Estado.

No caso da escola pesquisada, a expectativa demonstrada, por meio das características priorizadas no questionário 2 dos PDEs dos anos 1999, 2001 e 2002, refere-se apenas à participação dos pais nas reuniões de avaliação na escola e ao acompanhamento dos deveres de casa. Para resolução dos problemas relacionados à integração dos pais com a escola, estabeleceram como meta implementar atividades como: torneio de futebol de salão para os pais; gincana para as mães; realizar um dia de louvor; jogos internos; divulgação do PDE e ações da escola via faixas e jornal informativo; reuniões com pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para os problemas relacionados ao envolvimento dos pais com a aprendizagem, propôs-se fazer um questionário para diagnosticar a realidade de vida dos alunos; fazer um seminário com os pais para discutir os resultados do questionário; passar orientações para os pais que participaram do seminário; promover palestras.

Cabe ressaltar que, lograr o envolvimento dos pais não é um projeto fácil de realizar, principalmente, se elaborado por meio de planos estraté-

gicos, com ações pensadas e propostas numa via de mão única. É preciso perguntar: Quais são as necessidades dos pais? O que esperam da escola? Como podem participar?

Avalia-se que os mecanismos de envolvimento e participação, incentivados pelo Programa buscam o engajamento de todos em torno de objetivos definidos na macroestrutura, com vistas a estabelecer a cultura organizacional necessária. Esse engajamento, ao ser estendido aos pais e à comunidade, atenderia, também, à necessidade de responsabilizá-los pela manutenção da escola e pelos resultados dos alunos. Portanto, o limite da participação encontra-se nesse paradoxo: envolver-se para assumir compromissos com a manutenção da escola e seus resultados, mas aceitar o “produto” que lhe é destinado.

Quanto à *organização escolar*, buscou-se analisar em que medida a implementação do PDE introduz mudanças na escola, na direção do objetivo do FUNDESCOLA de elevar o desempenho dos alunos a partir da melhoria de sua organização e funcionamento.

A gestão escolar, colocada pelo Programa nos termos da gestão empresarial, tem sua implementação proposta com base em processos gerenciais, o que implica incorporação de princípios competitivos, seletivos e meritocráticos. Por sua vez, isso demanda práticas de consenso, de administração de conflitos, de enfoque ao cidadão-cliente, de liderança, de uso de padrões de desempenho, de avaliação por mérito, entre outras.

Essas características são “sugeridas” à escola por meio das orientações e exemplos do Manual, das orientações verbais dos técnicos do Programa, do discurso presente em mensagens repassadas por intermédio de filmes e/ou textos em reuniões ou capacitações. Enfim, uma série de informações que buscam criar o clima propício para introdução de mudanças no fazer escolar e disposição para enfrentá-las em nome da inovação, da modernização e do sucesso, para a tão almejada qualidade do ensino.

Em relação à gestão, a escola pesquisada declarou, nos diagnósticos dos PDEs dos anos de 1999, 2001 e 2002, que a direção, o conselho escolar e a APM são atuantes, mas coloca também que os objetivos da escola não são claros e aceitos por todos e que há, ainda, problemas na condução dos processos devido ao desconhecimento desses objetivos e ausência de avaliação dos resultados dos trabalhos. Convém ressaltar que a



escola faz sua auto-análise com base nos itens contidos no Manual, portanto, torna-se difícil dimensionar suas reais práticas.

Apesar dessa observação, cabe analisar aquilo que a escola registrou como sua avaliação. Assim, observa-se que há uma dissonância no que o diagnóstico aponta em relação à escola ter direção, conselho escolar e APM atuantes e não obter o envolvimento e comprometimento da equipe de forma geral.

Avalia-se que a atuação dessa equipe diretiva não tem se constituído numa prática democrática de forma a desencadear um trabalho verdadeiramente coletivo. Mas, parece não ser esta a análise realizada pelo Grupo de Sistematização e equipes do plano de ação ao elaborar as ações para combater tal problema. As ações propostas, como por exemplo: "avaliar todos os funcionários da escola", "palestra sobre relações humanas", "estudos sobre gestão participativa e os objetivos de cada função na escola", "premiar o melhor funcionário", recaem sobre os sujeitos mais no sentido de aprimoramento de seu desempenho individual do que em ações que possibilitem desenvolver práticas coletivas.

○ detalhamento dessas ações permite levantar algumas questões: será que a escola avaliou o caráter e a dimensão de tais ações? Analisou em que medida elas são pertinentes para uma escola pública? Que tipo de envolvimento e comprometimento é possível obter dos funcionários com ações dessa natureza? Essas ações são intenções reais da escola ou influenciadas pelo "clima" teórico-metodológico do Programa? E, ainda, cabe questionar em quais momentos o conselho escolar e a APM têm sido atuantes, uma vez que, no que se refere aos registros de reuniões de acompanhamento do PDE, sua presença é praticamente nula.

Afora as indagações, tais ações dão fortes indícios de uma gestão verticalizada – que seguramente não é exclusivo da escola pesquisada – representando uma prática de administração escolar arraigada no centralismo burocrático e no autoritarismo.

As ações demonstram, também, que a implementação do PDE na escola recrutou um certo número de pessoas, em torno das funções referentes à estrutura gerencial, que passaram a se envolver em atividades diferentes da que desempenham cotidianamente (dando uma aparência de participação) e desencadeou ações que requereram tomadas de decisões (simulando certa

autonomia) referentes à reorganização de espaços físicos, à aquisição de diversos materiais que reequiparam a escola, à organização de capacitações, entre outras.

No entanto, avalia-se que o tipo de envolvimento e o alcance das decisões assumem apenas uma nova roupagem que, na essência, resulta em realimentar velhas práticas administrativas. Portanto, pode-se afirmar que o PDE, ao mesmo tempo em que introduz novos mecanismos de gestão, realimenta, dissimuladamente, o centralismo burocrático.

Conclusão

A análise realizada, sintetizada neste artigo, contribuiu para estabelecer os nexos de um fenômeno que vem ocorrendo no âmbito de escolas públicas com as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas, a partir dos anos de 1970, no mundo capitalista. Essas transformações ganharam concretude com a acumulação flexível e o neoliberalismo, cujos requerimentos são traduzidos e veiculados pelo Banco Mundial, mediante seus programas de ajustes estruturais.

Da análise da metodologia, verificou-se que o PDE/FUNDESCOLA se pauta no paradigma gerencial contemporâneo, que exige formas flexíveis de gestão fundamentadas nos princípios da autonomia, da participação e da descentralização. Na ótica do Programa, a promoção desses três princípios no interior a escola seria condição básica para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que a escola estaria gerando e gerenciando seus processos mediante um trabalho coletivo.

A qualidade do ensino é entendida, no âmbito do Programa, segundo a ótica da qualidade total, na qual é visualizada numa perspectiva mercadológica cujos parâmetros são a relação custo-benefício e a definição do indivíduo como cidadão-cliente. Esta concepção não é elucidada na definição dada no Manual, mas está explicitada tanto na metodologia do PDE quanto nos procedimentos do Programa em geral, essencialmente, pela ênfase nos padrões e índices de desempenhos, pelo uso excessivo da mensuração, pelo fomento à competitividade e pela preocupação com a relação custo-benefício no financiamento à escola.



Portanto, trata-se de uma concepção de qualidade que anda na contramão de um trabalho de reconstrução da educação, no sentido de ser uma atividade que realize a emancipação humana e social. Ou seja, a construção de uma educação cuja qualidade esteja voltada para a formação de sujeitos capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural e política, superadoras das formas atuais. (CAMINI, 2001).

Em relação à presença do PDE na escola, a descrição e a análise dos processos de elaboração e implementação permitiram observar o cumprimento fiel das orientações metodológicas referentes a cada etapa do Plano. Ressalta-se que a fidelidade à metodologia pode ser observada nos Planos elaborados e também no caráter dos registros. Entretanto, a análise desses documentos não permite afirmar que a escola tenha incorporado a metodologia de maneira a satisfazer a expectativa do Programa, expressa em seus objetivos e, também, as informações documentais não são suficientes para dimensionar o quanto o PDE alterou, ou vem alterando, a organização escolar.

Também cabe considerar que o PDE, por ser "proposto" para a escola mediante um modelo de gestão que não lhe é comum e com manual a ser seguido *ipsis litteris*, constitui-se num projeto alheio a ela. Os conceitos, a metodologia, os objetivos, o modelo de gestão não foram pensados ou propostos pela escola, mas sim na macroestrutura do sistema educacional. Portanto, os profissionais da escola agem a serviço de objetivos e de um projeto que não puderam eleger, constituindo um quadro semelhante à organização da produção. Nesta, os trabalhadores não participam da concepção do produto e de como fazê-lo e, no caso do PDE, os profissionais da escola também foram apartados de tais decisões.

Portanto, os objetivos do PDE/FUNDESCOLA, por mais que na aparência sejam oportunos e necessários para a melhoria da educação, só podem ser compreendidos, quanto aos seus propósitos reais, a partir da sua raiz teórica e forma como se materializa na escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a característica gerencial, pragmática, pontual e estratégica do PDE dificilmente se constituirá em base para a construção de um projeto pedagógico único, consistente, articulado e emancipador. Este instrumento não tem uma fundamentação teórica capaz de fazer a mediação entre a gestão e o processo ensino e aprendizagem.

Essa desarticulação dá provas de que o ensino de qualidade não se sustenta sobre projetos que insistem em manter a fragmentação e desarticulação do conhecimento, bem como, a priorização do aspecto técnico em detrimento do político.

Finalizando, apesar do caráter inovador atribuído ao PDE, nas suas raízes encontram-se teorias administrativas que são sustentáculos históricos da organização escolar. Essas teorias assumem apenas uma nova roupagem que resulta na realimentação de velhas práticas e na introdução, apenas, das reformas necessárias. Nesse sentido, Gurgel sustenta a tese de que:

[...] a teoria e a tecnologia de gestão e produção contemporâneas, aparentemente fragmentadas e contraditórias, têm predominâncias e elementos comuns que permitem reuni-las em corpo teórico consentâneo com a forma atual do desenvolvimento capitalista. (GURGEL, 2003, p. 25).

Assim, para o autor, os valores e as crenças tanto das primeiras teorias de gestão quanto das contemporâneas, os seus métodos e técnicas, independente do tempo e da forma, constituem-se em forças objetivas na afirmação e reprodução das relações sociais. Portanto, para além de seu caráter técnico de organização do trabalho, cumpre, fundamentalmente, uma função ideológica no sentido de veicular valores *universais* que são historicamente necessários para o desenvolvimento e sustentação do capitalismo.

Para realização dessa tarefa, as teorias administrativas são generalizadas e estendidas para os diferentes e diversos tipos de organização. Nesse caso, a escola, entendida como uma organização que, historicamente, não logrou construir um corpo teórico próprio de administração (FÉLIX, 1985), tem incorporado na sua prática administrativa, entre outras razões históricas, tais teorias.

Entretanto, há possibilidade da administração e da gestão escolar assumirem outro caráter, o que vai depender da intenção ideológica e concepções que animam um projeto societário.



Notas

- 1 Intitulada "Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial" sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, no ano de 2005, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CCHS/UFMS).
- 2 A Rede Municipal de Ensino de Dourados contava, no período 1999-2002, com 34 escolas, sendo 25 localizadas na área urbana, 3 na urbana distrital e 6 na área rural. Estas escolas atendiam, em 2002, um total de 18.146 alunos do ensino fundamental.
- 3 Segundo o Programa, o processo de implantação do PDE envolve os seguintes procedimentos: preparação da equipe, definição de estados e municípios participantes, seleção de escolas, seleção de supervisores, capacitação, financiamento, acompanhamento e avaliação.
- 4 O processo de elaboração e implementação do PDE na escola compreende cinco grandes etapas, que são: preparação da equipe escolar, análise situacional, definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico, execução, monitoramento e avaliação.
- 5 O contato profissional desta autora com o objeto em foco também colaborou para a análise. A pesquisadora atuou como membro do Grupo de Desenvolvimento da Escola (GDE) – função ligada à estrutura gerencial do PDE/FUNDESCOLA – no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, sendo responsável em acompanhar a elaboração e implementação do PDE nas escolas, no período de 1999 a 2003.
- 6 No documento denominado *Country Assistance Strategy* (CAS), do ano de 1997, o Banco Mundial reafirma os objetivos contidos no CAS do ano de 1995, no qual enfocou o apoio aos esforços brasileiros para consolidar a estabilização através de reformas estruturais setoriais e macroeconômicas, pois assim poderia estabelecer condições para um crescimento direcionado ao setor privado e políticas de redução da pobreza e seleciona, como prioridade setorial de longo prazo, a educação básica, com ênfase no ensino fundamental.
- 7 O entendimento de qualidade de ensino é delineado por diversas e diferentes concepções. Resumidamente, são oriundas: dos conceitos ligados a empresas privadas, que se preocupam com a produtividade; das orientações dos organismos credores, que se preocupam com a relação de custo-benefício; de governos de oposição, que se preocupam com os direitos sociais de cidadania.

Referências

AMARAL SOBRINHO, José. Reflexões sobre a escola. In: AMARAL SOBRINHO, José. (Org.). **Gestão escolar**: colocando pingos nos "is". [1999?]. (Datilografado).

_____. **O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil**: situação atual e perspectivas. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. (Série Documentos, n. 2).

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

_____. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Projeto de melhoria da escola**: manual de orientação. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de fortalecimento da escola**. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola. Brasília: Caderno de Transparência, 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael da Costa Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CAMINI, Lúcia. (Coord.). **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento**: gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MARRA, Fátima; BOF, Alvana; AMARAL SOBRINHO, José. **Plano de desenvolvimento da escola**: conceito, estrutura e prática. FUNDESCOLA-MEC/BIRD, 1999.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: outras leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Controle da qualidade total: uma gestão salvadora? In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Escola ou empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SIMIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado ou modernização conservadora?** O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>>. Acesso em: 20 mar. 2003.



SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-38.

XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentado o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

Sonia Maria Borges de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação
E-mail | soniamari7@hotmail.com

Recebido 15 fev. 2007

Aceito 07 mar. 2007



A educação ambiental no cenário da economia informacional globalizada

The environmental education in the informal global economy arena

Francisco Dutra de Macedo Filho

Antônio Cabral Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Os contínuos e progressivos processos de degradação ambiental decorrentes das transformações originadas a partir da rápida aceleração da ciência e da tecnologia vêm chamando a atenção para a importância da educação ambiental no atual contexto, marcado por uma economia informacional globalizada. Vislumbra-se que a educação ambiental venha a ser um mecanismo capaz de desenvolver valores e atitudes calcados em critérios e princípios que orientem os povos para a premente e necessária preservação do meio ambiente em escala global. Este trabalho aborda a perspectiva de uma educação ambiental crítica e emancipadora capaz de, abraçando uma nova causa totalmente contrária aos imperativos da dinâmica da produção e reprodução capitalista, vir a contribuir com o propósito de assegurar a equidade social e a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida para as presentes e futuras gerações.

Palavras-chave: Educação ambiental. Capitalismo. Ruptura e práxis.

Abstract

The continuous and progressive processes of environmental degradation deriving from some transformations caused by a quick development of the science and the technology has attracted attention to the environmental education importance in the current context of the informal global economy. It guesses that environmental education will become a mechanism capable to develop values and attitudes founded in principles that orient people for a necessary environmental preservation globally. This work approaches the perspective of a critic and emancipative environmental education capable, by means of a new cause, totally contrary to the imperatives of capitalist production and reproduction dynamic, to contribute with the purpose of assert social equity and to guaranty a environment mean with ecologic equilibrium and essential to life quality for presents and futures generations.

Keywords: Environmental education. Capitalism. Rupture and praxis.



Este trabalho aborda a perspectiva de uma educação ambiental que possa contribuir com o propósito de assegurar a eqüidade social e a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida para as presentes e futuras gerações, o que exige uma vertente distinta de uma educação conservadora, possibilitando aos atores sociais, através de uma formação política, o exercício de uma práxis no sentido da ruptura do modelo de desenvolvimento econômico vigente, radicalmente degradante do meio ambiente e socialmente injusto.

A educação ambiental começa a ser delineada no plano internacional a partir do momento em que se percebe a necessidade da criação de critérios e princípios que orientem a preservação e a melhoria do meio ambiente em escala global, ao longo dos tempos submetido a contínuo e crescente processo de degradação pelo atuar do homem sem as devidas preocupações com as conseqüências que as transformações decorrentes da rápida aceleração da ciência e da tecnologia possam causar a biosfera. Isso é o que se depreende, sem maior esforço, da Declaração sobre o Meio Ambiente Humano, resultado formal da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, no período de 5 a 16 de junho de 1972. Nela já se anunciava a escoreta preocupação com o direito fundamental a uma sadia qualidade de vida em um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Firma-se e formaliza-se no sobredito encontro o entendimento de que a proteção ao meio ambiente é um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos, por ser ele condição essencial para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida, tanto para as presentes quanto para as futuras gerações. Como conseqüência da percepção da importância de um meio ambiente ecologicamente equilibrado para a vida, passa-se a almejar o desenvolvimento, em todos os povos do mundo, de uma consciência sobre a necessidade de sua efetiva proteção em virtude dos graves problemas a ele associados em função dos processos antrópicos.

No processo de conscientização sobre a problemática ambiental e a necessidade de proteção do meio ambiente, não haveria como se deixar de inserir a educação como elemento de fundamental importância para as mudanças de comportamentos em diversos segmentos sociais. O entendimento sufragado naquele contexto histórico, conforme expresso na Declaração

de Estocolmo, foi o de que a necessidade de proteção do meio ambiente era um instrumento apto a fundamentar as bases de uma opinião pública bem-informada, adequando as condutas dos indivíduos, das empresas e das coletividades para a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão. O seu Princípio 19 revela a consciência quanto ao fundamental valor da educação em questões ambientais, como se pode extrair da transcrição infra:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1972).

228

Seguindo a Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo, que atribuiu à educação ambiental um papel de suma importância como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo, como lembra Dias (2004), realizou-se, então, em 1975, na Iugoslávia, a Conferência de Belgrado, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desse encontro internacional em educação ambiental, originou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), o qual formulou diversas orientações com o escopo de que fosse feito o monitoramento do avanço dos problemas ambientais no mundo. A Carta de Belgrado, ali formulada, é um documento importante, uma vez que formalizou a necessidade de reforma dos processos e sistemas educacionais com a intenção de que eles dessa forma possam colaborar para a criação de uma nova ética de desenvolvimento e uma ordem econômica mundial capaz de possibilitar a construção de novos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A meta seria desenvolver esforços visando à melhoria da qualidade do ambiente e, sem dúvida, o alcance de uma qualidade de vida digna para



as atuais e para as vindouras gerações. A proposta foi desenvolver uma educação ambiental contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças e voltada para os interesses nacionais.

A educação ambiental, portanto, nasce no panorama internacional como uma grande promessa de solução frente a um contexto histórico marcado por um cenário de degradação dos recursos naturais e de intensificação da exclusão social, cuja mudança passa, necessariamente, pela ruptura da lógica do modo de produção social vigente. Em termos de educação, isso impõe mudanças paradigmáticas, que vislumbrem novas perspectivas para os processos educativos capazes de possibilitar a criação de condutas humanas que tenham por supedâneo valores distintos dos originados a partir da lógica e ética do modo predominante de produção de bens materiais, nessa era de intensificação da economia informacional globalizada.

Logo, uma questão precisa ser posta frente ao papel atribuído à educação ambiental nesse cenário de crise, que é a seguinte: terá a educação o potencial necessário para desenvolver valores e condutas que possam contribuir para a promoção de mudanças substanciais na ordem econômica responsável pela intensificação da crise ambiental e da exclusão social? Essa questão exige situar a crise ambiental no contexto histórico que a desencadeou.

229

A crise ambiental: um debate necessário

A crise ambiental é fato, portanto, algo que não pode ser negado, mormente em face de suas conseqüências, as quais, ao longo dos tempos, vêm se tornando cada vez mais visíveis aos olhos de todos, independentemente do grau de formação escolar. Seus efeitos já se fazem sentir em todas as partes do planeta Terra, como as drásticas mudanças climáticas dos últimos anos e o aumento no número de fenômenos naturais catastróficos, como tufões, tempestades, secas e desertificações de muitas áreas do planeta, atingindo, como ressalta Lima (2002, p. 110), “[...] embora de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais.”

Em 1972, o Clube de Roma¹, preocupado com o futuro do planeta publicou o relatório *The limits of growth*, elaborado pela equipe do professor

Meadows, no qual já se denunciava que o ascendente consumo mundial ocasionaria um limite de crescimento e um possível colapso do ecossistema global. No dizer de Dias (2004) tal documento revelou que o incessante crescimento das sociedades a qualquer custo e a meta de se tornarem cada vez mais ricas e poderosas, independentemente dos custos finais de suas expansões, levaria possivelmente a humanidade a um colapso.

Analisando o saber que deve ser invocado frente à crise ambiental, preleciona Leff (2003) que esta se apresenta como um limite no real que, como conseqüência, re-significa e re-orienta o curso da nossa história. Dentre os limites impostos aponta o do crescimento econômico e populacional, o limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida e o limite da pobreza e da desigualdade social. Ainda leciona ser a crise ambiental resultante do desconhecimento da lei (entropia), o que faz desencadear um imaginário economicista sem limites para o crescimento da produção, responsável pela desestruturação da natureza e aceleração do desequilíbrio ecológico. No tocante a esse ponto, é preciso se ter em mente que se não há o conhecimento, por grande parte da humanidade, sobre a existência da entropia, por outro lado há, em relação aos diretamente beneficiados com o ilimitado crescimento da produção material de bens, apenas um verdadeiro desprezo às conseqüências das relações entrópicas estabelecidas entre sociedade e natureza. Esse descaso intencional com o conhecimento acaba gerando “[...] alta entropia nas sociedades contemporâneas sob diversas formas, a saber: violência, pobreza, indiferença, intolerância, entre outras, o que só desvelam a não sustentabilidade do sistema.” (MELO, 2006, p. 81).

A crise ambiental anunciada, é imprescindível que se repita aqui, tem como origem a ação do homem; não se tratando, pois, de um fenômeno natural, como revelam os diversos estudos científicos até agora apresentados. Decorre de processos antrópicos, sendo fruto de realidades concretas, advindas de contextos sócio-históricos, em que as crises geradas pelos modelos econômicos de desenvolvimento, calcados na exploração sem limites da natureza, passam a exigir, em meio ao conseqüente esgotamento dos recursos naturais, uma nova postura da humanidade diante da complexidade ambiental. Para Loureiro (2006), as causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza são amplas e dependem de um conjunto de fatores, não emergindo apenas dos conjunturais ou do instinto perverso da humanidade. Na sua óptica, tanto as causas como as conseqüências,



que não estão associadas apenas ao uso indevido dos recursos naturais, dependem “[...] de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/ urbanização/ tecnocracia.” (LOUREIRO, 2006, p. 24). Diríamos que assiste razão nesse pensar somente na medida em que as outras variáveis, pelo autor retro apontado, como modernidade, urbanização e tecnocracia, sejam compreendidas como estando condicionadas pelo modo de produção capitalista, posto que dele decorrem diretamente, o que o coloca na raiz da problemática socioambiental, não importando o modelo econômico vigente em cada contexto histórico.

Na percepção de Layrargues (2006), a Conferência de Tbilisi, realizada pela UNESCO em 1977, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), apresentou uma visão crítica dessa realidade ao demonstrar que a causa primeira da degradação ambiental possui a sua raiz no sistema cultural da sociedade industrial, pautado pelo mercado competitivo como instância reguladora da sociedade, o qual apresenta caráter utilitarista, unidimensional e economicista, estabelecendo no ser humano uma conduta de exterioridade e de domínio em relação à natureza. Essa sociedade industrial, e a cultura dela resultante, é expressão do modo de produção capitalista, ou seja, da forma como os homens se organizam materialmente para a produção de riquezas, consoantes as vetustas lições de Marx.

Entretanto, a crise assume maiores proporções na medida em que a economia industrial lança mão de uma base tecnológica informacional, intensificando ainda mais o processo de globalização, haja vista que, tendo como elementos balizadores o lucro e a competitividade, está sempre buscando a superação do aumento da produtividade e ampliação de mercados. Com esse intuito, ultrapassa a qualquer custo todas as fronteiras, tornando frágeis as soberanias dos Estados nacionais subdesenvolvidos ou em processos de desenvolvimento, aguçando ainda mais a miséria e a espoliação dos recursos naturais.

Consoante a explanação de Castells (1999), a lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade no atual contexto da economia informacional globalizada. Ressalta o sobredito autor que para aumentar lucros o capitalismo acelera o giro do capital, reduz custos com demissão de mão-de-

obra e diminuição de salário, aumenta a produtividade e amplia o mercado. Isso tem repercussão direta na crise socioambiental.

Como resultado dessa realidade econômica, afloram cada vez mais sociedades marcadas por problemas ambientais originados das ações antrópicas do homem sobre o meio, mostrando-se o aumento da produtividade como um agravante, uma vez que a necessidade de matéria-prima para a produção de bens de consumo importa em maior espoliação dos recursos naturais, muitos deles não renováveis. Além desses problemas, outros também decorrem do atual modelo de desenvolvimento econômico, como os de cunho social, em face da existência de imensidão de pessoas excluídas do mercado de trabalho ou, quando nele inserido, exercendo atividades laborativas como trabalhadores precarizados, conforme as preciosas lições de Antunes (2001).

Dentro dessa dinâmica de produção, a humanidade deve conviver tanto com os problemas sociais quanto com a degradação ambiental, que hoje alcançam níveis críticos, em prol dos interesses de grupos econômicos. Tais grupos estão preocupados somente em exaltar nas mentes das pessoas pseudonecessidades que se traduzem pelo exacerbado consumo de bens com o rápido descarte de outros, tornando sem limites não só a produção material, mas, na mesma proporção, a exploração da natureza. Segundo Dias (2004), a produção crescente precisa ser consumida, o que faz acionar a mídia para que sejam criadas as “necessidades desnecessárias”, acabando, o binômio produção-consumo, por gerar uma maior pressão sobre os recursos naturais. Com isso causa-se ainda mais degradação do meio ambiente. Importante observar que a agressão ao meio ambiente se dá mediante a privatização dos benefícios, ou seja, dos lucros auferidos por uns poucos privilegiados que, nada obstante os ganhos pessoais, desprezam os limites da natureza e socializam os custos da produção com o restante dos habitantes do planeta. Não se pode ignorar que nessa perspectiva de aquisição fácil de lucro, o giro rápido das mercadorias demanda um nível de obsolescência muito alto sobre os produtos destinados ao mercado consumidor, marca da sociedade capitalista, onde tudo é fugaz, efêmero e sem valor, sobretudo as relações humanas, a cada dia mais desgastado pela preocupação com o ter e não com o ser. Como resultado, maiores ações sobre a natureza são empreendidas pelo modo de produção material de cunho capitalista, comprometendo de forma alarmante todos os ecossistemas existentes na Terra.



Necessário se faz ressaltar que o capitalismo não pode deixar de ser entendido como sinonímia de esbulho de recursos naturais, de exclusão social e de concentração de riqueza nas mãos de poucos, em detrimento dos interesses da maioria. Porém essa realidade precisa ser ocultada, não deve ser perceptível aos olhos dos que nada detêm além da força de trabalho e com os quais apenas se socializam perdas. Para tanto, faz-se uso de mecanismos diversos, inclusive a educação. Segundo Harvey (1993), para que se possa verificar a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista há que se envolva-lo na trama de um controle social bem amplo, tanto das suas capacidades físicas quanto das capacidades mentais. Por isso, em relação à educação e a outros meios voltados ao disciplinamento da conduta, afirma o sobredito autor, no tocante ao papel a esses atribuído como mecanismos utilizados para a incorporação de ideologias dominantes, o que se encontra abaixo colacionado:

A educação, o pensamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, iniciativa social ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado [...]. (HARVEY, 1993, p. 119).

233

A transcrição em comento confirma o papel da educação na formação de ideologias dominantes e conseqüente manutenção do processo de acumulação capitalista, cujos efeitos supramencionados se mostram mais complexos, especialmente diante da tônica posta no contexto da globalização da economia após o desenvolvimento de novas tecnologias no campo da informação. Essa nova realidade passa a exigir dentre outras “[...] a rápida assimilação de mercados nacionais até então autônomos e zonas produtivas a uma só esfera, o desaparecimento da auto-suficiência (por exemplo, em alimentos), a integração forçada das nações do mundo inteiro à nova divisão global de trabalho [...]” (JAMESON, 2001, p. 18).

No cenário contemporâneo de integração de mercados, da lógica do capitalismo transacional, que sugere a não existência de fronteiras entre Estados nacionais e em que as sociedades tendem, *ipso facto*, à unificação,

anulando as diversidades e as culturas nacionais e regionais, a educação pode ser ferramenta de fundamental importância, estando ao dispor dos interesses do poder econômico supranacional. Nesse sentido esclarece Castells que:

Desregulamentação e privatização podem ser elementos da estratégia desenvolvimentista dos Estados, mas seu impacto no crescimento econômico dependerá do conteúdo real dessas medidas e de sua conexão com estratégias de intervenção positiva, tais como políticas tecnológicas e educacionais que aumentem os recursos e talentos do país no âmbito da produção informacional. (CASTELLS, 1999, p. 108).

Por essa perspectiva, além do papel de aparelho ideológico estatal, a educação também tem o mister de preparar a mão-de-obra para o mercado, dada a necessidade de se aumentar recursos e talentos do país no âmbito da produção informacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, veio para atender a essas novas necessidades do capital, no que diz respeito à preparação de uma mão-de-obra mais versátil e com maior nível de mobilidade, ancorada no pleno desenvolvimento do educando, capaz de adaptar-se às situações exigidas pela dinâmica e variações, em cada momento, do mercado globalizado, que se pretende sem fronteiras e impermeável às intervenções das políticas nacionais. Por isso, é que assim dispõe o artigo 2º da supramencionada Lei disciplinadora da educação escolar:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Se a intenção legal está voltada aos interesses da produção, por outro lado não se pode esquecer os sábios ensinamentos de Frigotto (1993, p. 49-50) que, analisando enfoques sobre a teoria do capital humano, chama a atenção para o fato de que muitos deles não vislumbram que “[...] as relações capitalistas de produção não determinaram, necessariamente, um total domínio sobre o homem e que este não é deterministicamente passivo.” A idéia de globalização econômica trouxe, por causa da necessidade de se



incrementar sem quaisquer limites o consumismo para atender aos resultados da produção, a ilusão de que a ausência de fronteiras comerciais e o avanço notável das tecnologias de comunicação seriam responsáveis pela criação de uma cultura mundial padronizada. Quanto à possibilidade de uma reação, “[...] da mesma forma, não percebem que o trabalho escolar pode, igualmente por mediação, desenvolver um tipo de relação que favorece à óptica dos dominados.” (FRIGOTTO, 1993, p. 50).

Em outros termos, a educação pode contribuir para uma mudança efetiva porque é feita por pessoas, por seres humanos, ou seja, por indivíduos pensantes que, diferentemente do que apregoava Durkheim, não são determinadamente passivos, mas os verdadeiros agentes do processo de transformação social, responsáveis pela construção dos processos históricos, não determinados. Portanto, os legítimos responsáveis pelas mudanças sociais. A questão está em saber se podemos ultrapassar a prática de uma educação conservadora, preocupada com uma abordagem predominantemente naturalista, voltada para os aspectos ecológicos da questão ambiental.

Contrariando os interesses da criação de uma cultura mundial padronizada, advoga Cabral Neto (2004) que a globalização de fato fragiliza os Estados nacionais e os movimentos sociais, porém não chega a eliminar suas fronteiras, e que há um caráter ideológico na afirmação da existência de uma sociedade mundial dirigida pelos mercados e impermeáveis às intervenções políticas nacionais. Da mesma forma, não se pode afastar a compreensão de que esse conteúdo ideológico precisa ser incorporado para que possa atingir seus fins e que para tanto se faz uso dos meios apropriados, ou seja, dos meios de comunicação de massa, instituições religiosas e educacionais e de tantos outros setores do aparelho do Estado, como foi retro explicitado, incorporando na população o ideário hegemônico que interessa ao mercado.

Esse, sem dúvida, é o desejo do poder estatal atrelado às amarras do capitalismo informacional globalizado, cujo espelho reflete o espectro de uma humanidade vitimada pelas ações cada vez mais competitivas desse modelo econômico de desenvolvimento que, como escorreitadamente ressalta Antunes (2001), sofre a influência do neoliberalismo e da reestruturação produtiva da era da acumulação flexível. Para ele, o caráter destrutivo de que está imbuída essa competição é responsável, dentre vários aspectos, por:



[...] um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada. (ANTUNES, 2001, p. 35).

Diante desse cenário de destruição, precarização e degradação crescentes, é imprescindível que se busquem soluções para os conflitos gerados pelos interesses econômicos da produção capitalista. Não se pode admitir que a humanidade continue, hodiernamente, a conviver numa atmosfera de tão completa omissão, deixando que se coloque uma venda nos seus olhos para que não queira enxergar a lógica cruel de um modelo estrutural de sociedade que, como ensina Mészáros (2005, p. 26), “[...] exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional.”

236

Boaventura Santos (2005), no tocante à força do capitalismo em relação à natureza e ao meio ambiente, entende que o sistema é constituído por duas contradições, quais sejam: a formulada por Karl Marx e simbolizada na taxa de exploração e as chamadas condições de produção própria do modo de produção capitalista. Para ele a primeira exprime o poder social e político do capital sobre o trabalho e sua tendência para as crises de sobreprodução, enquanto a segunda diz respeito ao fato de tudo ser tratado pelo capital como mercadoria, muito embora não seja produzido como mercadoria, a exemplo da natureza. Porquanto, proclama que o capital tende a apropriar-se de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho, como do espaço, da natureza e do ambiente em geral.

Urge, portanto, às sociedades hodiernas compreenderem a origem e a real gravidade do problema ambiental, que cresce a passos largos e destituído de um efetivo mecanismo de frenagem para impor limites à lógica de um sistema produtor de mercadorias que transforma a concorrência e a busca de produtividade, ambas perseguidas em proporções indefinidas, num processo destrutivo. Como conseqüência, tem-se um abalo em diversos segmentos, a exemplo da perda da qualidade de vida e a não garantia de piso



vital mínimo² para uma grande parte da humanidade e, especialmente, para as sociedades vindouras, que dele, de forma imprescindível, necessitarão.

A constitucionalização do direito fundamental à qualidade ambiental

Nos termos da Declaração de Estocolmo, tanto o meio ambiente humano natural quanto o artificial são aspectos essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à própria vida, guardando a educação ambiental fortes relações com os mesmos. Cabe, assim, compreender o que sejam os direitos humanos fundamentais e a extensão de sua importância no processo educativo.

Segundo Moraes (1999), o respeito aos direitos humanos fundamentais é a pilastra mestra de um verdadeiro Estado Democrático de Direito, uma vez que assegura a dignidade do ser humano contra as ações arbitrárias do poder estatal. Para ele, a definição de direitos humanos fundamentais diz respeito ao “[...] conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade [...].” (MORAES, 1999, p. 66).

A partir dessa perspectiva não se pode descurar da idéia de que o direito à qualidade ambiental é, inelutavelmente, não só a condição *sine qua non* para o gozo dos direitos humanos fundamentais como também é o dínamo gerador de autênticos interesses difusos. Afinal, o direito fundamental à vida depende da existência de um meio ambiente equilibrado, apropriado a possibilitar uma sadia qualidade de vida, o que traz atrelada a idéia de respeito, por parte de todos, ao ambiente. Assim, o direito à qualidade ambiental faz reluzir um espectro luminoso de autênticos e legítimos interesses difusos, uma vez que eles não pertencem singularmente aos indivíduos como tais, mas ao domínio de toda a coletividade. Na percepção de Marchesan, Steigleder e Cappelli (2005), os interesses difusos têm como característica a indeterminação dos sujeitos, a indivisibilidade do objeto, uma intensa litigiosidade interna e uma tendência à transição ou mutação no tempo e no espaço e são:



[...] aqueles que não tendo atingido o grau de agregação e organização necessária à sua afetação institucional junto a certas entidades ou órgãos representativos dos interesses já socialmente definidos, restam em estado fluido, disperso pela sociedade civil como um todo (v.g., o interesse à pureza do ar atmosférico), podendo, por vezes concernir a certas coletividades de conteúdo numérico indefinido (v.g., consumidores). Caracterizam-se: pela indeterminação dos sujeitos, pela indivisibilidade do objeto, por sua intensa litigiosidade interna e por sua tendência à transição ou mutação no tempo e no espaço. (MARCHESAN; STEIGLEDER; CAPPELLI, 2005, p. 23).

A doutrina jurídica predominante considera, dentro da classificação que se faz dos direitos quanto ao grau de elevação social de cada grupo, como Direito Humano de Terceira Geração o que preconiza um ambiente digno e sadio, ecologicamente equilibrado, por ser um direito difuso e que consagra o postulado da solidariedade. Para melhor elucidação do que sejam direitos de terceira geração, invocamos aqui os ensinamentos de Azevedo:

A terceira geração respeita os direitos de solidariedade, em que sobressai o direito (até hoje utópico) à paz, o direito ao desenvolvimento (até hoje, erroneamente visto em dimensão unilateralmente econômica), o direito à autodeterminação dos povos (sempre teórico e, presentemente, escarnejado), e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, de todos, sem dúvida alguma, o mais relevante, visto que é a condição da vida. (AZEVEDO, 2006, p. 48).

Desse modo, a violação do direito ao meio ambiente sadio também importa no malferimento dos direitos humanos fundamentais, posto que representa um desprezo à necessidade do estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, o bem-estar humano.

Essa preocupação com o bem-estar do homem e com o gozo dos direitos humanos fundamentais, que aflorou em nível internacional, o que inclui, como foi retro mencionado, o próprio direito à vida, em relação ao Brasil foi cancelada pela sua Excelsa Corte ao cristalizar, em decisão, a exegese expressa na seguinte frase: "Direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado: a consagração constitucional de um típico direito de terceira geração."³



Na atual Carta Republicana, promulgada em 1988, ficou assegurado a todos, no seu art. 225, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; considerando-se a importância de sua preservação para todas as gerações, essa realidade física e orgânica, em que há interação socio-cultural, foi elevada à condição de bem comum do povo, por ser essencial à sadia qualidade de vida. Assim dispõe o *caput* do art. 225: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações." (CONSTITUIÇÃO 1988).

○ preceito constitucional supracitado revela uma clara afinidade do legislador constituinte com os movimentos internacionais que trouxeram à tona a percepção relativa aos aspectos históricos dos ecossistemas, ou seja, de que o futuro está relacionado com o presente, assim como este se encontra condicionado pelo passado. Tal compreensão está articulada ao conceito de ecossistema como uma unidade funcional composta de organismos integrados em todos os aspectos do meio ambiente, em qualquer área específica, o que, necessariamente, inclui o ser humano. Não pode ser outro o entendimento, o que obriga a se trazer a lume a idéia de totalidade e de correlação de fatores quando se trata de compreensão do meio ambiente. Este não pode ser compreendido como categoria isolada, posto que dele dependem todas as formas de vida já conhecidas. Destarte, o legislador constituinte não só assegurou o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como também impôs ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo, ao inculpir, desde logo, no parágrafo primeiro do *suso* mencionado artigo, as diretrizes a serem seguidas com o escopo de se assegurar a efetividade de tal direito. Dentre as medidas destinadas ao Poder Público, encontra-se a definida no inciso V, do parágrafo primeiro do artigo 225, que é a de "[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente." (CONSTITUIÇÃO 1988).

○ legislador depositou a confiança de ser a educação capaz de contribuir para a manutenção de um direito humano fundamental. Há, por conseguinte, que se internalizar o entendimento de que o respeito ao meio ambiente e o direito à qualidade ambiental exigem urgentes mudanças na conduta dos povos, e para que ocorram a educação tem papel importante.

É preciso impor adequação ao ordenamento jurídico, mas só isso não é suficiente, posto que as leis ambientais são, na maioria das vezes, violadas, sem que seus agressores sejam efetivamente responsabilizados, em face da prevaricação do Poder Público, em especial no que se refere ao dever de fiscalizar os diversos ecossistemas.

Em outros termos, as leis não são, por si só, garantidoras de nenhuma mudança efetiva na ordem social e econômica capaz de assegurar a proteção ao meio ambiente, em que pese o caráter cogente das normas que disciplinam as ações relacionadas à preservação ambiental. Azevedo (2006, p. 87) lembra que a devastação, no meio ambiente brasileiro, “[...] atinge o ar, os rios, os lençóis freáticos, a Mata Atlântica, o Pantanal Matogrossense, a região costeira de um modo geral, a Floresta Amazônica, alvo de queimadas irresponsáveis ou criminosas [...]”. Lamentavelmente, crimes dessa categoria e sem a devida responsabilização são fatos notórios e diariamente noticiados pelos meios de comunicação de massa, o que leva o indivíduo de compreensão mediana a inferir sobre o efetivo desprezo das administrações públicas, ao longo dos tempos, em relação ao princípio da intervenção estatal obrigatória na defesa do meio ambiente, consagrado no item 17 da Declaração de Estocolmo e no artigo 25 da *Lex Mater*, de 1988. Afinal, a corrupção e a certeza da impunidade ainda são elementos vivos e constitutivos da atual sociedade brasileira.

Assim, aflora a necessidade da criação, sobretudo, de uma consciência crítica, de uma nova forma de pensar e de compreender a realidade presente em todas as suas dimensões, preocupação coletiva que começou a germinar na Conferência sobre o Meio Ambiente Humano.

Por isso mesmo, essas mudanças têm que ocorrer em diversas dimensões, o que inclui a política, a econômica, a cultural e a social. Desse dever, que exige uma intervenção consciente no processo histórico com o fim de se promover uma mudança estrutural, não está isenta a educação, a ser promovida, enquanto educação ambiental, em todos os níveis de ensino, conforme preceito constitucional, pois, como defende Mézáros (2005), a transformação social emancipadora não pode ser concebida sem uma concreta e ativa contribuição da educação em seu sentido amplo. Em outras palavras, se não é a educação o elemento responsável pela transformação do modo de produção material de bens, por outro lado dela jamais poderá



prescindir a sociedade para que qualquer mudança possa ser efetivamente concretizada.

A realidade ambiental a ser enfrentada pela educação ambiental

A inquietação com a degradação do meio natural vem sendo des-cortinada ao longo dos tempos e, como foi dito anteriormente, tem como marco, em nível internacional, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, cuja Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano já denunciava o dano causado pelo homem em muitas regiões do planeta, as quais apresentam níveis elevados de poluição para os seres vivos, ao expressar o seguinte:

Em nosso redor vemos multiplicar-se as provas do dano causado pelo homem em muitas regiões da Terra, níveis perigosos de poluição da água, do ar, da terra e dos seres vivos; grandes transtornos de equilíbrio ecológico da biosfera; destruição e esgotamento de recursos insubstituíveis e graves deficiências, nocivas para a saúde física, mental e social do homem, no meio ambiente por ele criado, especialmente naquele em que vive e trabalha. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1972).

241

Esse quadro de desorganização humana, por si só, já invocava a necessária e urgente reflexão sobre o problema ambiental, concretamente posto há mais de três décadas. O seu agravamento é fruto de uma inércia humana, frente à ausência de uma consciência coletiva sobre a efetiva necessidade de preservação do meio ambiente, o que não pode mais perdurar, mormente nesse contexto em que, “[...] pelo menos no plano teórico, estabeleceu-se uma avançada legislação de proteção ambiental, em nível tanto nacional como internacional, [...] no sentido de sanar os danos já feitos e de impedir estragos futuros, possivelmente irremediáveis.” (CORRÊA; BACKES, 2006, p. 84).

A realidade ambiental que se apresenta no atual contexto exige um atuar, uma práxis efetiva dos atores sociais em nome da própria humanidade, pois, como revela o Relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças

Climáticas (IPCC) da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ – Climate Change 2007: The Physical Science Basis, apresentado em Paris, em 02 de fevereiro de 2007, ou seja, quase 35 anos depois da Declaração de Estocolmo, a crise é muito séria. No documento os cientistas responsáveis por diversos estudos climáticos culpam a ação do homem pelo aquecimento global e prevêem um cenário de catástrofe ambiental como resultado do aquecimento do planeta Terra, se medidas não forem tomadas.

Segundo o relatório, a maior parte do aquecimento observado durante os últimos 50 anos se deve, muito provavelmente, a um aumento do efeito de estufa. Há, para os pesquisadores, forte evidência de que este aumento de temperatura decorra de atividades humanas, nelas incluídas, para além do aumento de gases de estufa, outras alterações como, por exemplo, as decorrentes de um maior uso de águas subterrâneas e de solo para a agricultura industrial, o aumento da poluição e um maior consumo energético. Dentre os fatores responsáveis por este fenômeno, aponta o relatório, estão as concentrações de dióxido de carbono (CO₂), metano e óxido nítrico, que aumentaram notavelmente desde 1750 como resultado das atividades humanas e que agora excedem, em muito, os valores anteriores⁵. O documento do IPCC também prevê a possibilidade de, até o fim deste século, a temperatura da Terra vir a subir de 1,8°C, na melhor das hipóteses, até 4°C, trazendo graves conseqüências, entre as quais o aumento na intensidade de fenômenos naturais como tufões, tempestades e secas, além de elevação no nível dos oceanos, entre 18 e 59 centímetros mais altos do que no final do século XX, em face do derretimento das geleiras, já observado atualmente.

Ao mundo, sem dúvida, os cientistas⁶ envolvidos em tão importante trabalho científico estão apresentando um quadro de crise ambiental que não é o resultado de um fenômeno de ordem natural, haja vista que, nos termos do relatório do IPCC, os aumentos globais na concentração de dióxido de carbono estão atrelados, sobretudo, à utilização de combustíveis fósseis e a mudanças no manejo da terra, enquanto o aumento de gás metano e óxido nítrico estão associados primordialmente à agricultura.

A crise ambiental com a qual “agora” se deparam mais claramente os seres humanos, não se pode olvidar, tem sua real origem no passado e foi nascendo e crescendo, paulatinamente, nas entranhas da dinâmica da produção de mercadorias, intensificada nos moldes da formação social capitalista.



A temática posta para a sociedade contemporânea está associada à imprescindível asseguuração, ainda que em termos relativos, de uma equidade social e da manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida para as presentes e futuras gerações. Frente a essa realidade, cabe a seguinte indagação: poderá a educação ambiental contribuir para se alcançar esse fim?

O papel da educação ambiental frente à crise socioambiental

Forçoso é reconhecer que não é só a produção de mercadorias que renega a lógica dos ecossistemas, os limites dos recursos naturais e a impossibilidade de renovação dos mesmos, mas também a produção de um conhecimento científico que não considera de forma adequada a complexidade ambiental tem sua parcela de comprometimento para a implementação da crise ambiental. Estamos falando aqui de um saber que prescinde ao imperativo de se fazer a exploração de tais recursos sempre de forma racional e adequada, assim como a real necessidade de preservação do meio ambiente. Saber este condicionado a fundamentos e princípios metafísicos, como o da identidade, que não guardam relação com a complexidade ambiental caracterizada pelo movimento próprio da natureza e que desconsideram as diferenças inerentes ao social para reproduzir a racionalidade do sistema econômico que o sustenta.

Argumentam Castro, Spazziani e Santos (2006) que este conhecimento é marcado pelo pensamento racional cartesiano, o qual exacerba o uso da ciência e da razão para orientar as ações humanas frente à necessidade de domínio dos fenômenos da natureza e da vida em sociedade, levando à crença de um poder ilimitado sobre a natureza e sobre os próprios homens. Trata-se de conhecimento desarticulado da natureza, produzido para respaldar políticas e modelos de desenvolvimento econômico que atendem, no dizer de Antunes (2001), ao circuito reprodutivo do capital, forjado pelos países mais poderosos do globo terrestre, os quais, na virada do novo milênio caracterizavam-se, consoante suas lições, por um tripé formado pelos Estados Unidos e o seu Nafta⁷, a Alemanha à frente da Europa Unificada e o Japão liderando os demais países asiáticos.

Das políticas e modelos traçados por esses grupos, resultaram situações socioambientais marcadas pelo destroçar do labor humano e pela degradação do ambiente, fazendo exsurgir contradições de toda ordem, dada a ação predatória rumo à acumulação desenfreada de lucros. Essa questão passa pela compreensão crítica e ética de que “[...] a problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais.” (LEFF, 2002, p. 62).

Da mesma forma que o conhecimento científico, a educação não foge a essa lógica, ou seja, não é neutra. Ela tem um papel a desempenhar, mormente quando decorre do arcabouço do conhecimento, que ignora a complexidade ambiental para disseminar um saber fragmentado e desassociado da verdadeira origem dos problemas socioambientais. Nas palavras de Mészáros (2005, p. 25), “[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” Há uma relação imbricada do modo societário com a educação, condicionando-a a partir da racionalidade do saber que a embasa, para lhe dar uma função reprodutora da ordem vigente. Na percepção de Castro, Spazziani e Santos:

[...] temos uma escola que também foi idealizada e está fundamentada nos ideais iluministas, priorizando a razão, o discurso científico (cientificista) como forma de aquiescer e instrumentalizar as capacidades intelectuais e cognitivas. Essa característica da educação escolar lhe tem destinado a função de reprodutora da ideologia dominante. (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2006, p. 160).

Portanto, é preciso se ter em mente que para se ultrapassar a manipulação ideológica disseminada pela lógica do capital urge se pensar numa outra forma de educação, pois a complexidade ambiental, nas palavras de Leff (2003), reivindica uma nova aprendizagem. Ele fala de algo que pressupõe a internalização de fatos novos, uma aprendizagem amparada em uma pedagogia que tem como supedâneo um novo saber e uma nova racionalidade. Isso também implica na busca de uma nova ética ambiental e social, calcada nessa novel racionalidade científica. Estamos falando de algo que não se assemelha àquela conduta ética da espécie humana erguida como pilar do capitalismo, e que, por isso mesmo, procura legitimar a



visão de mundo por ele construída, não buscando a superação dos aspectos meramente quantitativos da forma social de produção material imposta, o que exigiria, como corretamente assevera Melo (2006), uma visão crítica e reflexiva que dialogue com a realidade. Nessa perspectiva precisa caminhar a educação, mais especialmente a educação ambiental, à qual cabe o papel de desenvolver nos atores sociais estruturas cognitivas capazes de ensinar processos hermenêuticos harmonizados com outra racionalidade, tanto ambiental quanto social, distinta da que perpassa os interesses de mercado fixados pelo capitalismo.

Layrargues (2006), fazendo um cotejo entre a educação ambiental e a educação conservacionista, aduz que a primeira incorpora nos atores sociais processos decisórios participativos como um valor fundamental a ser considerado na proteção ambiental, posto que tem como princípio basilar a intenção de desenvolver a cidadania. Quanto à segunda, por outro lado, ele acentua a existência de um caráter profundamente tecnocrático, o qual deposita total confiança nos especialistas técnicos, que por sua vez acreditam que poderão indicar quais as tecnologias adequadas a serem utilizadas de modo a não agredir o meio ambiente, retirando, dessa forma, o controle social pelas opções tecnológicas e a liberdade de escolha dos atores sociais sobre as mesmas. Diante dessa lógica, essa outra modalidade sempre deixa que o critério da eficiência econômica dirija a decisão tecnocrática, nada obstante a existência de efeitos colaterais a serem repartidos com toda a sociedade, que, por isso mesmo deveria, ela sim, decidir.

A partir de uma educação ambiental trabalhada numa perspectiva conservadora, jamais se poderá vislumbrar a formação para a cidadania e, de conseguinte, a participação dos atores sociais nos processos decisórios da sociedade democrática. Por meio dela se torna impossível pensar na possibilidade de suplantar, através de uma ruptura radical, o modo de produção de mercadorias em vigor, calcado no lucro, na competitividade e na exploração e apropriação ilimitadas dos recursos naturais por uma parcela muito pequena da humanidade. Em que pese a impossibilidade dessa educação vir a contribuir para a transformação social, é essa a perspectiva que se faz presente no cotidiano escolar, como denuncia, dentre outros estudiosos, Guimarães (2003), quando afirma que nela se efetiva o que denomina de armadilha paradigmática, algo que incapacita os professores para um fazer

diferente da educação conservacionista, reproduzindo o modelo social vigente, como se apreende na transcrição infra:

[...] vem predominando uma perspectiva conservadora de Educação Ambiental no cotidiano escolar brasileiro. Podemos assim constatar que essa perspectiva conservadora se efetiva no que denominamos de armadilha paradigmática – pela própria incapacidade dos professores em fazer diferente, apesar de estarem sensibilizados e motivados para inserir a dimensão ambiental em suas práticas. Essa armadilha paradigmática se substancia e dá substância ao movimento de hegemonização, que reproduz (conserva) o modelo da sociedade moderna, com seus paradigmas, racionalidades, lógicas e relação com o mundo. (GUIMARÃES, 2003, p. 127).

246 Ainda, segundo o pensamento do citado autor, para se romper com essa armadilha paradigmática de uma educação conservadora é preciso ultrapassar a realização de um movimento individual rumo a um movimento coletivo, porém capaz de promover a articulação das vertentes críticas presentes na sociedade. Isso porque a educação ambiental não pode ser confundida com a mera aprendizagem do funcionamento dos ecossistemas, haja vista representar um salto de qualidade em relação à educação conservacionista. Concordamos com Leff (2003) quanto ao fato de que a educação ambiental, compreendida como um verdadeiro processo de reeducação, de aprendizagens de posturas políticas ativas e de práticas pedagógicas inovadoras, deve estar fulcrada em “[...] um pensamento não pensado, em um porvir que ainda não é, no horizonte de uma transcendência para a outridade e a diferença, na transição para a sustentabilidade e a justiça.” (LEFF, 2003, p. 59). Tal lógica exige a gênese de uma outra pedagogia que suplante os processos de alienação da educação conservadora, ressignificando a realidade ao possibilitar aos atores sociais a compreensão do processo histórico de apropriação da natureza pelo homem, nessa forma de organização social.

Embora se reconheça que a tarefa educacional de contribuir para a transformação social, ampla e emancipadora, de que fala Mészáros (2005), seja complexa e abrangente, não se restringindo às ações educativas no âmbito da educação formal, em que as instituições são parte desse processo de incorporação de ideologias dominantes, cabe à educação ambiental o



papel de assegurar a formação política do educando. É seu o múnus de fazer despertar nos sujeitos a compreensão da existência de outras possibilidades de organização social, diferentes da que se encontra posta no atual contexto, nas quais a complexidade ambiental e uma distribuição mais justa dos benefícios naturais sejam levadas em consideração.

Assim, nem tudo é válido em se tratando de educação ambiental. Carvalho (2003) alerta para o fato de que no contexto da educação ambiental são muito conhecidas e utilizadas as trilhas de interpretação em que o educador opera transmitindo, num ambiente natural, informações sobre o espaço que está sendo trilhado, tendo forte peso os conhecimentos provenientes da biologia sobre o funcionamento dos ecossistemas. Lembra que essa é a situação que caracteriza o horizonte epistemológico de grande parte da educação ambiental contemporânea. Vê-se, pois, uma concreta tendência para um abandono do contexto sócio-histórico dessa modalidade de educação, o que representa um grave problema, porque leva à formação autômatos, pessoas passivas e desconectadas dos problemas sociais, incapazes de compreender a verdadeira origem da crise ambiental e da exclusão social. Quanto a isso, Carvalho assim se expressa:

O problema do discurso ambiental 'desacoplado' das condições sócio-históricas é que pode muito facilmente alienar-se à posições politicamente conservadoras, na medida em que não mobiliza a percepção das diferenças ideológicas e os conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental. Ao contrário, convida a um consenso de observadores não implicados – ou onipotentes – diante do problema que se apresenta. (CARVALHO, 2003, p. 109).

Essa vertente de educação, como aborda Loureiro (2006, p. 22), não colabora para se alcançar novas relações sociais, formas sensoriais e perceptivas de compreensão e de sentimento do educando como parte da sociedade e de uma vida planetária. A idéia de que tudo é válido quando almeja-se proteger o ambiente não contribui para a criação de uma consciência crítica, pois a educação conservadora baliza e reforça o processo hegemônico da reprodução de um modelo que não assegura a sustentabilidade e nem a equidade social, perspectiva incapaz de assegurar a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida. Não se vislumbra, nesse processo de (des)educação ambiental,

qualquer intenção rumo à construção de uma consciência ética capacitada à percepção da premência de uma práxis visando à pressão política na direção da ruptura da formação social vigente, que possa assegurar a existência de um piso vital mínimo para as presentes e futuras gerações.

A característica central desse modelo está no abandono à formação política do ser, supedâneo para garantir o processo de participação dos atores sociais na construção de sua própria história, através da formação de movimentos sociais ativos que pressionem o poder estatal para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o bem-estar e interesses da coletividade, minimizando as extremadas desigualdades sociais.

Cabral Neto (2004, p. 20) ensina que “[...] a formação política se constitui em uma dimensão indispensável à cidadania, devendo, portanto, ser o eixo basilar da luta em construção para edificar novos padrões de participação do homem na sociedade.” Entendemos que é neste sentido que a educação ambiental tem que ser desenvolvida, ou seja, precisa funcionar como instrumento não só de humanização, mas, sobretudo, de direcionamento social.

248 É sabido que o conceito de cidadania assume dimensões distintas em diferentes contextos, como lembra Silva (2004, p. 37) ao preconizar que “[...] as significações relacionadas com o conceito de cidadania e educação são em cada sociedade o que fazem os seus símbolos”.

Nas sociedades modernas, ditas democráticas, encontramos associada ao conceito de cidadania a idéia de formação do homem para a participação política na sua comunidade. Conforme as lições de Paupério (1983), a democracia, como regime político, além de pregar a igualdade, não pode deixar de garantir a participação do povo no governo, o pluripartidarismo, o governo eletivo e temporário e as liberdades individuais. A construção da cidadania passa, então, pelo desenvolvimento de habilidades e de uma consciência crítica quanto ao papel de cada um na sociedade, o que impõe o estabelecimento de novas relações sociais, inclusive com o interesse público e com o próprio meio ambiente. Para que se possa assegurar essa postura, é imprescindível o desenvolvimento de uma educação ambiental que, pensada nessa perspectiva da participação política do sujeito em sua comunidade, represente um autêntico processo de reeducação dos atores sociais. Deve ser capaz de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens



de posturas políticas ativas, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e próprias ao estabelecimento de novas relações sociais, especialmente no que se refere ao trato com a coisa pública e ao meio ambiente.

Cabe ao Estado Democrático de Direito o dever não só de se submeter às leis que ele mesmo cria, respeitando e garantindo os direitos fundamentais, como também fazer subordinar os interesses individuais aos interesses da coletividade, relações que remetem à dimensão da premente formação para a cidadania, uma vez que o meio ambiente é patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo-se em vista o uso coletivo. Esse papel de formar para a cidadania é inerente a uma educação ambiental não conservadora, configurando-se como um vetor potencialmente capaz de orientar e organizar a coletividade para a defesa do bem-ambiental, dado o seu caráter coletivo, contra as ações que degradem as características essenciais dos ecossistemas. Essa postura defensiva deve se verificar mesmo quando as ações nocivas ao meio são praticadas pelo seu proprietário, haja vista que a compreensão a ser internalizada na estrutura cognitiva, por meio de uma autêntica educação ambiental, é a de que o dono da terra, como tem se posicionado a doutrina jurídica predominante, não dispõe da camada intangível do bem, tendo em vista o seu uso coletivo e a sua imediata relação com a qualidade de vida. Afinal, o direito à vida humana há que ser entendido como a matriz de todos os demais direitos fundamentais do homem e, por isso mesmo, há também que orientar todas as formas de ação no campo da tutela do meio ambiente, como preleciona Silva (1993), o que exige uma compreensão crítica dessa realidade mediante uma educação ambiental formadora de sujeitos aptos à participação política na sua comunidade.

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática não prescinde da formação política dos seus membros, ao contrário, é ela condição para que se possa vislumbrar a possibilidade de se promover uma mudança radical no modelo de produção social de bens materiais e, de conseguinte, assegurar equidade social e manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida, não só para as presentes gerações. Por isso, é de fundamental importância se pensar no desenvolvimento de uma educação ambiental que permita a aquisição de tal atributo, se a intenção do educador ambiental for a de abraçar a luta pela transformação do cenário econômico que gerou e continua a alimentar a crise ambiental que está ameaçando a vida no planeta Terra.

Ainda que não seja a educação ambiental o motor da transformação social, precisa ser trabalhada dentro da compreensão de que possui um papel a desempenhar na luta pela superação dos interesses do capital. Tem ela o fim precípua de promover a formação política dos atores sociais para o desenvolvimento de uma práxis efetiva, visando à transformação da realidade econômica responsável pela degradação, contínua e crescente, do meio ambiente e pela intensificação dos processos de exclusão social. Portanto, tem que ser pensada numa perspectiva crítica, o que impõe que ultrapasse os conhecimentos provenientes da biologia sobre o funcionamento dos diversos ecossistemas.

Considerações finais

250 Acreditar que a educação sozinha poderá reverter o cenário em que se situa a crise ambiental é algo que traz atrelado a si a compreensão ingênua da realidade, posto que não é por meio de mudanças individuais de condutas, como economizar energia, poupar água, reciclar lixo e outras, ou apenas retendo nas estruturas cognitivas de pensamento os conhecimentos provenientes da biologia sobre o funcionamento dos diversos ecossistemas, que se deixará de reproduzir as relações de produção oriundas da formação social capitalista, responsável, esta sim, pela crise ambiental e pela acentuada exclusão social em todo o planeta.

Porém, não se pode negar que a educação ambiental, desenvolvida numa perspectiva crítica, portanto distinta da educação conservadora que caracteriza o horizonte epistemológico de grande parte das escolas contemporâneas, tem papel político relevante no processo de transformação social. Sem ela não há como se pensar em rupturas sociais, pelas seguintes razões: primeiro, porque a ela cabe a função de desenvolver nos atores sociais estruturas cognitivas potencialmente capazes de ensejar processos hermenêuticos harmonizados com outra racionalidade, tanto ambiental quanto social, distinta da que perpassa os interesses de mercado fixados pelo capitalismo; segundo, porque à medida em que sua prática passa a revelar o que está por detrás dos interesses da formação social hodierna, que tem como esteio o modo de produção capitalista, permite aos sujeitos perceberem a possibilidade de outras formas de organização social mais justas em termos de



repartição dos benefícios naturais; e, terceiro, porque, pensada nessa perspectiva crítica, afasta-se do papel que tem sido imposto à educação formal de contribuir para reprodução dos interesses do capital, como mecanismo de manipulação ideológica e aceitação passiva da ordem imposta.

Logo, é imprescindível, para que contribua com o propósito de assegurar a equidade social e a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida para as presentes e futuras gerações, que a educação ambiental seja desenvolvida através de um outro paradigma, distinto daquela vertente compreendida como conservadora. Nessa perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, como têm defendido diversos educadores ambientais, terá que se abraçar uma nova causa, totalmente contrária aos imperativos da dinâmica da produção e reprodução capitalista. Isto impõe, como condição *sine qua non*, o mister de descortinar a lógica dessa forma de produção social, possibilitando aos atores sociais, através de uma formação política, o exercício de uma práxis no sentido da ruptura desse modelo de desenvolvimento econômico, ou melhor, desse modo de produção social, degradante do meio ambiente e socialmente injusto.

Notas

- 1 Club de Roma é uma organização não governamental formada por importantes personalidades e que tem por escopo a promoção de um crescimento econômico estável e sustentável da humanidade. Entre seus membros estão importantes cientistas, economistas, homens de negócios, políticos, chefes de estado e associações internacionais. Foi fundado em 1968 por Aurelio Peccei, industrial e acadêmico italiano, e Alexander King, cientista escocês, quando se reuniu em Roma um grupo constituído de 35 cientistas, políticos e investigadores provenientes de 30 países distintos para falar sobre as mudanças que estavam ocorrendo no planeta por consequência de ações humanas. Tornou-se conhecido em 1972 devido a publicação do relatório Limites do Crescimento, realizado pela equipe do professor Meadows, em que já se denunciava que o ascendente consumo mundial ocasionaria um limite de crescimento e um possível colapso do ecossistema global e que vendeu mais de 30 milhões de cópias em 30 idiomas, tornando-se o livro sobre ambiente mais vendido da história.
- 2 Expressão utilizada por Celso Antônio Pacheco Fiorillo. In: Curso de Direito Ambiental Brasileiro, Editora Saraiva, 2001, p. 53, quando preleciona que a Constituição Federal, em seu art. 6º, fixa um piso vital mínimo de direitos que devem ser assegurado pelo Estado a todas as pessoas.
- 3 Decisão extraída do artigo publicado no Jus Navigandi. (MARTINS, 2001).
- 4 Original no relatório do IPCC. "Global atmospheric concentrations of carbon dioxide, methane and nitrous oxide have increased markedly as a result of human activities since 1750 and now

far exceed pre-industrial values determined from ice cores spanning many thousands of years (see Figure SPM-1). The global increases in carbon dioxide concentration are due primarily to fossil fuel use and land-use change, while those of methane and nitrous oxide are primarily due to agriculture.”

- 5 Disponível em: Informações de Fábio Castro, da Agência FAPESP, Aquecimento Global – 05/02/2007 – 10:08 “Dados sobre intensificação dos extremos climáticos é o diferencial do relatório do IPCC, dizem os pesquisadores” (<http://agenciact.mct.gov.br/index.php/content/view/43067.html>)
- 6 Autores responsáveis pelo trabalho que deu origem ao relatório: Richard Alley, Terje Berntsen, Nathaniel L. Bindoff, Zhenlin Chen, Amnat Chidthaisong, Pierre Friedlingstein, Jonathan Gregory, Gabriele Hegerl, Martin Heimann, Bruce Hewitson, Brian Hoskins, Fortunat Joos, Jean Jouzel, Vladimir Kattsov, Ulrike Lohmann, Martin Manning, Taroh Matsuno, Mario Molina, Neville Nicholls, Jonathan Overpeck, Dahe Qin, Graciela Raga, Venkatachalam Ramaswamy, Jiawen Ren, Matilde Rusticucci, Susan Solomon, Richard Somerville, Thomas F. Stocker, Peter Stott, Ronald J. Stouffer, Penny Whetton, Richard A. Wood, David Wratt. Contribuições: Julie Arblaster, Guy Brasseur, Jens Hesselbjerg Christensen, Kenneth Denman, David W. Fahey, Piers Forster, Eystein Jansen, Philip D. Jones, Reto Knutti, Hervé Le Treut, Peter Lemke, Gerald Meehl, Philip Mote, David Randall, Daithí A. Stone, Kevin E. Trenberth, Jürgen Willebrand, Francis Zwiers.
- 7 Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (**North American Free Trade Agreement**) ou NAFTA, é um tratado envolvendo Canadá, México e Estados Unidos da América numa atmosfera de livre comércio, com custo reduzido para troca de mercadorias entre os três países.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Plauto Faraco. **Ecocivilização**: ambiente e direito no limiar da vida. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 jun.2007.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 10 jun.2007.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, Enrique. (Org.). **A complexidade ambiental**. Tradução Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.



CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Ronaldo de Souza; SPAZIANNI, Maria de Lourdes; SANTOS, Erivaldo Pedroza. Universidade, meio ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier.; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Darcísio; BACKES, Elton Gilberto. Desenvolvimento sustentável: em busca de novos fundamentos. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; PAVIANI, Jayme. (Org.). **Direito ambiental**: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária. Caxias do Sul: Educus, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Mauro. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica**: reflexões em Xerém. 2003. 179f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003. Disponível em: <http://www.ufmt.br/gpea/pub/mguimar%E3es_tese.pdf>. Acesso em: 05 maio 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Frederic. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: JAMESON, Frederic. (Org.). **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Tradução Maria Elisa Cevasco, Marcos Cesar de Paula Soares. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LAYRARGUES, Phillippe Pomier. Educação para a gestão ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe. Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Tradução Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Editora da FURB, 2000.

_____. **Epistemologia ambiental**. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, Enrique. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe. Pomier.; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira; STEIGLEDER Annelise Monteiro; CAPPELLI, Sílvia. **Direito ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2005.

MARTINS, Dayse Braga. Direito constitucional ambiental. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 5, n. 51, out. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2116>> Acesso em: 16 jun. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic **A ideologia alemã**. Tradução Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

254 MELO, Mauro Martini de. **Capitalismo versus sustentabilidade**: o desafio de uma nova ética ambiental. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Iva Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Alexandre. Direitos humanos fundamentais e a constituição de 1988. In: MORAES, Alexandre. (Coord.). **Os 10 anos da Constituição Federal**: temas diversos. São Paulo: Atlas, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Estocolmo**. Estocolmo, junho de 1972. Disponível em: <<http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/images/artigos/171.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

_____. **Carta de Belgrado**. Belgrado, Outubro de 1975. Disponível em: <<http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm>> Acesso em: 15 maio 2007.

PAUPÉRIO, Artur Machado. **Teoria geral do estado**: direito político. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.

SILVA, Rosália de Fátima e. No "fazer da política", o "conceito de educação cidadania". In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezord. A educação ambiental e os princípios da preservação e da participação na construção da ecocidadania. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; PAVIANI, Jayme. (Org.). **Direito ambiental**: um olhar para a cidadania e sustentabilidade planetária. Caxias do Sul: Educus, 2006.

Prof. Francisco Dutra de Macedo Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação
E-mail | fdutra@digizap.com.br

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação
E-mail | cabraln@ufrnet.br

255

Recebido 21 ago. 2007

Aceito 23 out. 2007



Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual

Teaching Democratization: an old question always updated

Georges Snyders
Universidade de Paris V | França

256

O educador francês Georges Snyders, professor honorário de Ciências da Educação da Universidade de Paris V, Sorbone (França), esteve no Brasil há 19 anos (dezembro de 1988). Naquele momento, a professora Maria Salonilde Ferreira participou de um Evento realizado em Goiânia (Goiás) e agendou uma entrevista com esse educador, a qual foi realizada no ano seguinte em Paris (julho de 1989) e traduzida pelo professor Marcos Antônio de Carvalho Lopes, publicada na Revista Educação em Questão, v. 3, n. 2, jul./dez. 1989. Em face do esgotamento dessa edição e por solicitação dos estudiosos da obra de Georges Snyders, a Revista republica nesse número aquela entrevista.

Favorável a uma escola em que ocorra efetivamente a democratização do ensino, o professor Snyders apresenta nesta entrevista as suas reflexões acerca dos compromissos democráticos e culturais da escola. Para esse educador, a escola é um espaço de contradição e é no interior dessas contradições e atenta a elas que a mediação pedagógica poderá propiciar a crescente democratização do ensino escolar. Para desenvolver essa tarefa, necessário se faz romper com as estruturas lineares de pensar e se reelaborar e desenvolver formas de pensamento em que a ruptura e continuidade se constituam a unidade dinâmica do pensar e do agir no sentido de fazer avançar/progredir o processo democrático instaurado no interior da escola. Nessa entrevista, Snyders retoma e esclarece algumas idéias desenvolvidas em obras tais como: *A alegria na escola*, *Pedagogia progressista*, *Escola classe e luta de classe*, *Para onde vão as pedagogias não diretivas*, assim como, em artigos publicados nas revistas francesas, *Enfance* e *Revue des Sciences de l'Éducation*.



Partindo da convicção de que a democracia é um valor universal, o entrevistado nos conduz instigantemente, nessa entrevista, a reflexão sobre a necessidade da escolaridade pública e obrigatória e do papel da escola no processo de democratização da sociedade. Considerando a contribuição marcante das idéias de Snyders, a Revista Educação em Questão as recoloca a disposição dos leitores para que estes possam analisá-las e discuti-las em busca de respostas mais efetivas e pertinentes para as indagações postas.

Maria Salonilde Ferreira
Prof^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN

Prof^ª Salonilde: Acabamos de promulgar uma Nova Constituição onde o direito à educação pública, gratuita e obrigatória, conquistada pelo regime burguês, se mantém. O fato de que o ensino seja gratuito e obrigatório é percebido pelos educadores como elemento da democratização da escola. Mas, a educação pública, no Brasil, encontra-se num processo gradativo de decadência. Segundo os dados oficiais, 33% (7,5 milhões) de crianças entre 7 e 14 anos (idade da escolaridade obrigatória) estão fora da escola. Dos que freqüentam, 27,6% (6,3 milhões) estão fora da faixa etária da escolaridade obrigatória. Isto significa que mais de 60% destas crianças não têm acesso ao ensino elementar previsto pela lei. Por outro lado, daqueles que têm acesso à Escola, a maioria fracassa. Estes fatos estão associados ao nível de exploração que sofrem os trabalhadores no Brasil. Entre os que conseguem trabalho, o nível de vida varia de miséria (1 salário mínimo) à penúria (até 2 salários mínimos). Diante destes fatos, pode-se admitir que a Escola, no Brasil, seja verdadeiramente democrática? Pode-se conceber a democracia independente da forma de sociedade na qual ela se exerce ou a democracia se limita a uma concepção burguesa? A Escola na sociedade burguesa pode ser democrática?

Georges Snyders: Devo confessar que não conheço os problemas brasileiros. Pelo que você expõe, há uma proporção muito elevada de crianças que não vão de modo nenhum à escola e uma proporção também muito elevada de crianças que estão desniveladas em relação à idade de escolaridade.



Portanto, são condições extremamente duras para a escola. Evidente que não se pode falar de escola democratizada: mas por outro lado, creio que tudo o que diz respeito à escola deve ser visto de uma maneira muito dialética. Primeiramente, o lugar de trabalho, dos professores é, apesar de tudo, essencialmente a escola. É no interior da escola que eles podem agir mais intensamente, e até mesmo lutar e fazer progredir as coisas. Eles não podem se desesperar com a escola porque é imperfeita. Em relação aos alunos que não freqüentam a escola, há, provavelmente, estudos feitos. Eles não vêm à escola por dois motivos. Por um lado, a pobreza os impede de freqüentar a escola: eles precisam ganhar dinheiro muito cedo, provavelmente. Por outro lado, a escola não lhes parece muito atraente, e tanto eles, como a família, não realizam, talvez, todos os esforços necessários para ir à escola. Assim sendo, mesmo que fossem à escola, seria, ainda assim, uma catástrofe, de nada lhes serviria. Nesse caso, penso que há uma luta a ser conduzida em muitas frentes. Há uma luta para que aqueles que não vão à escola possam freqüentá-la. Há também uma luta para fazer com que aqueles que estão na escola vejam a escola como algo de atraente. Desse modo, a escola de uma sociedade não-democrática deixa de ser democrática. Mas a escola, mesmo numa sociedade não-democrática, é, apesar de tudo, um dos meios da democratização desta mesma sociedade. Um meio entre outros, mas um meio que não se pode absolutamente negligenciar, porque a escola fornece às crianças, apesar de tudo, a capacidade de raciocínio, de verificação. O que é uma palavra que foi verificada? O que significa um raciocínio justo? E daí, sem cair nas utopias, podemos pensar que a escola contribui um pouco, forjando cidadãos que não se deixarão, de modo nenhum, conduzir por qualquer um. De tal modo que, mesmo não sendo a escola democrática, não se pode renunciar a fazer avançar a escola na direção da democratização, porque ela contém, nela própria, germes de democratização, isto é, progressos do pensamento, progressos da vida da criança. Se conseguirmos, mesmo parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais, talvez, em direção à confrontação dos pontos de vista, em direção à confrontação dos interesses, em direção à confrontação das vidas. Que dizem os estudos sobre todas estas crianças que não vão à escola/que não chegam à escola? Estes 33% de crianças que estão fora da escola? Naturalmente, há muitas causas. A primeira é que as crianças são muito pobres, elas precisam ganhar a vida. A



segunda é que não há escola na proximidade. E o fato, justamente, de que o governo não se preocupa em construir escolas prova que os governantes têm, antes de qualquer coisa, medo da escola. Isso é muito importante. Se a escola fosse uma aliada do governo, ele faria tudo para construir escolas e tornar a escolaridade obrigatória. O fato, portanto, de que o governo não constrói escolas, o fato de que não se obriga as crianças a freqüentar a escola, mostram que os governantes têm medo da escola, e que, por isso, não se interessam em ampliá-la. Isto mostra ainda que, apesar de tudo, a escola é percebida pela classe dominante, às vezes, como um aliado mas também, ao mesmo tempo, como um inimigo possível. Há então os que não vão à escola e que ficam desnivelados quanto à idade. Um ano nem é muito grave, mas dois anos começam a preocupar. Por que este desnivelamento escolar? Isso deve ter sido estudado. Todos eles falam português, não é mesmo? Você não têm o problema que temos, na França, de um grande número de imigrantes. Estas pessoas não falam francês. No Brasil, todo mundo fala português. Mesmo assim, as crianças são reprovadas: compreensível, quando se vive em péssimas condições, em condições difíceis. Nesse caso, é necessário que sejam feitos esforços muito especiais para que a escola dê mais àqueles que têm menos em casa. Mais em qualidade e não em quantidade. Não são mais horas de aulas, e sim, que se considere que estas crianças têm graves problemas, uma vez que não estão habituadas à palavra, ao universo escolar, ao universo dos livros. Claro que, enquanto o modo de vida da fama não mudar, os resultados escolares da criança mudam pouco. Entretanto, quando há tentativas feitas neste sentido, quando as crianças em dificuldade sentem que se dá mais atenção a elas, tudo isto pode ajudá-las um pouco a evoluir. Não há milagres na escola, claro, mas há, assim mesmo, possibilidades de progresso, creio. A escola não pode fazer com que o modo de vida das crianças mude, ela pode, no entanto, dar às crianças a sensação de que se está levando em consideração a sua pessoa e as suas dificuldades. Sei que é muito difícil para os professores primários. E na formação dos professores primários é necessário salientar bem o que é conveniente para esta grande massa de crianças em dificuldades. A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os "bons" alunos: é mais agradável, funciona melhor... Mas é necessário também que procurem se responsabilizar por aquelas crianças com dificuldades. Além do mais, é extremamente fascinante se ocupar destas crianças. Isso, é claro, deve fazer parte da formação dos professores,



sobretudo, dos professores primários. Quero dizer, tudo deve funcionar de modo a se ter professores primários capazes de ajudar efetivamente os alunos dos meios muito populares. Um dos problemas na França é que, agora, os professores primários, freqüentemente mulheres, não são, de modo nenhum, originários de meios populares. Além disso, estas professoras são quase sempre casadas com altos funcionários. Assim sendo, apesar da boa vontade que têm, elas nem sempre chegam a compreender bem as dificuldades das crianças das classes populares. Não estou querendo dizer que o fato de haver professores da mesma origem social das crianças solucionaria o problema da discriminação do sistema educativo. Tampouco que os professores de origem burguesa não possam compreender os problemas das crianças dos meios populares. O que quero destacar é que a origem de classe é um elemento de mediação da ação educativa. Um dos motivos do sucesso da escola laica na França, no início da III República, por exemplo, era que os professores primários eram filhos de camponeses, tinham obtido êxito em seus estudos, mas não estavam muito distanciados do modo de vida dos seus alunos. No que se refere, ainda, à formação dos mestres, há duas coisas que gostaria de salientar. Primeiramente, que eles tentem se lembrar dos tempos em que foram alunos, em que eram crianças. Quantas vezes quiseram protestar contra o que o professor fazia, e não ousaram, porque dizia, justamente, que não se devia protestar. Que eles se ponham no lugar de seus alunos, pois a situação do aluno, pelo menos na França, nem sempre é muito cômoda: há seis horas de aula por dia, trabalho em casa; exige-se muito do aluno. Preciso que os mestres se lembrem de que é um trabalho árduo. Não sei, talvez uma espécie de curso em que o mestre brincasse de ser criança. Seria possível? Isto é, fizesse teatro. Seria feita uma espécie de cena de teatro. Não seria bem um psicodrama, mas algo parecido. Gostaria de que, de tempos em tempos, eles tentassem ser crianças. Que os mestres se lembrassem bem do tempo em que foram alunos e de suas reivindicações naquele momento. Preciso que os mestres não caiam no mesmo erro dos operários que se tornam patrões. Dizem que os operários que conseguem ser patrão são, geralmente, patrões difíceis, pouco compreensivos e muito exigentes. Logo, nunca devem esquecer que foram alunos; que se organize uma espécie de psicodrama para que possam voltar à época em que eram crianças. Em seguida, ao lado dos cursos já existentes, talvez se deva criar um curso de discussão sobre os gostos dos alunos, sobre o que gostam de fazer, quando não estão na aula.



A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos. Quando o mestre, por exemplo, sobretudo os homens, sabe jogar futebol com os alunos, sabe discutir sobre o jogo que passou na televisão, e consagra para isso algum tempo, há um meio de progredir. Uma mulher que não joga futebol pode encontrar outros meios. Pode ser um cantor, uma emissão de televisão, etc., pois não há só futebol na vida das crianças. Além do mais, há rapazes e moças. Preciso entrar em contato com os alunos, e isso pode ser aprendido. Primeiramente, entrar em contato com os alunos, depois exigir deles um esforço. Pode-se discutir com eles sobre futebol, sobre um programa de televisão, sobre a motocicleta quebrada, tudo depende da competência, naturalmente. Preciso desenvolver, junto aos professores, setores de competências que vão ao encontro dos gostos dos alunos. Uma vez que a comunicação for obtida, pode-se ir mais além e exigir dos alunos um esforço. Numa sociedade em que há tantas dificuldades, a escola registra forçosamente todas estas dificuldades. Por isso que se deve pensar a longo prazo em um progresso da sociedade, mas se deve pensar também no dia-a-dia. Que podemos fazer na escola que se tem hoje, tal qual ela é agora? Há muitas coisas para se fazer, e não se deve abandonar este setor; nem mesmo para uma política de conjunto. Preciso que conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos, seus próprios jazerres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. Pela formação dos professores que se deve começar. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos, inclusive daqueles que sentem mais dificuldade. Assim, o professor pode tentar, em certos setores, participar dos modos de cultura dos alunos e, conseqüentemente, ajudá-los em seu desenvolvimento. Como já enfatizei antes, é preciso pensar a longo prazo e no imediato sem esquecer o progresso da sociedade. Nesta perspectiva que gostaria de analisar a questão da democracia. Uma concepção é coerente, num dado momento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma, não pode separar-se do nível atingido pelas forças produtivas e pela organização social. No século XVIII, a burguesia, "então revolucionária", prevalece sobre a sociedade feudal; e as suas idéias – liberdade,

individualismo, democracia – suplantam os conceitos feudais. Como diz Marx, “as idéias dominantes de uma época nunca foram senão as idéias da classe dominante”. Por outro lado, porém, essas idéias da classe dominante possuem, de fato, uma realidade e, num dado momento, desempenham um papel progressista. Devemos compreender que uma classe não adquire esse poder, senão na medida em que tem qualquer coisa a conceder à humanidade. A democracia exprime uma necessidade da burguesia; mas, ao mesmo tempo, é condição para as massas poderem organizar-se, lutarem contra a exploração da qual são vítimas e é o objetivo que o proletariado quer realizar hoje. A democracia burguesa não se reduz a uma pura fraude para ludibriar o povo. A democracia foi um passo à frente em relação ao feudalismo, pois a burguesia só se tornou dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história. Neste momento, ela se encontra contida nos limites de classe e procurando conservar o poder. No entanto, não devemos considerá-la uma conspiração montada expressamente para manter o povo na obediência. A luta contra a forma manifesta de democracia não pode ser confundida, de modo algum, com uma simples recusa à democracia. A luta é contra as mistificações, as limitações, em que se reflete a situação de classe. A democracia é, ao mesmo tempo, o contrário da democracia burguesa, proclamada como idéia dominante pela burguesia dominante, e a sua instauração, finalmente, efetiva para todos uma sociedade sem classe.

262

Profª Salonilde: No seu livro *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, você propõe uma pedagogia progressista. Quais são os fundamentos teóricos dessa proposta pedagógica? É possível executá-la num país como o Brasil, onde recursos para a educação, qualificação dos professores, os salários, etc., são fixados por leis gerais, que não são cumpridas? Quais seriam as implicações para a execução desta proposta? (Destaque quais seriam, portanto, as condições mínimas necessárias em termos de leis, papel do Estado e organização da sociedade civil). Esta proposta pedagógica seria uma das vias para democratização da escola?

Georges Snyders: Uma pedagogia progressista é, creio, um ideal que não é realizável em uma sociedade dividida em classes, mas é também, ao mesmo tempo, o que se deve fazer todos os dias, o que se deve introduzir na escola do jeito que ela é, com os alunos que se tem. Está entendendo o que quero dizer? Parece-me que o ensino atua sempre, de um lado, a longo prazo:



tem-se a esperança de uma outra sociedade e, do outro, deve-se dar aula no dia seguinte com os alunos que temos, com o governo do jeito que é. Logo, é preciso pensar ao mesmo tempo a longo prazo e imediatamente. No imediato, a minha idéia é que devemos tentar nos colocar um passo na frente dos alunos, não dez passos, porque eles não acompanham. Também não se deve permanecer ao nível deles, pois, desse modo, não haverá atividades nas classes. É necessário fazê-los avançar um passo. O que quero dizer é que com os alunos, por exemplo, que lêem revistas em quadrinhos violentas, sanguinárias, cruéis, sexistas, não adianta propor a mais bela das literaturas, porque eles não serão capazes de acompanhá-la. Não se deve também consentir que leiam estas revistas; seria necessário, pois, conduzi-los à leitura de revistas menos sexistas, menos cruéis, menos violentas, as que apresentam um menor número de interjeições, as mais bem redigidas e, quando tiverem avançado um passo em direção às revistas, então, estarão prontos a dar outros passos em direção às leituras mais requintadas. Penso também que o problema maior é saber o que é um passo à frente dos alunos. No caso das emissões televisivas, se só vêm os seriados estúpidos e desenhos animados sem-pé-e-sem-cabeça, o progresso consistiria em fazer com que os alunos vissem, de vez em quando, um filme completo e, em seguida, em fazer com que eles conseguissem falar do filme na sala de aula.

Creio que o problema é sempre este: permanecer na continuidade do que os alunos já gostam e, ao mesmo tempo, como que empurrá-los um pouco além disso e com um pouco de distanciamento. Receio que o ensino, geralmente, não considere esta continuidade, sobretudo, no que diz respeito às crianças dos meios muito carentes. Claro que, no meio em que vivem, não há livros, não há discussões literárias; logo, se quisermos produzir algum efeito, é preciso, pois, partir do modo de vida deles, participar, até certo ponto, deste modo de vida e, em seguida, neste modo de vida, ajudá-los um pouco a progredir (avançar). Isso se nota a nível das revistas em quadrinhos, isso se nota a nível da televisão, isso se nota no que diz respeito ao esporte. Se conseguirmos que joguem futebol realmente, seguindo as regras do jogo, sem disputas, sem brigas, sem afastar do jogo os mais fracos, admitindo que se trata de um jogo e, conseqüentemente, os mais fracos podem e devem participar do jogo, penso que se pode fazê-los avançar a partir do que já são. Não sei, os novos métodos para a leitura, por exemplo, se baseiam muito na idéia de fazê-los escrever. Acho que vocês também fazem isso no

Brasil, como, aliás, em outros lugares. Fazer com que eles próprios escrevam os seus textos: o que pensam, o que sentem; depois, que eles aprendam a ler nos textos que eles próprios produziram, porque com os textos propriamente literários há uma enorme distância e, quase sempre, não há progresso. No entanto, é necessário que estes textos sejam, ao mesmo tempo, um pouco acima da conversação corrente; que sejam mais bem estruturados, mais bem redigidos, com uma certa continuidade nas idéias. No que se refere à questão dos fundamentos teóricos, essa proposta tem como princípio norteador o método dialético. Porque o método dialético é a oposição de dois contrários quando se pode chegar a uma síntese. Dois contrários se opõem e se chega a uma síntese. No nosso caso específico, os contrários que tendem a se opor são a cultura escolar e a cultura e o modo de vida dos alunos. A síntese buscada é aquilo que se poderá passar da cultura elaborada, da cultura escolar para as crianças. A dialética não se resume somente a uma oposição; há dialética quando dois opostos podem chegar a uma síntese. Síntese que envolve continuidade e ruptura. A continuidade consiste em participar, e a ruptura, em fazer avançar/progredir esta cultura. Mas, se a ruptura for muito forte, os alunos, sobretudo aqueles com dificuldades, não acompanham e se desligam. Se não houver bastante ruptura, os alunos não progredem, e se tem a impressão de que eles poderiam ter ficado em casa, não era nem necessário vir à escola. Isto se nota muito claramente ao nível da linguagem. As crianças, sobretudo aquelas dos meios populares, dispõem de uma certa linguagem. Se nós exigirmos que, bruscamente, elas se ponham a falar como os grandes autores, nós não conseguiremos nada. Por outro lado, se deixarmos que falem como falam em casa, não vale a pena ficar na escola. Logo, é preciso que se comece a pedir que falem e escrevam como quiserem, como sabem, para, depois, retomar estes textos e tentar dar uma nova estrutura, animar e reforçar junto com eles seus próprios textos. Não sei como se passa com Freinet, mas o que ele disse sobre o texto livre, esta idéia de partir da forma de linguagem e de expressão da criança e, em seguida, trabalhar esta expressão, não colocá-la tal qual, é muito importante. É uma forma de continuidade e de ruptura. Vale ainda dizer que todas as crianças em nossa civilização se interessam muito pela técnica, pelos objetos técnicos, como: o carro, a moto, a geladeira, a televisão, o computador. Seria, pois, interessante que a escola lhes ajudasse não só a se servir destas máquinas, mas também a compreender como funcionam. Um outro exemplo de continuidade e de



ruptura que se encontra um pouco em Freinet. O computador faz muito sucesso, eles sabem se servir dele, mas, para compreender como funciona, é uma outra história; neste caso, o aluno precisa da ajuda do mestre, e isso pode interessá-lo, e muito. Mas é preciso que a escola penetre na cultura dos alunos. O computador não me parece indispensável para se iniciar, mas, de modo mais geral, os objetos técnicos, sim. No caso do ensino, um primeiro exemplo de síntese é o que eu dei há pouco. Há, no entanto, um segundo exemplo do qual não se falou ainda. Não sei se isso já se faz no Brasil, mas se faz em muitas classes novas. Que os alunos possam exprimir seus desejos, que possam dizer como vivem, como eles encaram o que nós lhes propomos e pedimos que façam. Concretamente, há muitas escolas que, aos sábados, por exemplo, reservam uma hora ou uma hora e meia para deixar falar os alunos, para que eles digam como viveram, como passaram a semana, e o que pensam dela e como vivenciaram tudo. Há nisso qualquer coisa de dialético. Durante toda a semana, há a ordem do mestre: "faça isso", "faça aquilo", "está bem", "está mal"; ele pune, ele recompensa. Há os alunos que sempre estão de acordo, que não ousam abrir a boca durante a semana. Cada um sabe muito bem que, no momento em que se é repreendido, não vale a pena responder, é melhor calar. Haverá o momento de síntese quando todos juntos, alunos e professor, se põem a dizer o que pensam de toda a semana escolar. Isto, por exemplo, pode muito bem ser feito antes da revolução. Porque, na verdade, um aluno sozinho não ousará dizer ao mestre tudo o que pensa. Se o fizer, será num momento de impulsão, num momento em que as coisas andem mal, e isso não ajuda em nada. O importante é que, calmos, no sábado pela manhã, todos saibam que, de 8 às 9 e meia, poderão dizer o que se deve propor, o que se quer como melhoria, o que não anda bem, o que agradou ou não agradou. Os alunos são um pouco como os operários, que não ousam dizer ao patrão o que pensam exatamente, com medo de serem mandados embora. Para falar, é preciso que os operários se agrupem em sindicatos. É claro que não se vão criar sindicatos de alunos, não se trata do mesmo problema; mas que se deve garantir aos alunos momento em que, juntos, eles poderão dizer um pouco o que lhes agrada ou não agrada, o que gostariam que fosse feito. Porque a força dos fracos consiste em estar junto. O mestre não é obrigado a fazer exatamente a mesma coisa, mas este é um dado que deve considerar. Isto muda completamente a atmosfera da sala de aula. É claro que, quando se tem 25 ou 30 alunos,



é necessário uma certa serenidade. As coisas não funcionam completamente sem uma certa serenidade, sem sanção, é claro. Mas é importante que pelo menos os alunos possam, em seguida, dizer o que lhes parece justo, o que parece injusto. Isto é muito importante. É uma das primeiras reformas que se deve procurar introduzir, na escola, para as crianças com mais dificuldades, é também uma ocasião para se exprimir, para falar em sociedade, para contar com a sociedade escolar. Acho que tudo isso é muito importante para elas. Você me faz uma questão sobre a exequibilidade dessa proposta e a relaciona à responsabilidade do Estado. Quero deixar claro que se trata de uma proposta de luta, e sua execução depende muito mais do nível de organização e compromisso político dos educadores do que da iniciativa do Estado. Acho que, num país como o Brasil, num primeiro momento, os professores devem se organizar para si próprios e devem tentar estabelecer uma certa liberdade para si próprios. É num segundo momento que isso vai, talvez, repercutir ao nível das crianças mais carentes. E lógico que isso não vai acontecer imediatamente. É uma luta, é uma forma de luta. Numa luta, é preciso não ser morto. Fazer tudo para não ser mandado embora, por uma simples razão: se um professor primário progressista for mandado embora, ele será substituído por um outro menos progressista. Também porque o professor progressista precisa continuar a viver. Logo, o que se pode fazer, o que se obter a cada momento? Acho que é a idéia de se reagrupar que é importante. Um professor muito progressista que se isola completamente não vai, certamente, obter êxitos. Será perseguido. O governo vai persegui-lo. De tal modo que o problema é organizar resistências e, ao mesmo tempo, não ir muito além dos colegas, fazer movimentos solitários. Porque, se não for assim, se ele se expuser sozinho, será, evidentemente, destruído rapidamente. A luta tem que se efetivar dentro e fora da escola ao mesmo tempo. Nunca é demais repetir que a escola não é propriedade da classe no poder. A escola é lugar de confronto, de manifestação da luta de classe, onde as exigências das camadas populares, as necessidades da ciência e da técnica se opõem à classe dominante. Como a burguesia, hoje, está reduzida à defensiva, essa posição de recuo provocou um ensino vazio, com tendência para a indiferença e para o silêncio, quando se trata de questões importantes e de chegar a uma compreensão de conjunto. O ensino se reduz à nomenclatura de fatos e preceitos insignificantes. Ao aluno, parece incolor, gelado. Tudo parece de esterilidade. Isto acontece, não por razões técnicas, e, sim, por razões políti-



cas. Esta é a escola que o Estado burguês garante à classe operária e demais camadas do proletariado. Uma proposta pedagógica, progressista, inspirada no Marxismo, que vise a uma ação coerente, sem cair no treino e no condicionamento, nunca poderá se efetivar sob a égide do Estado burguês. Ela será obra de uma ação organizada no interior da Escola e associada às lutas mais gerais da sociedade em sua totalidade.

Profª Salonilde: No seu livro *A alegria na escola*, você preconiza para a Escola um papel totalmente diferente daquele que ela desempenha até hoje na sociedade capitalista. Acredita que, este novo papel, a escola poderá desempenhar em qualquer sociedade capitalista? Como você entende o papel da equipe pedagógica face a sua proposição de escola? A sua proposição indica uma via que exige novos critérios para a seleção e organização dos conteúdos. Isto quer dizer que os especialistas dos diversos domínios da ciência devam conhecer, também, os fundamentos de sua proposição pedagógica? Devem estar de acordo? É possível manter a coerência interna desta proposição?

Georges Snyders: A questão da alegria na escola é, no fundo, muito complexa, é a alegria dos alunos o que os professores procuram, o que sempre procuraram. Quando tudo funciona bem numa aula, seja na escola primária, seja na Faculdade, há alegrias. Muitas vezes saímos da sala de aula e dizemos: Foi tudo ótimo. O que isso quer dizer? Temos a impressão de que os alunos sentiram uma certa alegria, quaisquer que tenham sido as condições e as dificuldades. "Tudo correu bem" pode querer dizer, em certos casos, eles não bagunçaram, não bancaram os idiotas, não atrapalharam a aula. Este é o primeiro nível de significação. "Tudo correu bem", logo não tive aborrecimento. Mas há um segundo nível. "Tudo correu bem" quer dizer, eles se interessaram, eles sentiram uma alegria. Quando tudo corre bem, muitas vezes, um dos alunos diz: "já terminou"; "já está na hora". Isto significa que, apesar de não ser um paraíso, eles sentiram uma certa alegria. Nunca se fala disso nos objetivos da escola, ou se fala esporadicamente; mas me parece que nas experiências dos professores é muito freqüente esta idéia de alegria.

Quando uma criança volta da escola, sempre se pergunta: "Trabalhou direitinho hoje?" Seria bom poder perguntar não só "Trabalhou direitinho?" (é uma questão importante) mas também "Você gostou da aula, houve coisas que

o interessaram?” Perguntar “Você gostou, houve coisas que o interessaram” está muito próximo da pergunta “Você sentiu alguma alegria?”. “Você sentiu algum prazer?” Quero deixar claro que eu tentei dar uma forma à experiência que todos nós viveremos numa aula ou num curso universitário, lógico que dizemos sempre a nossos alunos que é preciso trabalhar e se preparar para as provas, para passar de ano, para ter êxito nos exames, etc., mas, ao mesmo tempo, quando estamos em presença deles, sentimos ou que estão aborrecidos esperando o fim da aula, ou que estão interessados. Entre o interesse e a alegria, não há um abismo. E o que muitos chamaram interesse, eu gostaria de ir um pouquinho mais além e chamar alegria. O interesse, eu gostaria que fosse além do interesse, que fosse até onde se podem oferecer certas alegrias, em certos momentos, por exemplo, em que se está diante de um bonito texto ou quando se aprende como funciona determinada máquina. Creio que, nestes momentos, há muitas crianças, muitos alunos que podem sentir uma verdadeira alegria. À vezes, eles têm as suas motos, mas a maioria não sabe como funcionam, mesmo se sabem, às vezes, mexer em seus motores. No dia em que, na escola, se mostrar porque a moto anda, isto é, no dia em que nós nos colocarmos no mesmo nível que eles, então, poderemos lhes proporcionar uma certa alegria. Que seria mais forte que o interesse, mas que iria no mesmo sentido, certamente. Mas, para se chegar a isso, é preciso que se façam mudanças na escola. Mas é sempre o mesmo problema. É preciso fazer mudanças enormes na escola e, ao mesmo tempo, é preciso dar aula no dia seguinte. Neste caso, não houve ainda tempo para as mudanças. Quando se vai à aula seguinte, no dia seguinte, é bom tentar levar um motor de um carro velho e, em seguida, mostrar aos alunos como funciona. Isto pode ser feito logo, não é preciso esperar as mudanças. Mas, ao mesmo tempo em que se faz isso, é preciso efetuar mudanças enormes, enquanto houver crianças que não frequentem a escola e que estejam com três ou quatro anos de atraso; crianças que vivem em péssimas condições, e cujos pais estão desempregados. Essas crianças não podem trabalhar com proveito. Você está vendo, é preciso batalhar dos dois lados: participar de uma ação conjunta para efetuar mudanças fundamentais na sociedade e na escola mas também oferecer às crianças que temos na escola qualquer coisa que possa eventualmente interessá-las, estimulá-las. É preciso agir nos dois campos ao mesmo tempo, e é isto que é muito difícil. Porque a tentação dos professores é sempre ou de militar somente no plano político para conseguir



as mudanças de sociedade e as mudanças fundamentais da escola, ou, então, de serem somente professores em suas classes e fazerem com que as coisas andem bem na aula. O professor ideal é aquele que consegue realizar as duas tarefas. Não se pode esperar a revolução para se dar aulas interessantes. Por outro lado, as aulas só serão boas, quando não houver mais 30% da população sem emprego, 30% da população com fome, 30% da população marginalizada na sociedade. É preciso conscientizar os diretores a darem um primeiro passo no sentido de reservarem umas duas horas suplementares para aqueles alunos em dificuldade. Mas, para isso, é preciso que os sindicatos e que as associações de professores tentem convencer a escola dessa necessidade. Isso pode ser um primeiro passo, mas não se deve permanecer aí somente, uma vez que isso consiste em se colocar os pobres separados. Mas, se não se pode fazer de outro modo, já é alguma coisa para estas crianças que não freqüentam a escola e que, em conseqüência, não sabem nem ler, nem escrever. Isto é muito importante. Se a criança aprende a ler e a escrever quando é ainda jovem, quando chega à idade de 14 a 15 anos, ela poderá aprender alguma coisa, como, por exemplo, um ofício *métier* mais qualificado. Mesmo que depois haja uma interrupção. Já se ela não aprende nem a ler, nem a escrever, quando é jovem, em seguida, na idade de 14 a 15 anos, será então um trabalho espantoso e quase impossível. Este tem sido um problema de discussão entre professores, sindicatos de professores e associações de pais. Mas é claro que se deve proceder gradualmente. Se, de três crianças, uma não freqüenta a escola, é lógico que não se pode esperar que venham efetivamente a todas as aulas.

269

Em relação à questão da equipe pedagógica, é, sobretudo, a nível do colégio, quando há um professor de Francês, um professor de História e Geografia, um professor de Matemática, um professor de Ciências Físicas, um professor de Ginástica, um professor de Música, que a necessidade da equipe se torna muito maior. Já a nível secundário, não sei como é em seu país; na França, durante a escola primária, há um só professor, desde que se entra na 5ª série *sixième*, isto é, por volta de onze, doze anos, teoricamente, a criança tem quase sempre seis professores. Ela se sente, deste modo, completamente perdida. É preciso cuidado para que a criança não se sinta dividida entre exigências completamente contraditórias e que as importunam. Um professor, por exemplo, diz que se deve proceder de tal modo, um outro, o de Matemática, diz que se deve proceder de modo totalmente diverso. É

necessário que as crianças sintam que há um fim comum entre estes diferentes professores. A equipe pedagógica é importante para que os alunos sintam que há uma unidade de método, uma unidade de luta, que há, enfim, alguma coisa que os une. Lógico que, se temos a sorte de poder trabalhar em equipe é bem melhor. Temos mais chances de êxito, e os alunos se desenvolverão mais e melhor e serão mais bem protegidos. No entanto, nem sempre é possível organizar uma equipe pedagógica, pois é necessário que as pessoas adiram à proposta. Se as pessoas forem muito diferentes no que diz respeito às suas opções pedagógicas, elas vão passar horas e horas, dias e dias a discutir, a querer convencer umas às outras, e, então, nada funcionará. Se há um professor primário progressista, isolado no meio de outros, é preciso que ele se determine e tente fazer sozinho coisas interessantes e válidas na sala de aula. A questão referente aos vários especialistas ou professores nos obriga a retomar a discussão dos fundamentos que embasam a proposta. Para que uma proposta pedagógica progressista seja viável, é necessário que os especialistas dos vários domínios do conhecimento se disponham a renovar os conteúdos de ensino. Têm que superar o ensino caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por mais exatos que sejam, que terão que ser engolidos em doses homeopáticas. Aprender geometria, por exemplo, é criar uma atitude de Matemático que permite verificar, por ela mesma, a exatidão de teoremas, compreendê-los e, portanto, aprendê-los e, finalmente, desenvolvê-los; refazer, por si mesmo, o caminho que conduz a determinada demonstração e continuar nesse caminho ou, pelo menos, pressentir-lhe o prolongamento. O professor tem como função viabilizar o acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, interessem aos alunos e tenham significado para eles. Tem que ser percebido como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e para conhecerem. Neste sentido, a questão do método é fundamental, pois os conteúdos têm que assegurar a dialética continuidade-ruptura. Sem o conhecimento dos fundamentos que norteiam a proposta e a adesão política dos professores, é impossível uma ação progressista na Escola. O marxismo, os conteúdos marxistas, têm para nós uma importância fundamental, pois só neles, e neles somente, se realiza a síntese entre a continuidade e a ruptura, que nos parece caracterizar a situação de um ensino progressista. O problema consiste em procurar o que poderia ser uma transposição de conteúdos marxistas para o interior da escola e se essa transposição seria capaz de dar uma solução à própria



metodologia do ensino. Consideremos, por exemplo, os alunos oriundos do proletariado: a luta deles pela existência, a existência escolar, pois a grande maioria é excluída da instituição escolar. A luta para se fazerem reconhecer reveste-se de formas muito variadas e, muitas vezes, mistificadas – distúrbios, indisciplina, provocação. Qual pode ser, neste caso, a ação do pedagogo? Ruptura para os levar a uma tomada de consciência, e a uma ação real, em lugar de se limitar à exclusão; mas só o conseguirá, se inserir na continuidade da experiência deles que é, em primeiro lugar, de reação contra a situação que lhes é criada. E isso só é possível no interior de uma atitude progressista: denunciar a falsidade do imperialismo, as teorias que negam as relações de determinação do real, as mistificações. Talvez seja possível compreender melhor, agora, o que é a verdade, a atitude verdadeira, o verdadeiro conteúdo que o professor deverá se esforçar por transmitir ao aluno. O marxismo não é um dogma, uma série de preceitos codificados, mas sim, um conjunto de princípios gerais. É por esses princípios diretores que os fatos poderão adquirir ordenação e clareza; e esses mesmos princípios se diversificam, transformam-se, enriquecem, sempre que a vida os confronta com novas situações. Não são simples opiniões em que o verdadeiro não se distingue do falso (vale tudo o mesmo, cada um tem tanta razão quanto o outro, e, portanto, tão pouca razão como ele), nem um frente-a-frente com uma verdade definitiva, absoluta, intangível e, portanto obrigatória. Langevin demonstra que uma concepção científica é coerente, num dado momento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma não pode separar-se do nível então atingido pelas forças produtivas e pela organização social. As concepções científicas desenvolvem-se por um processo geral, no interior de um progresso geral. Por isso mesmo, a evolução não é uma avançada simples, unilinear, mas uma seqüência de modificações e de crises. Parece-nos ser esta concepção de verdade que permite o duplo movimento continuidade-ruptura, de tal maneira que o aluno não seja entregue ao cepticismo, nem alienado numa verdade exterior. Por um lado, o papel do professor é levar o aluno, tanto na teoria como na prática, a aplicar os princípios do marxismo, como, por exemplo, a relação entre as suas condições de vida e os antagonismos de uma sociedade estruturada nas relações de exploração de uma classe sobre as outras.

Prof. Dr. Georges Snyders
Universidade de Paris V | França



Entrevista concedida à
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira | UFRN
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo
E-mail | anavi@secrel.com.br



20 anos da Revista Educação em Questão

Educação em Questão Scientific Magazine, 20th anniversary

A Revista Educação em Questão, instituída em reunião plenária dos professores, realizada em 18 de abril de 1986, é um periódico do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No dia 28 de agosto de 1987, foi lançado, em sessão solene, o primeiro número, quando o Mestrado em Educação, instalado em 1978, completava 9 (nove) anos, com áreas de concentração em Pré-Escolar e em Tecnologia Educacional. Veio a público com a missão de estimular e divulgar a produção científica em Educação e subáreas afins. Ao completar 20 anos divulgamos três documentos que ilustram os momentos iniciais de sua proposição e nascimento em 1986 e 1987.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

273

1. Carta Circular nº 01/86

Natal, 15 de julho de 1986

Prezado (a) Sr.(a):

O Departamento de Educação da UFRN acaba de criar uma Revista, cujo título é "Educação em Questão". A mesma destina-se aos educadores em geral e tem como objetivo: "estimular, divulgar e ampliar a discussão e a produção científica sobre questões educacionais, situando-as no contexto histórico".

A Revista está aberta à participação de todos, acatando as diversas correntes de pensamento. Ela será quadrimestral, e o primeiro número está em fase de preparação, devendo ser publicada até o mês de outubro próximo. Os trabalhos para este número deverão ser remetidos até o dia 25/8/86, para o Departamento de Educação, Conselho Editorial da Revista "Educação em Questão" – Campus Universitário – 59.000 – Natal (RN), telefone: 231-1266, ramais 450 e 439.

As matérias para divulgação serão submetidas à apreciação do Conselho Editorial.

Os artigos deverão ter, no máximo, 30 (trinta) laudas datilografadas, as resenhas 10 (dez), em espaço dois.

Educação em Questão
Conselho Editorial

274 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de educação. **Carta Circular n. 01, 1986.** Natal: Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, 1986. (Datilografada).

2. Convite de Lançamento da Revista Educação em Questão

A Direção do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, a Chefia do Departamento de Educação e a Coordenação do Mestrado em Educação da UFRN têm a satisfação de convidar V. Sa. para o lançamento da Revista Educação em Questão, a ser realizado no dia 28 de agosto de 1987, sexta-feira, às 10:00 horas, na sede da Cooperativa Cultural Universitária do RN, no Centro de Convivência Djalma Marinho, Campus – UFRN.

Natal, 21 de agosto de 1987

Apoio: Pró-Reitoria Para Assuntos de Extensão Universitária – UFRN
e Editora Universitária



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação e Mestrado em Educação. **Convite de lançamento da Revista educação em Questão**. Natal: Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, 1987.

3. Lançamento da Revista Educação em Questão

No dia 28 de agosto de 1987 foi lançado oficialmente o primeiro número de nossa Revista, em sessão solene realizada na Cooperativa Cultural Universitária, no Centro de Convivência Djalma Marinho. A solenidade contou com a presença do Magnífico Reitor, Professor Daladier Pessoa Cunha Lima, do então Diretor do Centro do CCSA, professor Adilson Gurgel de Castro, vários Pró-Reitores, Representantes da Secretaria de Educação do Estado e do Município, membros do Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, professores, alunos e funcionários. A imprensa também esteve presente no evento.

Na ocasião, o professor José de Castro, editor de Educação em Questão, fez uma rápida apresentação da Revista tendo discursado em seguida o então Diretor do CCSA e o Magnífico Reitor, ambos destacando a importância da publicação de um periódico no âmbito da UFRN, mormente face à distribuição nacional.

275

Outro lançamento da Revista Educação em Questão foi também feito em Mossoró, no dia 15 de novembro de 1987, no Campus Universitário Central da FURRN, quando Educação em Questão foi representada pela professora Maria Salonilde Ferreira. A solenidade contou com a presença da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Maria do Socorro Fernandes de Carvalho, além de professores, alunos e funcionários daquela Universidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de educação. **Relatório de Atividades do Conselho Editorial da Revista "Educação em Questão"**. Natal, 18 abr. 1986 a 23 maio 1988. (Datilografado).

Um olhar sobre a modernidade e a barbárie

A look at the modernity and barbarism

Edileusa Santos Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris**: o espetáculo da pobreza. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

276

Refletir sobre os conflitos emergidos com a pós-modernidade no mundo ocidental exige um olhar retrospectivo sobre cada uma de suas manifestações presentes. No seu livro, aqui resenhado, *Londres e Paris: O Espetáculo da Pobreza*, Maria Stella Martins Bresciani, doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professora titular em História Contemporânea na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), descreve o século XIX e a multidão, que era o tema encontrado nas obras literárias. Os autores da época observavam as cenas de rua onde a multidão era uma presença, apreendiam as paisagens mecânicas e gerais, e os detalhes específicos, com o olhar. Essa exteriorização que trás admiração e espanto promove o encontro de Paris e Londres com sua modernidade.

Maria S. Martins faz do espetáculo das multidões irrompidas nas ruas um tema de estudo, expõe as reações da sociedade perante a desconcertante presença das massas humanas a exhibir suas necessidades. A autora mergulha nas imagens dessa sociedade elaborada pelos homens do século XIX e encontra a massa despida de atributos humanos e individualidade, fazendo parte do viver coletivo de um imenso aglomerado urbano e de uma potência indiscernível, assemelhando-se a espectros. Nas grandes cidades, o transitar das pessoas demonstra o resultado do declínio do sistema doméstico de produção, de maneira tão intensa que a paisagem humana adquiriu aspectos associados ao caos.

Esse espetáculo torna-se visível nos textos dos autores do século XIX e é garantido pelo cotidiano da multidão, que durante o dia, em Paris, se



configura com o despertar para o trabalho, e durante a noite se transfigura em temeridade, com a *nação noturna* formada por prostitutas, criminosos, mendigos, ruídos sombrios e a escuridão, que dificulta a atividade do olhar e transforma as pessoas em formas indefiníveis.

○ olhar, atividade principal para se viver numa metrópole, possibilita a interpretação dos múltiplos sinais que compõe as cenas de rua. ○ repetido olhar do transeunte ao relógio revela que no século XIX as atividades urbanas estavam subordinadas ao tempo cronológico, portanto desvinculadas do tempo da natureza. ○ tempo útil, apesar de abstrato, é gerador de riquezas e disciplina, e promove a repetição diária e mecânica de tarefas.

Edgar Allan observa a multidão de Londres em uma das ruas centrais da cidade, sente-se atraído por aquele formigar humano, e apega-se aos detalhes da figura, das roupas, do andar, dos rostos e expressões, e revela a peculiaridade das figuras que se permitem agrupar e hierarquizar em blocos sociais distintos. Assim, a multidão é composta por pessoas que possuem uma individualidade e que pertencem a uma classe distinta, mas que se confundem quando observadas genericamente.

Com a crescente industrialização houve um inchaço das cidades industrializadas, porém não houve uma infra-estruturação que adequasse essas cidades ao novo contingente habitacional. Nas décadas de 80 e 90 o crescimento da população e da miséria em Londres não permitia as inspirações de Dickens e Poe em relação ao sensacionalismo da multidão. Não era sensacional, era depressivamente triste tamanha pobreza.

○ princípio fundamental da sociedade capitalista apresenta-se intensamente e era retratado na frieza das relações humanas, no isolamento de cada pessoa que fazia parte da multidão e no egoísmo que não permitia perceber no outro um ser com interesses comuns. ○ outro é um obstáculo a ser superado para cumprir as tarefas e alcançar a felicidade, apesar de tratar-se de uma época onde muitas atividades eram realizadas em conjunto.

Havia uma escassez de tudo que sugira conforto, higiene e decência. Nas décadas de 1880 e 1890 os cortiços imundos e fúnebres são tidos pelos londrinos de outras partes da cidade, como um mundo à parte, e são comparados a mundos selvagens, inexploráveis pelos cientistas. Acreditava-se que tal ritmo de vida resultaria numa geração de homens física e mentalmente doentios, o que promoveria implicações econômicas, certamente uma recaí-

da na qualidade da mão-de-obra, gastos maiores na solução de problemas como epidemias e a possibilidade de levantes contestatórios.

Londres era composta por dois e meio milhões de pessoas que viviam uma opulência material acompanhada da degradação humana, segundo afirmações dos observadores contemporâneos. O historiador S. Jones explica a especificidade de Londres, com o fato do seu crescimento populacional não ter sido acompanhado por um crescimento equivalente de emprego. As oportunidades de trabalho eram escassas, o preconceito ao trabalhador londrino crescia junto às correntes imigratórias e era respaldado pelo *darwinismo social*, que sustentava a idéia de hereditariedade da degeneração humana. Para a burguesia da época, esses grupos não se diferenciavam e só despertava a preocupação social quando formavam uma multidão superior ao número de policiais, e manifestavam seu descontentamento nas ruas, como aconteceu no inverno de 1860 e no verão de 1866.

A miséria pode promover ou despertar a consciência, e a autora Maria Stella nos esclarece que aquilo que na Inglaterra é tido como contágio moral, na França é uma ameaça política – o principal medo da burguesia eram as idéias comunistas.

278

Agora aparece uma nítida diferença entre o homem pobre e o vagabundo, pois essa sociedade se institui sobre o pressuposto do positivismo do trabalho, excluindo quem não faz parte dele. Assim, apesar de estar no nível mais baixo da sociedade, a classe trabalhadora se localiza nos seus limites. Mas, pela posição que ocupa na sociedade, é tida como incapaz para resolver questões de cunho político-governamental, pois é incapaz de produzir alta renda, devido a sua racionalidade incompleta; ao passo que os vagabundos transgridem a lei natural, não provendo sua própria sobrevivência com o trabalho, estando então fora da sociedade racional. São tidos como perigosos para a humanidade.

A divisão do trabalho é o macro organizador das atividades produtivas na sociedade. Desde o século XVIII pode-se distinguir o ajuntamento de homens numa multidão e a concentração de homens no sistema de produção. Nesse contexto, a multidão alheia ao trabalho é um incidente e a pobreza é um obstáculo a ser superado com a absorção dos pobres ao mundo do trabalho.



A questão social invadiu a política. A teoria política de Rousseau transformou a compaixão num dever político, a política passa a ser um compromisso com o povo e os revolucionários fazem um uso conveniente disso. Prevalece a idéia de *vontade geral* na política. Robespierre, na revolução francesa, põe em prática os elementos introduzidos na teoria por Rousseau e a multidão é atirada no centro da cena política, onde não se confrontavam tanto as formas políticas de governo capazes de garantir a liberdade, como se discutia a política da felicidade e da abundância.

A imagem agora é de uma multidão revolucionária e o palco propício para sua ação é a Paris do século XIX. A vida cotidiana do povo é examinada minuciosamente. Todos são observados desde seu lar, seus passos nas ruas, até seu trabalho. São tidos como *classes perigosas*. O pobre passa a ser objeto de estudo científico. Equipes de técnicos se incumbiram de estudar e formular soluções para devassar toda vida do povo pobre, para demolir uma revolução. A efervescência revolucionária permaneceu em Paris, ainda que se houvesse aplicado a política de disciplinarização da vida do pobre. Com a Comuna de Paris a multidão dos pobres alcança a praça pública e proclama os seus direitos.

Sabe-se que as revoluções não resolveram os problemas desencadeados a partir da desagregação do sistema de produção doméstico, portando, estamos apenas "num pequeno pedaço de linha que compõe o carretel da história", e o presente texto, ao se concluir, não pretende que se conclua também esse debate, trata-se apenas de uma contribuição, mais ainda, de uma provocação.

Profa. Dra. Edileusa Santos Oliveira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | UESB
Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação | Museu Pedagógico
E-mail | negraraiz@bol.com.br

Recebido 23 abr. 2007

Aceito 20 jun. 2007



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine

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.

280 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 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 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 constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.

7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.



8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/ INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

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 59072-970

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br