

REVISTA

Educação em Questão

v. 32, n. 18, maio/ago. 2008

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

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 32, n. 18, maio/ago. 2008

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
Belânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Maria Rosa R. Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa
Telma Ferraz Leal | UFPE

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
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas da Revista

Fernanda Mayara Sales de Aquino
Kiara Lilian Bernardino de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Afonso 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
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.utfr.edu.br

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F

Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadri-
mestral 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, 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

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 32, n. 18 (maio./ago. 2008).
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação.

RN|UF|BCZM

2008/47

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal <i>João Amado</i> <i>João Boavida</i></p>	7	<p>A social affirmation of Education Science: one history perspective as from Portugal <i>João Amado</i> <i>João Boavida</i></p>	
<p>Apuntes para uma crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa <i>Fredy Enrique González</i></p>	40	<p>Written register for a pentadimensional criticism of the socioeducative investigation <i>Fredy Enrique González</i></p>	
<p>Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário <i>José Willington Germano</i></p>	79	<p>Order and progress: the political discourse on education in authoritarian Brazil <i>José Willington Germano</i></p>	3
<p>Modelos de democracia e gestão da educação: tendências atuais <i>Sidney Reinaldo da Silva</i></p>	113	<p>Models of democracy and educational management: present tendencies <i>Sidney Reinaldo da Silva</i></p>	
<p>Sociedade, escola e educadores: uma parceria necessária para a construção da igualdade <i>Jane Soares de Almeida</i> <i>Norinês Panicacci Bahia</i></p>	133	<p>Society, school and educators: a partnership needed for the construction of equality <i>Jane Soares de Almeida</i> <i>Norinês Panicacci Bahia</i></p>	
<p>O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo <i>Rosemeri Scalabrin</i> <i>Irene Alves de Paiva</i></p>	152	<p>Leadership of social movements and individuals at/in rural education <i>Rosemeri Scalabrin</i> <i>Irene Alves de Paiva</i></p>	


<p>Meios de comunicação de massa: o papel legal na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente e o seu compromisso com os interesses do capitalismo <i>Antônio Cabral Neto</i> <i>Francisco Dutra de Macedo Filho</i></p>	<p>182</p>	<p>Mass communication media: the legal role in the dissemination of information and educational practices about the environment and its commitment to the interests of capitalism <i>Antônio Cabral Neto</i> <i>Francisco Dutra de Macedo Filho</i></p>
<p>Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens... <i>Joaquim Gonçalves Barbosa</i></p>	<p>209</p>	<p>Multi-reference and production of knowledge: different stories of learnings... <i>Joaquim Gonçalves Barbosa</i></p>
Documento		Paper
<p>O testamento de dona Catharina Peralta Rangel (1775)</p>	<p>224</p>	<p>The testamento of lady Catharina Peralta Rangel (1775)</p>
Resenha		Essay
<p>A canção das sete cores: educando para a paz <i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i></p>	<p>236</p>	<p>The song of seven colors: educating for peace <i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i></p>
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	<p>241</p>	<p>General rules for publications in the Education in Question Magazine</p>



Editorial

Editorial

Há 30 anos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) teve a iniciativa de aprovar o seu primeiro curso de Mestrado – Mestrado em Educação – instituído pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em 15 de agosto de 1977 (Resolução nº 105/77), com o seguinte parecer: “O CONSEPE resolve aprovar o Projeto do Curso de Mestrado em Educação – Área de Concentração em Tecnologia Educacional, a ser implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Domingos Gomes Lima – Reitor.” Em 21 de dezembro de 1993 (Resolução nº 257-A/93), o CONSEPE aprovou a reformulação e alteração do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, em vista da criação do curso de Doutorado, nos termos do parecer que se segue: “O CONSEPE emite parecer favorável à criação do Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Geraldo dos Santos Queiroz – Reitor.” A primeira turma de Doutorado, no entanto, é de 1995. Nesses 30 anos de existência, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN já formou quatrocentos e trinta mestres e duzentos e quarenta doutores. Para comemorar os 30 anos de existência desse programa público, há tempo avaliado como de elevada qualidade acadêmica, a coordenação e os seus professores aprovaram uma agenda de eventos de natureza local, nacional e internacional, como o 1º Ciclo de Conferências 30 Anos do PPGEd, com os palestrantes Prof. Dr. Claude Dubar, da Universidade de Versailles-Saint-Quentin-em-Yvelines (França) e a Profª Drª Vanilda Paiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (Natal, 26 e 27 de março de 2008), o III Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (Natal, 14 a 17 de setembro de 2008), o 5º Seminário Educação e Leitura – Brasil e 2º Encontro Nacional da Cátedra Unesco de Leitura (Natal, 10 a 14 de novembro de 2008), o V



Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e o VI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN (Natal, 17 a 19 de novembro de 2008), dentre outros. TRINTA ANOS DEPOIS, o nosso sentimento é de reverência profunda para com todos os professores que se empenharam e se empenham para o aprimoramento contínuo deste Programa de Pós-Graduação em Educação.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão



A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal

A social affirmation of Education Science: one history perspective as from Portugal

João Amado
João Boavida
Universidade de Coimbra

Resumo

O artigo procura fazer uma síntese da evolução, do século XIX aos nossos dias, de uma pedagogia normativa de pendor filosófico, à "ciência da educação", e desta às actuais Ciências da Educação, centrando a sua perspectiva a partir de Portugal, sem contudo deixar de integrar a evolução que se deu neste país no contexto europeu e mundial. Para isso os autores caracterizam esta evolução com recurso a uma periodização: (1) período positivista e republicano, (2) período da Pedagogia Experimental e da Escola Nova e, (3) período da autonomia e institucionalização universitária. Os autores consideram que este exercício se torna necessário para aclarar a identidade histórica, social e epistemológica das Ciências da Educação.

Palavras-chave: Pedagogia. Ciência da Educação.

Abstract

This article intends to do an evolution synthesis, from the 19th century to nowadays, about a normative pedagogy with philosophic propensity, to the "education science", and from that to the present Education Science, focusing its perspective as from Portugal, but including the evolution that occurred in this country on the European and world-wide context. For that, some actors characterize this evolution with resource to a time line: (1) positive and republican period, (2) Experimental Pedagogy and the New School period, and (3) university autonomy and institutionalization period. The authors consider this exercise is necessary to clarify the historical, social and epistemological identity of Education Science.

Keywords: Pedagogy. Education Science.

Introdução

Segundo Charlot (1995), uma ciência define-se pela sua realidade histórica e desenvolve-se através da construção de um domínio que é próprio dela e de mais nenhuma outra ciência. Contudo, esta constituição de um domínio específico, para além de um processo lento e contraditório, tem muito de local, surgindo na sequência de tradições próprias de cada país, e tendo por base determinados condicionalismos político-sociais como interesses de grupos, dinamismo e influência de investigadores e domínios de investigação, relações de poder etc., o que torna possível uma grande variedade de orientações, objectivos e práticas, consoante a época e o local.

8 Não é descabido, portanto, no domínio das Ciências Humanas, compreender o que “foi” e “é” uma determinada ciência, de modo comparativo entre países, sendo importante confrontar a sua evolução histórica, as temáticas que constituíram objecto da sua investigação, e a dinâmica político-social subjacente (a relação entre os diferentes poderes: académico, profissional e político) que determina essa evolução. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2002). No caso das Ciências da Educação, como afirma António Nóvoa (1998, p. 123), é impossível compreender o seu percurso histórico “[...] sem uma referência aos lugares de enquadramento institucional de trabalho científico e da utilização profissional dos conhecimentos [...]” – o que, aplicando-se a Portugal e a alguns outros países, obriga a valorizar o facto de o ensino da Psicologia e da Pedagogia ter estado “[...] ligado, na sua origem, à formação psicopedagógica dos professores [...]” (GOMES, 1994, p. 337) e correlativa preocupação pela escolarização das crianças.

Por outro lado, é óbvio também que devemos relacionar o aparecimento e desenvolvimento das Ciências da Educação com o desenvolvimento de outras ciências que para elas (e para a Educação) contribuíram e continuam a contribuir (permanecendo algumas dificuldades na delimitação de fronteiras). Sabemos que desde o Renascimento ao século XIX, este desenvolvimento ficou a dever-se ao surgimento de um conjunto de condições de vária ordem, de carácter social, político, económico e cultural (filosófico e científico) a que as novas concepções sobre o Homem, sobre a Educação e sobre a natureza do conhecimento científico não foram alheias. Esta seria toda uma “pré-história” que não cabe desenvolver aqui. (VERGARA, 2003; UIJENS, 2002).



A referência habitual a Jean Jacques Rousseau (1712-1778), como “pai” das Ciências da Educação, resulta de algumas coincidências e outras tantas confusões. Rousseau é, de facto, considerado como um precursor da Educação Nova.

Mas é bom não esquecer outros nomes incontornáveis neste enquadramento histórico, a começar por Coménio (1592-1670), cuja “Didáctica Magna” se deve considerar o “[...] primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar.” (GOMES, 1985, p. 33). A preocupação do filósofo e pedagogo polaco era já a de estabelecer uma pedagogia derivada dedutivamente de princípios universais – pelo que mereceu ser considerado o “Bacon da Pedagogia” e o “Galileu da Educação”. (GOMES, 1985).

Ainda na viragem do século XVIII para o XIX, vamos encontrar autores importantes como Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852). Herbart, por exemplo, é por muitos considerado o pai da Pedagogia científica ou Ciência da Educação; é, pelo menos, alguém que influencia de forma extraordinária o pensamento pedagógico do século XIX e início do século XX, quer pelo pendor moralista que defende para a educação, quer pela exigência de aplicação da psicologia. Com efeito, para ele, “[...] a Pedagogia como ciência depende da Filosofia e da Psicologia práticas, mostrando aquela o objectivo da educação e esta as vias, os meios e os obstáculos.” (HERBART apud HETZER, 1981, p. 50).

Tendo em conta uma periodização mais ou menos comum em diversos autores (AVANZINI, 1978; PLAISANCE; VERGNAUD, 1993; NÓVOA, 1998), avançaremos com uma periodização da história das Ciências da Educação aplicável a países que seguiram de perto uma mesma tradição (França, Espanha e Portugal), e que caracterizaremos por:

- 1– Período positivista e republicano;
- 2– Período da Pedagogia Experimental e da Escola Nova;
- 3– Período da autonomia e institucionalização universitária.

Pretendemos com esta abordagem dar apenas um sinal da importância do estudo da tradição histórica das Ciências da Educação (e de todo um património cultural e pedagógico que a elas está ligado) para a compreensão

do seu estatuto e da sua centralidade no conjunto das Ciências Humanas; longe está, pois, de nós, a preocupação de ser exaustivos.

1 – Período positivista e republicano

10 A denominação de “Ciência da Educação” tem a sua génese no século XIX, um período fortemente marcado pela visão positivista da ciência a cujo esforço e intenção racionalizadora a problemática educativa não podia escapar. Em 1812, Marc Antoine Jullien (1775-1848) foi o primeiro a utilizar a expressão “Ciência da Educação”, na obra *O espírito do método de Educação de Pestalozzi*. Em 1872, com a obra de Alexander Bain intitulada *Educational Science*, e traduzida para francês por Gabriel Compayré com o título *La Science de l'Éducation* (1879), defende-se a aplicação da Psicologia à arte de ensinar. Apesar de a Ciência da Educação ainda não se constituir como uma ciência autónoma, neste primeiro período afirmou-se já a possibilidade “incontestável” da sua existência e deram-se os primeiros passos para a sua constituição enquanto ciência com a ambição, na interpretação de Ramos do Ó (2003, p. 114), “[...] de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens”. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia tão só em observar os factos da vida física e moral do homem», e o seu objectivo era “[...] o levantamento e a construção racional dos factos da intimidade em ordem a um cabal estabelecimento do mapa da alma humana[...]” e a construção de uma moral laica. (RAMOS DO Ó, 2003, p. 115).

É o período também conhecido por “Momento Compayré ¹” balizado entre o ano 1879, data da publicação da *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, por Gabriel Compayré, e o ano 1911, ano da publicação dos artigos *Educação e Pedagogia* ², de Durkheim. Para além da necessária referência a Compayré (RAMOS DO Ó, 2003), há que assinalar, sobretudo, a criação dos *Cursos Complementares* de Ciência da Educação e Pedagogia nas universidades francesas, cerca de 14, entre 1883 e 1914.

O objectivo destes cursos era a “preparação profissional” dos professores do ensino primário e secundário (PLAISANCE; VERGNAUD, 1993); tratava-se, no entanto, de uma preparação mais ideológica do que técnica (didáctica) e científica (análise empíricas da realidade escolar). Na



realidade, o que se procurava era “[...] justificar uma política educativa [...]” (GAUTHERIN, 1995, p. 53) e uma educação que fosse “[...] capaz de levar as crianças e os jovens a incorporar as regras sociais pela via da inteligência e do conhecimento racional [...]” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 116), em oposição ao pensamento metafísico e ao sentimento religioso tradicional. Pode dizer-se que a Pedagogia nesta época consistia, acima de tudo, num ramo da Filosofia, especulando sobre a formação do cidadão, ainda que para isso recorresse a conhecimentos produzidos no âmbito da Psicologia e da Sociologia, também elas numa fase inicial e a procurarem separar-se da «mãe de todas as ciências». No entanto, independentemente da natureza e do papel desse saber, a Pedagogia, como diz Charbonnel apud Nóvoa (1991), surge como uma disciplina universitária, como uma Ciência da Educação, que tem algo a ser ensinado e já não é apenas dependente do engenho e arte do pedagogo.

O caso da Sorbonne é significativo pela duração destes cursos, pela sua transformação em cátedra, o que se pode considerar um verdadeiro ponto de partida para a sua institucionalização (1887), e pelas personalidades que os asseguraram. A primeira dessas personalidades foi Henri Marion, para quem a Pedagogia consistia na formação moral da criança, uma moral baseada no “[...] imperativo categórico” (tal como Kant o formulara) e independente da religião e da metafísica; nesse sentido a educação traduzia-se na “[...] operação capaz de levar as crianças e os jovens a incorporar as regras sociais pela via da inteligência e do conhecimento racional.” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 116).

Outra personalidade responsável pelos cursos da Sorbonne foi Durkheim, para quem havia que substituir a “pedagogia” (demasiado filosófica, utópica e normativa) “[...] pelo estudo objectivo daquilo que a sociedade espera da Escola, isto é, dos ajustamentos requeridos para obter as finalidades que a dinâmica social exige.” (DURKHEIM, 1984, p. 46-47). Deveria, pois, segundo o Mestre, elaborar-se uma “Ciência da Educação” cujos objectivos e métodos seriam diferentes dos da Pedagogia. Enquanto esta última tem por função elaborar “teorias práticas”, teorias doutrinárias destinadas a serem guias da acção, a construir um ideal, mas elaboradas sem nenhuma análise da realidade, a Ciência da Educação, por outro lado, deverá ter como função conhecer e explicar a natureza passada e presente dos fenómenos educativos. (DURKHEIM, 1984). Com efeito, estes fenómenos têm todas as condições

para serem sujeitos a uma pesquisa que satisfaça os critérios de constituição de uma ciência; condições que o autor descreve como se segue:

- 1 – É necessário que os estudos incidam sobre factos adquiridos, realizados, oferecidos à observação. Uma ciência, com efeito, define-se pelo seu objecto; ela pressupõe, por consequência, que esse objecto existe, que pode ser apontado a dedo, ser de algum modo assinalado o lugar que ocupa no conjunto da realidade.
- 2 – É necessário que estes factos apresentem entre si uma homogeneidade suficiente para poderem ser classificados numa mesma categoria. Se fossem irreduzíveis uns aos outros, existiria, não uma ciência, mas tantas ciências diferentes quantas as espécies distintas de assuntos a estudar [...];
- 3 – Finalmente, a ciência estuda esses factos para os conhecer, e somente para os conhecer, de uma forma absolutamente desinteressada [...].

12

Posto isto, não há qualquer motivo para que a educação se não transforme no objecto de uma pesquisa que satisfaça todas estas condições e que, por consequência, apresente todas as características de uma ciência. (DURKHEIM, 1984, p. 39).

José Alberto Correia (1998) nota muito bem que o interesse, originalidade e reflexão epistemológica aprofundada desta visão durkheimiana está, entre outros, no facto de:

[...] em lugar de adoptar uma visão simplista de fazer depender a cientificidade em educação da aplicação de outros domínios do saber ao campo educativo, Durkheim distingue explicitamente uma aplicação cognitiva – que seguramente fundamentaria a construção da Sociologia da Educação e, ambigualmente, sustentaria o desenvolvimento da Psicologia da Educação – de uma aplicação instrumental susceptível de interferir no desenvolvimento da Pedagogia enquanto teoria prática. (CORREIA, 1998, p. 32).



A Educação, portanto, oferece domínios onde há espaço para grandes desenvolvimentos científicos e onde, como ele próprio afirmava, muito havia a fazer.

Esse trabalho de produção científica não poderia limitar-se a tomar como seu objecto o que a observação imediata e as exigências do momento colocavam na mesa da inquirição. Pelo contrário, uma tal reflexão e inquirição no trabalho realizado pelo próprio Durkheim acaba por inscrever-se “[...] numa espacialidade e numa temporalidade mais ampla e complexa do que aquelas onde se constrói a relação educativa entendida fundamentalmente como uma relação interpessoal.” (CORREIA, 1998, p. 32). O pensamento durkeimeano exigia que os fenómenos a investigar fossem colocados no seu devir histórico, de modo a determinarem-se com rigor as condições que o precederam e o explicam numa relação de causalidade – certamente o grande objectivo da obra *L'Évolution pédagogique en France*, publicada pela primeira vez em 1937, mas traduzindo muito do conteúdo dos referidos cursos.

Acrescentemos apenas que, em Portugal, os ideais positivistas e republicanos estiveram presentes em toda a reflexão científico-pedagógica do último quartel do século XIX, procurando conferir à educação e à pedagogia que a deveria servir, uma base científica. (FERNANDES, 1979). Com efeito, em 1883 escrevia já Adolfo Coelho, uma das figuras proeminentes da pedagogia lusitana que “[...] a moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz.” (COELHO, 1883). Para este autor, bem como para outros autores da época, tornava-se imprescindível o recurso aos conhecimentos da Psicologia, ciência que, embora a dar os seus primeiros passos, permitia, segundo afirma, compreender o que era a criança e o adolescente e evitar erros no ensino e sua organização. (COELHO, 1911). Também José Augusto Coelho (1891) diz explicitamente, no prefácio dos quatro tomos da sua obra *Princípios da Pedagogia* que procura aliar os conhecimentos daquela ciência, “[...] base essencial da pedagogia [...]” aos princípios da filosofia positivista: “[...] pensei que, combinando os dados da psicologia com o princípio da identidade entre a evolução do indivíduo e da raça, poderia sistematizar-se a ciência pedagógica, baseando-a nos dogmas desse alto positivismo filosófico que hoje tende a dominar o mundo.” (COELHO, 1891, p. VIII). E o mesmo autor, preocupado já com a fundamentação científica da Ciência da Educação, considera que ela



[...] apresenta o carácter de uma perfeita ciência, pois que esta consiste em organizar sínteses e unificar, em novas sínteses, as sínteses anteriores [...]. É uma ciência que, fundando-se na observação indirecta que lhe oferece a observação histórica da nossa espécie, sistematiza e coordena num grande todo unitário os elementos destinados a entrarem como factores nos diferentes ramos da educação, quando a consideramos como geral e integral. (COELHO, 1891, p. 389).

Tal como em França, a preocupação pela formação dos professores dá origem a várias tentativas (quase sempre frustradas) de criação de cursos onde fosse ministrada a Psicologia e a Ciência da Educação. (FERNANDES, 1979). Ferreira Deusdado, para quem a pedagogia tinha “[...] por base a psicologia e a moral [...]” (DEUSDADO, 1995, p. 453³) chegou a criar um efémero curso livre de Psicologia Aplicada à Educação.” (DEUSDADO, 1995, p. 420). Mas a efectiva criação oficial de um curso de Pedagogia no Curso Superior de Letras (mais tarde, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) só se efectivará em 1907/1908 com Adolfo Coelho. (FERNANDES, 1979).

14 Nesta data (1907) foi importante, também, o movimento de bolseiros que puderam tomar conhecimento directo com o que de mais avançado se fazia na época em vários países europeus. De entre eles destaque-se João de Barros (1881-1960); este autor descreveu a sua experiência europeia, que incluiu também a assistência aos cursos de Durkheim na Sorbonne, num livro que intitulou *A escola e o futuro* (BARROS, 1908), salientando a importância dos métodos activos assentes na iniciativa e motivação do aluno, afirmando as vantagens da coeducação, e negando qualquer valor aos métodos clássicos de avaliação.

Nota-se ainda em Portugal, neste período (e nos seguintes), também à semelhança do que acontecerá noutros países, para além da influência da Psicologia, a forte influência da classe médica e de uma certa medicalização da Pedagogia; o que também se compreende tendo em conta o estatuto científico que se atribuía à medicina, e que levava a esperar dela a última palavra sobre higiene, prevenção da doença e, forçosamente, sobre a Educação do homem sadio e feliz. (FERREIRA, 2003; FERNANDES, 1979). Contudo, em muitos casos os médicos cediam à tentação de ultrapassar os limites de uma intervenção no campo da saúde, o que também não deixou de ser muito criti-



cado na época, em especial devido à concepção redutora de Educação em que se baseava a sua acção. (RICHARD, 1911; PLANCHARD, 1982).

2– Período da Pedagogia Experimental e da Escola Nova

Trata-se de um período que surge na continuidade do anterior (e até certo ponto crescendo no interior dele), e de grande dinamismo no domínio da Educação, quer do ponto de vista das reformas educativas que se realizam na época, quer do ponto de vista da reflexão e da investigação. É também, por isso, um período muito rico de consequências no campo educativo, mas também um período de muitas ambiguidades entre o reforço da teoria (racionalidade, objectividade, cientificidade) e as necessidades da prática (necessidade de acção, de resposta urgente, mas esclarecida, aos problemas educativos da época). Nóvoa (1987, p. 733) referindo-se à especificidade da Educação Nova em Portugal, dá conta de um conjunto de correntes em conflito, como os “intuicionistas”, os “experimentalistas”, os “militantes políticos” e os “militantes pedagógicos”. As clivagens entre as correntes, ainda no contexto português, assentam em duas linhas principais: “[...] o posicionamento sociopolítico (que vai do anarquismo revolucionário ao catolicismo conservador) e o modo de conceber a pedagogia (é ela uma ciência orientada para a sociologia ou para a psicologia?” (NÓVOA, 1987, p. 735).

É desse clima de alguma euforia mas também de muitas contradições, que queremos deixar algumas notas, ainda que esquematicamente, subdividindo a exposição em duas alíneas: na primeira, sublinharemos as principais características do movimento da Pedagogia Experimental; na segunda, caracterizaremos sucintamente o movimento da Escola Nova. Pretendemos com estas notas apresentar algumas características das duas grandes tendências no interior de um mesmo movimento, e cujo denominador comum era a oposição à escola tradicional, no contexto de uma dinâmica muito grande em termos científicos, sociais e culturais.

A) A Pedagogia Experimental

Convencionemos como início deste período, que designamos por *período da pedagogia experimental*, o ano de 1912, ano da criação, em

Genève, do *Instituto J. J. Rousseau*, também conhecido como “Escola das Ciências da Educação”, designadas, precisamente, no plural. (PLAISANCE; VERGNAUD, 1993). Note-se, no entanto, que em França a designação continuará, ainda por muito tempo, a ser feita no singular.

A visão positivista da Educação própria do período anterior não só permanece como evolui para atitudes de maior sistematicidade, mantendo como modelo as ciências físicas. A ciência da educação afirma-se como uma psicologia aplicada e cujo objecto é, – essencialmente, a realidade individual de cada criança, do educando. “O tema seria, pois, o da diferença, e o problema correspondente é o de adequar a escola e as suas rotinas ao postulado maior da individualização.” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 126). Tratava-se de construir “a escola por medida”. Esse foi, aliás, o título de uma conferência de Claparède, que fez grande sucesso, de tal modo que foi retomado por outros autores. Escreveu Ferrière:

[...] a ideia da escola por medida é justa; e é de actualidade. Justa, porque cada criança os testes o demonstram – é diferente de todas as outras. Diferente, não somente na preparação com que inicia o estudo dos diferentes ramos de conhecimento, no interesse que esse estudo lhe merece [...] mas também no carácter, no humor triste ou alegre, na energia, no domínio de si mesma. (FERRIÈRE, 1934, p. 5).

É ao serviço dessa individualização que surgem, pela mão de personalidades precursoras, como Alfred Binet (1857-1911) em Paris, Édouard Claparède (1873-1940) em Genève e Raymond Buyse (1889-1974) em Bruxelas, novos métodos de investigação, como a observação e a experimentação psicológicas, os testes psicológicos, a antropometria, a análise estatística, etc. susceptíveis de escarpelizar o indivíduo (criança/jovem – aluno) com grande pormenor. A medida em Psicologia e em Pedagogia tornou-se finalmente uma ideia e uma prática “[...] não só admitida, mas destinada a durar.” (GILBERT, 1983, p. 75).

Nesta linha de pensamento, a acção do professor passa a ter exigências totalmente diferentes das que possuía até aí. O professor não mais pode tratar os alunos reunidos na turma como um rebanho, dirigindo-se a todos por igual – como acontecia na “escola tradicional”. Ao lado da preocupação por ensinar estarão também, os professores hão-de ter a preocupação por observar



as capacidades dos seus alunos (situando-os em face do nível de desenvolvimento médio das crianças), e cultivarão uma a atitude de experimentadores prudentes. (RICHARD, 1911; BINET, 1920).

A visão experimentalista da Educação e da Pedagogia ganha numerosos e fervorosos adeptos no mundo ocidental, produtores e consumidores de muita e variada investigação e publicação⁴. De facto, como diz Charbonnel (apud CORREIA, 1998, p. 26), nesse esforço de investigação e divulgação “[...] inventaram e escreveram uma disciplina, criaram livros, contribuíram abundantemente para uma visão do mundo, da criança, do homem e da sociedade [...]”, de tal modo que “[...] não foram os psicólogos que deram lições aos pedagogos, mas o inverso.”

É importante recordar que em 1911, já no contexto das grandes reformas republicanas no sector educativo, foram criadas as Faculdades de Letras e três Escolas Normais Superiores (Lisboa, Porto e Coimbra), que tinham o fim promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias e superiores e para a admissão ao concurso de inspectores do ensino.” (DECRETO DE 21 DE MAIO DE 1911). Em 1912, precisamente no mesmo ano em que se fundou em Genebra o Instituto J. J. Rousseau, foi criado na Universidade de Coimbra (Faculdade de Letras), por iniciativa de Alves dos Santos, o primeiro laboratório português de Psicologia Experimental (GOMES, 1995; ABREU; OLIVEIRA, 1999), seguindo-se a sua criação noutras instituições, sempre com o intuito de proporcionar uma formação baseada nas competências de observação e de experimentação. (SAMPAIO, 1971; FERNANDES, 1979). Ao mesmo tempo (1911–1912), começaram a ser leccionadas, nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, as disciplinas de Psicologia e de Pedagogia. As vicissitudes de todo o processo de formação dos professores e inspectores, que certamente estava longe do ideal estabelecido pela legislação, levaram, já na reforma de João Camoesas (1923), à proposta de criação de uma *Faculdade de Ciências da Educação* onde se faria a formação dos professores de todos os graus. Esta proposta não se concretiza, porém, tal como não se concretizam muitos outros objectivos, sobretudo os de investigação, por falta de meios.

O português Faria de Vasconcelos (1880–1939) é, talvez, a mais importante figura portuguesa desta época no campo da pedagogia; Rogério Fernandes (1979, p. 118) considera como “[...] nota constante de todos os seus estudos, o entendimento do carácter rasgadamente científico da pedagogia

contemporânea, ciência autónoma que, recorrendo embora aos dados e contribuições de outras ciências, se libertou do empirismo e criou o seu próprio método." Criador do Instituto de Orientação Profissional, a linha geral do seu pensamento e da sua prática assenta essencialmente na vertente psicológica e experimental do pensamento pedagógico. Mas Faria de Vasconcelos, tal como Adolfo Lima (1874-1943), João de Barros (1881-1960), João de Deus Ramos (1878-1953), Álvaro Viana de Lemos (1881-1972), Alves dos Santos (1866-1924), António Sérgio (1883-1969), António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) e outros, tiveram atrás de si toda uma herança que passou pelo pensamento e pela prática tanto de homens de além fronteiras, como Froebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827), como de nacionais, de que destacamos Feliciano de Castilho (1800-1875) e João de Deus (1830-1896). Por outro lado, o seu pensamento, expresso também em diversas publicações⁵, elaborou-se no contacto directo com o que na Europa de melhor se pensava e fazia em matéria educativa, e de que há a destacar o estágio, por parte de muitos deles, no Instituto J. J. Rousseau. (NÓVOA, 1987; PATRÍCIO, 2000). As condições sociais, culturais e económicas do país não estavam, porém, a par do pensamento avançado destes precursores; contradição que se manterá por muitos anos. (CARVALHO, 1986).

18

Deve assinalar-se que este movimento de construção de uma pedagogia de base científica ultrapassava as fronteiras da Europa, podendo assinalar-se a sua presença na América Latina (FRANCO, 2003) e do Norte, ainda que com várias origens, ritmos e particularidades culturais, mas sempre com a preocupação de dar resposta rigorosa e eficaz à evidente incapacidade de a pedagogia clássica responder às novas necessidades (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2002; PLANCHARD, 1982) – necessidades essas que também passavam, dentro do espírito positivista, por pôr cobro às credices e superstições populares. Como disse Richard (1911, p. XII) "Falando propriamente, estas tentativas não procedem do espírito científico, mas mais de uma fé sincera e ardente no valor absoluto da pessoa humana."

Referindo-nos apenas aos Estados Unidos (LAGEMANN, 1997) recordemos que movimento começou com autores como Thorndike (1874-1949), da Universidade da Colúmbia, e Bobbitt (1876-1956), da Universidade de Chicago. O primeiro, na sua *Educational Psychology* (1903) procurou aplicar à Educação os métodos das ciências exactas e rejeitar "as opiniões especulativas". O segundo, com a sua obra *The curriculum* (1918), ainda hoje



uma referência, teve um papel de relevo na teoria do currículo, propondo estudos empíricos em ordem à sua determinação científica e aplicação nas escolas, a partir da análise ocupacional e dos papéis exercidos pelos adultos. A sua acção estendeu-se também à área da administração escolar; propondo Bobbit, neste domínio, para as escolas, o mesmo tipo de “administração científica” que, a partir de Taylor, se vinha aplicando na indústria.

Mas também houve opositores a todo este frenesim experimentalista, sobretudo quando pretendia aplicar directamente à educação as leis formuladas pela psicologia experimental. A observação, como metodologia de estudo em Ciência(s) da Educação e nas Ciências Humanas, era utilizada segundo rígidas regras (segundo o paradigma positivista) que exigiam que o investigador adoptasse uma maior neutralidade e distanciamento face às situações observadas. Um dos grandes opositores a esta postura, como não podia deixar de ser, foi o próprio filósofo Dilthey (falecido em 1911), para quem

[...] esta ciência pedagógica universalista, que a partir da finalidade da educação dá as regras para a sua realização, abstraindo das diferenças dos povos e dos tempos, é uma ciência retrógrada. Ela pertence ainda ao sistema das ideias com que no século XVII e XVIII pensavam regular, por princípios, toda a vida da sociedade humana. (DILTHEY apud SANTOS, 1973, p. 483).

19

Segundo Dilthey, a Pedagogia não deveria deixar de ser uma reflexão sobre as grandes finalidades educativas da humanidade, em cada época e sociedade, o que não deixa de ser verdade, pelo menos em parte, e como noutros lugares tentámos demonstrar. (BOAVIDA; GARCÍA DE DUJO, 2007).

Entre outros opositores conta-se o já referido Gaston Richard (1911) que colocava a questão de sujeitar as crianças a experiências, como se cobaias fossem. Segundo este autor (professor da Universidade de Bourdés)

[...] uma experiência educativa não pode ser de modo algum confundida com um estudo experimental da criança ou com um estudo comparado das instituições e dos meios escolares. Por maioria de razão, é impossível estudar experimentalmente os resultados de uma iniciativa pedagógica. Não podemos fazer experiências nas crianças como nos pombos ou nas cobaias. Nenhum governo, nenhuma Igreja, nenhuma associação, poderá ter a ideia de submeter dois grupos de crianças a métodos de instrução opostos com



o objectivo de demonstrar a excelência de um e a acção corruptora do outro. (RICHARD, 1911, p. XIII).

E, curiosamente, o mesmo autor acrescenta, reconhecendo a complexidade de factores que rodeiam os fenómenos escolares e a impossibilidade da sua redução a um esquema de causalidade linear: “[...] uma experiência escolar está de tal modo ligada às outras manifestações de carácter nacional que seria pouco provável poder prever o seu resultado específico.” (RICHARD, 1911, p. XIII).

A invocação destes opositores ilustra as grandes dificuldades de construção da “Ciência da Educação”, e chama a atenção para a tensão permanente entre a necessidade de “pensar” a educação e de a “praticar”, entre o método experimental e o especulativo. (COLOM; RINCÓN, 2004).

B) *Escola Nova e autonomização da Pedagogia*

Como diz ainda Correia (1996, p. 18), “[...] a Pedagogia Experimental distingue-se do Movimento da Escola Nova, não tanto pela ênfase acrescida que ela atribui à ‘objectividade’ e à ‘cientificidade’ [...].” Mas pelo facto desta objectividade e cientificidade se sustentarem em projectos de racionalização educativa diferentes. “A Pedagogia Experimental estrutura-se na busca de uma normatividade e tecnicidade fundamentadoras de tecnologias educativas, o Movimento da Escola Nova, por sua vez, atribui uma ênfase acrescida a uma racionalidade prática apoiada na figura do educador informado”. Acima de tudo, no caso da Escola Nova, vingava a ideia de agir para transformar e fazer evoluir a educação segundo as leis do desenvolvimento natural e social e, desse modo, emancipar o educando. Foi assim com Montessori e com Dewey.

A autonomização da Pedagogia em relação à Psicologia, não era nem defendida nem tentada senão por raras excepções. Um dos poucos exemplos talvez se possa encontrar na *Pedagogia Científica* (1909) de Montessori (1870–1952). Segundo esta pedagoga, a Pedagogia não é uma questão de aplicação dos conhecimentos da Psicologia à Educação, nem pode ter por base o estudo e a medida dos indivíduos a educar; ela implica muito mais do que isso, é uma acção permanente a realizar em diversas dimensões (muito



essencialmente na construção de ambientes sociais e educativos propícios) em ordem à transformação dos comportamentos e das mentalidades. Recorde-se o seu empenho na *Educação para a Paz* testemunhável num conjunto de conferências nesse sentido (MONTESSORI, s.d.), ultrapassando, portanto, em muito, as informações que a Psicologia pode fornecer à actividade educativa. (JARES, 2002).

John Dewey (1859-1952) deixará, em todo o mundo, marcas indeléveis no pensamento pedagógico da primeira metade do século XX, preconizando uma pedagogia ligada à vida e aos interesses da criança, integrada no seu próprio desenvolvimento, e em que a escola, em lugar de preparar para a Democracia, seja ela um espaço vivo de Democracia. Segundo Dewey (2004), a escola devia aproximar-se o mais possível das condições concretas em que as aprendizagens se fazem e as competências se desenvolvem, sob pena de se afastar irremediavelmente da sociedade em que se integra e das suas necessidades.

Em Portugal, esta linha de cariz mais sociológico do que experimentalista, é representada por autores como Adolfo Lima que, na sua *"Pedagogia Sociológica"* (1936, p. 113), define Pedagogia como "[...] a ciência aplicada que, baseando-se no estudo sistemático da natureza da criança (Pedologia), estabelece um sistema de leis e de princípios fundamentais em que deve basear-se a Educação do ser humano (Sociologia)." (CANDEIAS; NÓVOA; FIGUEIRA, 1995). Para António Sérgio (1918), a educação deveria responder às necessidades essenciais do indivíduo, permitindo

[...] desenvolver o humano em cada espírito, emancipar os indivíduos [...] dar à juventude a capacidade de um contínuo movimento, a iniciativa intelectual»; mas tudo isso em ordem ao progresso social, colectivo, que habilitasse os Portugueses «para uma vida mais humana, mais progressiva, mais fecunda. (SÉRGIO, 1918, p. 9).

A escola era a verdadeira mola de transformação da sociedade, "[...] é a escola trabalhando, e não na praça pública a barricada, quem pode vir a fundar a verdadeira democracia." (SÉRGIO, 1915, p. 255). Nesse sentido propunha uma radical transformação da escola, do ensino e da política da investigação. (FERNANDES, 1979).

A extrema individualização a que se deveria chegar para cumprir o programa da Escola Nova (respeitar as pessoas e dar a cada um a sua oportunidade) criava, contudo, problemas na organização escolar, com consequências no plano das práticas educativas e do sucesso das mesmas e a que não se soube dar a resposta devida. Como escreve Gilbert (1983, p. 118), o sistema “[...] cristaliza divisões que talvez sejam menos intelectuais do que sócio-culturais e, consagrando a ideologia providencialista do dom, contribui para manter a sociedade hierárquica que queria abolir.”

Por outro lado, é necessário recordar que se o movimento da Escola Nova vai radicar nas concepções românticas de feição naturalista (as leis da natureza, a sua harmonia e perfeição), e assenta, por outro lado, nas condições de informação científica que, sobretudo a Psicologia e a Biologia, iam proporcionando, não pode deixar de ser visto à luz das necessidades sociais e económicas que a industrialização tinha provocado. Assim se compreende que defenda uma educação realista contra a educação formalista anterior, implicando, portanto, as correlativas valorizações da iniciativa individual, da capacidade de decisão, do sentido crítico, da criatividade e da liberdade de movimentos que uma sociedade dinâmica produz e exige, e de que a sociedade americana e o pragmatismo foram, respectivamente, o modelo vivo e a fundamentação teórica.

Em síntese, podemos dizer que as duas tendências que vemos cruzarem-se neste período mostram bem a complexidade do fenómeno educativo. Trata-se de uma realidade que não se compadece com simplificações, coloca problemas de toda a ordem nos mais diversos domínios e exige respostas muito variadas no plano da reflexão e da prática. E não pode deixar, por isso, de nos surpreender pela demonstração do carácter verdadeiramente anti-nómico do conceito de educação (QUINTANA CABANAS, 2002; COLOM CAÑELLAS, 2007) que neste período se veio a desenvolver. Tudo aponta para a necessidade de um novo tipo de racionalidade que não se compadeça com simplificações e esquemas redutores; para a necessidade de uma racionalidade complexa que tenha em conta os maior números de factores e de objectivos para a educação, “[...]ao mesmo tempo que os consiga articular no sentido duma visão minimamente coerente.” (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 187). É esse, em grande parte, o grande desafio que se vai colocar ao período seguinte.



3– O período da autonomia e da institucionalização acadêmica

Aos grandes movimentos de renovação pedagógica dos finais do século XIX e primeiro quartel do século XX, seguiu-se um extraordinário declínio, em grande parte devido a razões ideológicas e políticas que haviam de fazer eclodir a 2ª Grande Guerra. Por outro lado, os nefastos efeitos desta conflagração mundial, imediatos e a longo prazo, vieram a fazer-se sentir, entre muitos outros campos, nos domínios da educação e do pensamento pedagógico.

Em Portugal acresce a tudo isso a acção do Estado Novo que inaugurou todo um longo período de quarenta anos de “invisibilidade” e de estagnação das Ciências Humanas e, mormente, das Ciências da Educação; de facto

[...] as ditaduras opõem-se ao progresso do conhecimento em geral e ao das Ciências Humanas em particular. Não há investigação, avanço no domínio científico, sem discussão, troca de ideias, imaginação sem entraves, elaboração livre de modelos, etc. o que supõe necessariamente liberdade de pensamento, de trabalho e de opinião – tudo o que ditadura reprime, por princípio [...]. (GIL, 2005, p. 36).

23

No campo das Ciências da Educação, não só se paralisou toda a investigação que vinha detrás, como se fez até esquecer a importância e a relevância do pensamento pedagógico produzido em Portugal, e no Mundo Ocidental, desde os fins do séc. XIX –, e na linha de estudos pedagógicos que vinham do século XVI – pensamento que, como já dissemos, importa estudar e retomar em muitos aspectos. (ANDRADE, 1982).

Foi preciso esperar pelos anos 70 para que se desse o renascimento “em força” de uma “pedagogia científica”, que teve como contexto, um forte crescimento dos sistemas educativos e de formação. (RUAN-BORBALAN, 2003; ESTRELA, 2007). Em grande medida a investigação educativa desta época procurava fundamentar-se na lógica do paradigma positivista, o que, segundo Nóvoa (1991, p. 27), traduzia uma preocupação de “legitimação académica” dos diversos grupos de especialistas em Ciências da Educação. São dessa época, por exemplo, muitos estudos (FLANDERS, 1970; BENNET, 1976; KOUNIN, 1977; GAGE, 1963, 1978) centrados sobre a relação entre competências, estilos e métodos de ensino, e gestão da aula por parte

do professor (o “processo”) e o comportamento/desempenho dos alunos (o “produto”).

Contudo, se podemos considerar que esta época marca o apogeu da perspectiva positivista (behaviorista) na investigação educacional, podemos afirmar também que se inicia aqui até aos nossos dias, e internacionalmente, se não a sua substituição, pelo menos a sua coexistência com a investigação de carácter fenomenológico-interpretativo. Segundo Úrsula Casanova e David Berliner (1997), a eleição de Kennedy, as lutas pelos direitos civis das minorias étnicas, a guerra do Vietname, constituem os traços principais da contextualização política e social das novas exigências na investigação em ciências sociais. Os métodos de estudo tradicionais, quantitativos, não se mostravam capazes de responder aos novos problemas, como os da compreensão das “desvantagens” das etnias minoritárias, etnias e minorias essas que já não era necessário ir ao estrangeiro investigar, mas que se encontravam no próprio país.

Trata-se de uma época representada pela obra de autores de grande e continuada influência (invogue-se, como exemplo, as obras dos americanos Philippe Jackson, 1968, Ogbu, 1974, e dos ingleses David Hargreaves, 1972, Martin Hammersley, 1976, Peter Woods, 1979, 1980, Sara Delemont, 1984, 1987), inspirada, em boa medida, no trabalho realizado pela Escola de Chicago na primeira metade do século XX^o. Abriram-se, com efeito, de modo progressivo, as portas para outras fundamentações (do interaccionismo ao construtivismo, passando pela fenomenologia e etnometodologia) e a outros paradigmas pós-positivistas – o paradigma mediacional, o paradigma ecológico etc. – e pós-modernos-sócio-crítico, colaborativo, etc. (estes últimos, a partir dos anos 90 até aos nossos dias. Confirmam-se, a este propósito, Estrela, 2007, Denzin; Lincoln, 2003).

A evolução iniciada nos anos 70 tem-se traduzido, também, na progressiva perda de influência da Psicologia, por um lado, a favor da Sociologia e dos contributos de muitas outras áreas disciplinares, como a Antropologia, a Economia e a História; por outro lado, a favor do aparecimento de disciplinas novas, especificamente viradas para determinadas problemáticas do âmbito educativo: Educação Comparada, Políticas Educativas, Teoria do Currículo, Relação Educativa e Pedagógica, Educação Social, Teoria e Modelos de Formação de Professores, Administração e Gestão Educacional, etc. Estrela (2007, p. 18) considera “[...] este desejo afirmado de autonomia em relação ao imperialismo das ciências fundamentais como um dos traços relevantes dos



anos 60/70. Embora se trate de uma autonomia mais desejada do que efetivamente conseguida [...].”

A) *A institucionalização universitária*

É o período da abertura de cursos em Ciências da Educação em universidades europeias e americanas. Pode considerar-se que estamos diante de uma época caracterizável por um novo impulso da investigação no campo educativo, realizada na perspectiva das mais diversas ciências humanas, e diferentemente dos períodos anteriores (AVANZINI, 1976), enquadrada de forma persistente e sistemática pelas instituições universitárias de pesquisa e de ensino; mas é também o período em que a formação em Ciências da Educação se abre a um público que deixando de estar exclusivamente destinado à docência procura novas profissões no sector educativo, que se estende muito para lá da escola.

Uma das grandes consequências desta abertura é o surgimento de novas problemáticas (não só teóricas, mas também relativas à delimitação, nem sempre pacífica, dos territórios disciplinares e profissionais), que exigem um esforço de clarificação e de construção de saberes especializados. Pode dizer-se que, para além de algum peso das tradições locais e nacionais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2002), foi a dialéctica entre, por um lado, as exigências dos campos profissionais e das políticas educativas, e, por outro, as ofertas de formação, que levou à diferenciação entre as instituições formadoras, no que respeita aos objectivos e à estrutura curricular dos seus cursos.

Atendendo à cronologia da criação das Faculdades de Ciências da Educação verifica-se que elas começam por surgir entre 1965 e 1968 no Quebec (Universidades de Laval, Otava, Montreal), agrupando-se os seus professores em departamentos de administração educacional, fundamentos de Educação, Educação Comparada, etc.⁷. Em França, “As Ciências da Educação” (agora já no plural) entraram oficialmente nas universidades com a criação, em 1967, de uma Licenciatura em Bourdés, com Jean Chateau, em Caen, com Mialaret, e em Paris/Sorbonne, com Maurice Debesse. Na Bélgica o primeiro curso surge em Louvain, no ano de 1969.

Há aqui vários aspectos importantes a assinalar; um deles tem a ver com a própria designação. Como diz Mialaret (1999, p. 9), “[...] a escolha da expressão ‘Ciências da Educação’ não consiste em dar roupa nova a uma

velha prática; não é nem o resultado de uma moda, nem a expressão de uma pretensão vã por parte dos docentes desta área; trata-se, ao contrário, de qualquer coisa de mais profundo e que corresponde a uma nova realidade [...] – realidade essa que acompanha a crescente investigação em Educação realizada no quadro das mais diversas disciplinas, criando a necessidade de um campo autónomo e de um agrupamento disciplinar e interdisciplinar focando o mesmo objecto.

Para Avanzini (1995, p. 6), esta designação, adoptada à falta de melhor e contra o recurso a neologismos difíceis de aceitar (“antropogogia”, “educologia”), “[...] a passagem ao plural traduz uma mutação epistemológica bem vinda, porque reconhece que o estudo das práticas educativas releva necessariamente de muitas abordagens que contribuem, cada uma de *per se*, para o conhecimento dessas práticas sob diversos ângulos, e sem que nenhuma chegue a esgotar a análise e a dar conta da sua complexidade.” Segundo Plaisance e Vergnaud,

[...] nesta nova designação manifesta-se o cuidado de afirmar não somente uma abordagem científica da Educação, mas também o alargamento da noção de pedagogia: alargamento em relação a um público de adultos (tendo em conta a pouca propriedade de uma expressão como ‘pedagogia dos adultos’), alargamento para além dos problemas da didáctica ou da prática educativa. (PLAISANCE; VERGNAUD, 1993, p. 13).

Há, portanto, nesta designação, o reflexo da multidisciplinaridade destas ciências ao mesmo tempo que uma polarização em torno do carácter científico da investigação em Educação. Carácter que exige não só uma concepção aberta de ciência como, também, o alargamento do próprio conceito de Educação, impondo novos conteúdos, novas metodologias de investigação e formulação, e novos objectivos para os estudos nesta área (ESTRELA, 2007); impondo, ainda, a ideia da impossibilidade de construção de uma ciência unificada neste domínio. Colom Cañellas (2007, p. 49) a este propósito diz que: “[...] esta mudança de designação permitiu transformações metodológicas, pois a reflexão conceptual ou de experimentação, como métodos da Pedagogia, deram lugar a um tratamento plurimetodológico das Ciências da Educação, originários da multiplicidade de métodos e de enfoques próprios das demais Ciências Sociais.”



Por outro lado, há que ter em conta o surgimento, pela via da institucionalização das Ciências da Educação, nas Universidades, de um novo processo de afirmação destas ciências, um processo de dimensão social e económica. Como diz Debeauvais (1982, p. 39): “[...] uma disciplina define-se também pelo grupo de especialistas que se reclamam dela e são reconhecidos sob o plano moral e sob o plano material pelas instituições universitárias e pela sociedade que financia essas universidades.” Albano Estrela (1999, p. 10), por seu lado, afirma que o suporte institucional conferido pelas Universidades, está na base da verdadeira explosão de investigação que se tem realizado no domínio da Educação, independentemente das polémicas epistemológicas e das resistências e pruridos dos que “[...] têm manifestado alguma relutância a abrir-se a áreas e a saberes que originam partilha de financiamentos e de poderes e que poderão vir a pôr em causa – directa ou indirectamente – algumas das suas práticas.”

Em Portugal, com efeito, só a partir da queda do regime do Estado Novo, em Abril de 1974, se verifica o renascimento das Ciências Humanas e, no caso vertente, das Ciências da Educação⁸. Pode dizer-se que uma das primeiras, se não a primeira das manifestações das Ciências da Educação, se realizou em 1974, no antigo Instituto Nacional de Educação Física (INEF, hoje Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa), a partir de um Seminário Internacional em que a problemática era a observação de classes e a formação de professores. Trata-se de um tempo em que, como disse Albano Estrela (1999), podemos referir-nos às Ciências da Educação, como “Ciências à revelia”, já que não havia especialistas em Ciências da Educação nos lugares de decisão e, também, porque todos os decretos destinados a enquadrar legalmente a criação de Faculdades ou Cursos de Pedagogia eram revogados.

Esta resistência, mesmo depois do 25 de Abril, parece mostrar o receio que o poder político tem de uma reflexão científica e fundamentada no âmbito da Educação; temendo talvez que assim seja reduzida a sua área de intervenção, ou diminuída a legitimidade do seu poder decisório, frequentemente dominado pela ideologia e de acordo com opções políticas. Ou temendo até que a reflexão e a investigação transformem a Educação num campo de reivindicação de melhores condições de ensino, ou de professores mais preparados, ou (quem sabe?) de uma Educação menos repetitiva e conservadora e mais moderna, exigente e interveniente em termos sociais e culturais.

Em 1980 são criadas, finalmente, as Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em Lisboa, Porto e Coimbra; mas só em 1984, Bártolo Paiva Campos, representando a Universidade do Porto, Albano Estrela, representando a Universidade de Lisboa, e Joaquim Ferreira Gomes, da Universidade de Coimbra, apresentaram propostas de Licenciatura em Ciências da Educação. No Porto o curso inicia-se no ano lectivo de 1987/88, ao passo que em Lisboa e Coimbra teve início um ano depois, 1988/1989. O pretexto e a motivação política para a sua criação tem o seu suporte na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) pela Assembleia da República, precisamente em 1987, Lei que, além de muito mais, reconhece que “o espaço escolar é um espaço educativo holístico, por essa razão espaço partilhado por figuras profissionais que não circunscrevem aí a sua a sua pertinência somente como docentes.” (ROCHA; NOGUEIRA, 2007; LOPES; COELHO; PEREIRA; FERREIRA; LEAL; LEITE, 2007).

A ligação privilegiada (até porque institucional) destes três cursos com a Psicologia não deixou de ser fonte de algumas ambiguidades e equívocos na afirmação da especificidade das Ciências da Educação. Contudo, a gestão dessa «dependência» também se pode dizer que tem sido diferente consoante as instituições, tornando os *curricula* dos respectivos cursos bastante diferenciados e dando a cada Faculdade uma identidade própria que também contribui para a riqueza deste domínio do saber.

De então para cá novos cursos surgiram em Universidades públicas. Um destaque deve ser feito à criação da Licenciatura “em Educação” no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (IEP), com início no ano lectivo de 1993/1994; mais recentemente, já a partir de 2000, foram criados cursos de licenciatura em Ciências da Educação, nas Universidades de Évora, do Algarve, da Madeira, da Beira Interior e dos Açores (neste caso, trata-se de um segundo ciclo em Educação). Também as Universidades privadas (Universidade Católica, Universidade Lusófona) têm feito investimentos na formação “inicial” nesta área. A reestruturação dos cursos em concordância com o processo de Bolonha, será, certamente, a partir de agora em Portugal e na Europa, um marcante e provocante ponto de viragem na formação, na investigação e na afirmação social das Ciências da Educação.

Como diz José Alberto Correia (1996, p. 21), as licenciaturas “[...] potenciam a criação de um espaço legítimo e potencialmente crítico e emancipatório [...]”; mas, como também diz Albano Estrela (1999, p. 12), “[...] só



em finais dos anos 80, inícios de 90, é que se começaram a fazer sentir, de modo sistemático, os resultados da investigação, nas nossas universidades.” Diz ainda o mesmo autor que:

[...] os mestrados, os doutoramentos em Ciências da Educação realizados nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, criadas em 1980, e nas áreas ou Departamentos de Educação das Universidades (e, aqui será de sublinhar o papel pioneiro assumido pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa), [...] constituíram-se em pulmão de um corpo científico próprio, pelo qual a investigação começou a respirar normalmente. (ESTRELA, 1999, p. 12).

Na afirmação deste corpo científico tem vindo progressivamente a ser relevante a existência de investigações em domínios que escapam à habitual repartição dos saberes entre Sociologia e Psicologia, e que se afirmam específicos de uma área própria e autónoma, Pedagogia ou Ciências da Educação.

A Formação dos Professores e dos Educadores, a par da investigação, tem-se mantido como preocupação de algumas instituições universitárias, tais como o IEP do Minho e os Departamentos de Ciências da Educação de diversas Faculdades e Universidades, bem como, do IEC (Instituto de Estudos da Criança, também da Universidade do Minho (IEC), a que se deve acrescentar a acção das ESES – Escolas Superiores de Educação (Ensino Politécnico). Contudo, as Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação têm deixado escapar de si mesmas a formação inicial dos professores e de educadores, restringindo-se à formação de Técnicos Superiores de Educação, quando na realidade os docentes são, ainda, o grande grupo de profissionais que poderão beneficiar (e participar) de muita da investigação que esta família de ciências vai produzindo. Mas este afastamento é também prejudicial à investigação naquele domínio, na medida em que corre o risco de se afastar das preocupações e dos problemas que aí têm lugar, aprofundando o fosso entre a teoria e a prática – um fosso que, afinal, se quer ver colmatado quer no domínio da investigação quer no domínio da actividade docente.

B) As Associações, a investigação e a imagem das Ciências da Educação

As Associações de investigadores e de diplomados em Ciências da Educação têm exercido em todo o mundo um importante papel no

desenvolvimento e disseminação da investigação, por um lado, e na defesa dos interesses “corporativos” dos profissionais diplomados nesta área, por outro. Exemplificando com as que se centram nos objectivos de investigação, podemos invocar associações internacionais de grande prestígio, tais como: a American Educational Research Association (AERA), fundada já em 1916, hoje com mais de 25000 membros e uma das mais prestigiadas em todo o mundo; a American Educational Studies Association (AESA), fundada nos EU, em 1968; a Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), com sede em França, fundada em 1990, com secções em diversos países, como em Portugal e no Brasil; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada no Brasil em 1976, e vocacionada para o desenvolvimento do ensino de pós-graduado e da pesquisa na área da Educação.

Em Portugal este movimento associativo também se tem feito sentir, devendo ser invocada a acção da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (S.P.C.E) no domínio da investigação, e a recente criação da Associação Nacional dos Licenciados em Ciências da Educação (ANALCE), virada para a defesa de âmbito profissional dos diplomados nesta área.

30

Pode afirmar-se que 1991, ano da criação da S.P.C.E, se tornou, por isso mesmo, um ano de referência. O surgimento e as iniciativas desta associação deram azo a muitas mudanças e consequências importantes no campo das Ciências da Educação, tais como as assinaladas por Albano Estrela (1999): maior vitalidade da investigação, não se limitando à educação escolar, mas estendendo-se à formação profissional, à formação de adultos e à educação comunitária e social; expansão e diversificação regional dos centros de ensino superior em que se pratica a docência e a pesquisa no domínio educacional; constituição de uma comunidade de investigadores, docentes e outros profissionais ligados à Educação e em interacção mediada por diversas publicações e encontros.

As Ciências da Educação na actualidade revelam um forte dinamismo na investigação das diversas problemáticas que a Educação vai colocando. Problemáticas essas que, como em todas as outras Ciências Humanas e Sociais, evoluem ao longo do tempo. De entre os sinais de todo este dinamismo, em Portugal, podem considerar-se:



A emergência recente dos diversos pólos de investigação e de ensino já referidos.

- As múltiplas iniciativas destinadas a congregar especialistas e a divulgar conhecimento produzido nas mais diversas áreas das Ciências da Educação; salientamos, pelo seu impacto traduzido no número de participantes e de comunicações apresentadas, a iniciativa anual da Secção Portuguesa da AFIRSE, que em Fevereiro de 2008 concretiza já o seu XVI Colóquio; na mesma linha, devem mencionar-se outras reuniões científicas, como os Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (o 9º em 2007), os numerosos Colóquios Internacionais promovidos pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, e muitos outros. As Actas e outras publicações surgidas a partir destes encontros constituem uma fonte importante para o estudo do estado da arte e do impacto da investigação em Educação no nosso país.
- Um lugar de destaque, no quadro de toda esta dinâmica, deve ser dado às diversas publicações periódicas⁹, que, apesar das muitas crises, sobrevivem (com raras excepções) e levam a um público maior o que de melhor se tem produzido nesta área.

Conclusão

No final de um esboço histórico que pretendeu traçar, em linhas gerais, o percurso das Ciências da Educação, embora com um olhar de síntese e realizado a partir de Portugal, pode concluir-se que esse percurso se fez em estreita relação com as diversas “crises” do pensamento científico e que levaram à necessidade e correlativa construção de novos paradigmas. Elas acompanharam também a evolução do pensamento sobre a Educação (do que ela é e do que deve ser) e, mais do que isso, não deixaram de interagir com os diversos discursos filosóficos, científicos e ideológicos que se foram produzindo em torno do próprio conceito de Humano, onde, paulatina mas seguramente, passaram a caber noções como subjectividade, identidade, autonomia, direitos individuais, democracia, e tantas outras. Elas estiveram presentes, de forma

mais ou menos discreta, lá onde os políticos traçaram linhas de rumo para as diversas e complexas vertentes dos sistemas educativos. Elas estiveram atentas e, por vezes, apoiaram as práticas educativas nos mais diversos domínios em que essas práticas adquirem expressão.

Nesse sentido, pode dizer-se que na história das Ciências da Educação, e mais concretamente na história das diversas disciplinas desta família de ciências, deparamos com a construção de um património de conhecimentos estritamente associados aos diferentes planos em que a própria Educação pode ser perspectivada: filosófico, científico e praxeológico. E esta conclusão só por si poderia levar-nos a muitos outros questionamentos e rumos de desenvolvimento no quadro da mesma preocupação pela história destas ciências (por exemplo, o predomínio de determinadas problemáticas na investigação consoante as épocas, etc.); optámos por um, aquele que, do nosso ponto de vista, mais directamente responde a uma preocupação pela identidade (social e histórica) e pela fundamentação epistemológica das Ciências da Educação.

32 Notas

- 1 Uma designação proposta por Nanine Charbonnel (1988) e retomada por Nóvoa (1991, 1998) e Ramos do Ó (2003).
- 2 Artigos publicados no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, dirigido por Fernand Buisson. As nossas referências a estes artigos far-se-ão com base na tradução portuguesa de 1984, em *Sociologia, educação e moral*. Porto: RES.
- 3 Trata-se da transcrição do artigo do autor, primeiramente publicado na célebre *Revista de Educação e Ensino* (v. 2, 1887, p. 155, 1887), intitulado "A necessidade de preparação pedagógica no professorado português."
- 4 Segundo Roger Gilbert (1983, p. 93) um inquérito feito em Berlim, em 1870, sobre "[...] o conteúdo das representações mentais das crianças de Berlim, ao entrarem para a escola [...]" é o primeiro em data dos estudos psicopedagógicos, na linha do que há-de vir a ser a Escola Nova. Seguiram-se outros como: *Credo pedagógico*, de J. Dewey (1897), *La fatigue intellectuelle*, de Binet (1898); *Talks to teachers*, de W. James (1899); *Educational psychology*, de Thorndike (1913), e muitas mais. Refiram-se também revistas científicas como: *Pedagogical seminary*, (1891); *Actualités psychologiques et pédagogiques* (1906); *L'Ère nouvelle* (1922), etc.
- 5 João de Barros (1920), *O problema educativo português*. Lisboa. António Aurélio da Costa Ferreira (s/d). *Algumas lições de psicologia e de pedologia*. Lúmen, Lisboa; Faria de Vasconcelos (1909). *Lições de pedagogia e pedologia experimental*. (Lisboa, 1915) *Une École Nouvelle en Belgique*, Delachaux e Niestlé. Neuchatel. Alves dos Santos (1910). *A nossa escola primária*. Casa editora A Figueirinhas. (1923). *Psicologia experimental e Pedologia*. Imprensa da



- Universidade de Coimbra. Coimbra. Destaque, ainda, para as Revistas Educação Social e Seara Nova.
- 6 Inserir-se nesta escola e célebre e muitas vezes citada obra de Waller, *The sociology of teaching*, publicada em 1932.
 - 7 Entrevista a Jean-Marie Van der Maren. In: *Sciences Humaines* (n. 142, outubro, 2003).
 - 8 Ressalve-se, porém, a criação, ainda nos anos 60, do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian.
 - 9 Sem pretendermos ser exaustivos, registamos: *Revista Portuguesa de Pedagogia* (da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, criada em 1960, e desde então publicada regularmente); *Revista Portuguesa de Educação* (do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho), *Revista de Educação* (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa); *Inovação* (I. E. E. suspensa), *Revista da Universidade de Aveiro – Série: Ciências da Educação*; *Educação, Sociedade e Culturas* (Ed. Afrontamento e Universidade do Porto); *Psicologia, Educação e Cultura* (Colégio dos Carvalhos, Porto); *Revista Lusófona de Educação* (Revista da Universidade Lusófona); *Investigar em Educação* (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação).

Referências

- ABREU, Manuel Viegas; OLIVEIRA, Armando Mónica. **O laboratório de psicologia experimental da Universidade de Coimbra**. Coimbra: F.P.C.E/Universidade de Coimbra, 1999.
- ANDRADE, António Banha de. **Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1982.
- AVANZINI, Guy. **Introduction aux sciences de l'éducation**. Toulouse: Privat, 1976.
- _____. **A pedagogia do século XX**. Lisboa: Moraes Editores, 1978. (v. 2).
- _____. Des sciences de l'éducation. **Cahiers Binet-Simon**, Ramonville Saint-Agne, n. 645, p. 5-26, 1995.
- BARROS, João de. **A escola e o futuro**. Porto: Livraria Portuense de Lopes e C Sucessor, 1908.
- _____. **O problema educativo português**. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva, 1920
- BENNET, Neville. **Teaching styles and pupil progress**. London: Open Books, 1976.
- BINET, Alfred. **Les idées modernes sur les enfants**. Paris: Ernest Flammarion Editeur, 1920.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação**: epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BOAVIDA, João; GARCÍA DE DUJO, Angel. **Introdução**. Teoria da educação: contributos ibéricos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.

CANDEIAS, António, NÓVOA, António, FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a educação nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995.

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar–Caetano. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1986.

CASANOVA, Úrsula; BERLINER, David. La investigación educativa en Estados Unidos el último cuarto de siglo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 312, p. 43–80, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris: ESF, 1995.

CHARBONELL, Nanine. **Pour une critique de la raison éducative**. Berne: Peter lang, 1999.

COELHO, Adolfo. **Os elementos tradicionais da educação**. Estudo pedagógico. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1883.

_____. Questões pedagógicas. **O Instituto**, Coimbra, v. 58, p. 9-14, 1911.

_____. **Para a história da instrução popular; seguido dos artigos Portugal; colónias portuguesas; e ensino do grego**. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência, 1973. (Prefácio de L. Saavedra Machado; Introdução e notas de Rogério Fernandes).

COELHO, J. Augusto. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1891-1893. Disponível em: <http://purl.pt/127> Acesso em: 10 nov. 2007.

COLÓM CANELLAS, Antonio; RINCÓN VERDERA, Juan. Epistemología neoidealista y fracasso fundacional del saber educativo. **Teoría de la educación**, Salamanca, n. 16, p. 19-47, 2004.

COLOM CAÑELLAS, Antonio. La teoría de la educación en su doble dimensionalidad de la realidade ey del saber educativo. In: BOAVIDA, João; GARCÍA DE DUJO, Angel. (Org.). **Teoria da educação**: contributos ibéricos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. (introdução e notas de J. Ferreira Gomes).



CORREIA, João Alberto. Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. In: CONGRESSO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1., 1996. Porto. **Actas...** Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1996.

_____. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora, 1998.

DEBEAUVAIS, Maurice. Remarques sur la "démarche clinique" et sur la "démarche expérimentale". **Les Sciences de l'Éducation**, Caen, n. 4, p. 37-46, 1982.

DELAMONT, Sara. **Interação na sala de aula**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

_____. **Readings on interaction in the classroom**. London: Methuen, 1984.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

DEUSDADO, Ferreira. **Educadores portugueses**. Porto: Lelo e Irmão Editores, 1995. (Fixação do texto, prefácio, notas e aditamento de Pinharanda Gomes).

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: RES, 1984.

ESTRELA, Albano. **O tempo e o lugar das ciências da educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ESTRELA, Albano. Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, p. 141-146, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 28 nov. 2007. (Texto de conferência proferida na Academia de Ciências de Lisboa).

ESTRELA, Maria Teresa. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, Albano. (Org.). **Investigação em educação – teorias e práticas (1960-2005)**. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2007.

_____. As ciências da educação, hoje. In: CONGRESSO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO: POLÍTICAS E ACTORES, 9., 2007. Funchal. **Actas...** Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007.

FERNANDES, Rogério. **A pedagogia portuguesa contemporânea**. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 1979.

FERREIRA, Antonio Gomes. A escola e a criança: discursos e reivindicações medicopedagógicas. Comunicação ao In: COLÓQUIO A CRIANÇA E A ESCOLARIZAÇÃO, 2003. Coimbra. **Actas...** Coimbra: CEIS /20, 2003.

FERRIÈRE, Adolphe. **A escola por medida, pelo molde do professor**. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

FLANDERS, Ned. **Analysing teacher behavior**. Addison-Wesley publishing company. Reading Mass (USA), 1970.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2003.

GAGE, Nathaniel L. **The handbook of research on teaching**. Chicago, IL (USA): Rand McNally, 1963.

_____. **The scientific basis of the art of teaching**. New York: Teachers College Press. 1978.

GAUTHERIN, Jacqueline. La science de l'éducation, discipline singulière: 1883-1914. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris: ESF, 1995.

GIL, José. **Portugal, hoje**. O medo de existir. Lisboa: Relógio d'Água. 2005.

GILBERT, Roger. **As ideias actuais em pedagogia**. Lisboa: Moraes Editores, 1983.

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução e notas. In: COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

_____. O ensino da Psicologia e da Pedagogia nas Universidades Portuguesas de 1911 a 1973. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 3, n. 28, p. 337-370, 1994.

_____. **Para a história da educação em Portugal** – seis estudos. Porto: Porto Editora, 1995.

HAMMERSLEY, Martin; WOODS, Peter. **The process of schooling**. London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press, 1976.

HARGREAVES, David. **Interpersonal relations and education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

HETZER, Hildegard. **Psicologia pedagógica**. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1981.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. **Science(s) de l'éducation** – 19-20 siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Berne: Peter Lang, 2002.



JACKSON, Philipe W. **Life in classrooms**. Nova Iorque: Holt, Rineart and Winston, inc., 1968.

JARES, Xesús. Educação para a paz. Sua teoria e sua prática. São Paulo: Artmed, 2002.

KOUNIN, Jacob. **Discipline and group management**. New York: Robert E. Krieger Publishing, 1977.

LAGEMANN, Ellen. Contested terrain: a history of educational research in United States, 1890–1990. **Educational Resercher**, Nova York, v. 26, p. 5-17, 1997.

LIMA, Adolfo. **Pedagogia sociológica**: princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Porto: Livraria Escolar Progredior, 1936.

LOPES, Amélia; COELHO, Rita; PEREIRA, Fátima; FERREIRA, Elisabete; LEAL, Rui; LEITE, Carlinda. Os processos e os produtos da investigação em ciências da educação na FPCE-UP: caracterização e prospectiva. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n 24, p. 107-134, 2007.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa: Livros e Leituras, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Educação e paz**. Lisboa: Portugália Editora, s.d.

NÓVOA, António. **Les temps des professeurs**. Lisboa: INIC, 1987. (v. I e II).

_____. Da identidade pluralidade das ciências da educação (e vice-versa). In: NÓVOA, António; CAMPOS, Bártolo; PONTE, Pedro; BRDERODE SANTOS, Maria Emília Brderode. (Contribuições). **Ciências da educação e mudança**. Lisboa: SPCE, 1991.

_____. **Histoire & comparaison** – essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

OGBU, John. **The next generation**: an ethnography of education in an urban neighborhood. New York: Academic Press, 1974.

PATRÍCIO, Manuel. A filosofia da educação em Portugal no século XX. In: CALAFATE, Pedro. (Dir.). **História do pensamento filosófico português** – o século XX. Lisboa: Editorial Caminho, 2000. (tomo 2).

PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gérard. **Les sciences de l'éducation**. Paris: La Découvert, 1993.

PLANCHARD, Emile. **A Pedagogia contemporânea**. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

PORTUGAL. DECRETO DE 21 DE MAIO DE 1911. Cria as escolas normais superiores junto das faculdades de letras e de ciências da Universidade de Lisboa e da Universidade de Coimbra. Coimbra, 1911.

QUINANA CABANAS, José Maria. **Teoria da educação**. Concepção antinómica da educação. Porto: Edições ASA, 2002.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

RICHARD, Gaston. **Pédagogie expérimental**. Paris: Octave Richard, 1911.

ROCHA, Cristina; NOGUEIRA, Paulo. A licenciatura em ciências da educação da Universidade do Porto: transformação da procura e das lógicas de formação. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 24, p.11-37, 2007.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. Les voies de la recherche en éducation. **Sciences Humaines**, Nancy, n. 142, p. 18-25, oct. 2003.

SAMPAIO, José Salvado. **O ensino primário – 1911-1969**. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1971.

SANTOS, Delfim. **Obras completas – II: da filosofia**. Do homem. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.

SÉRGIO, António. Prefácio. O método Montessori. **A Águia**, Porto, n. 42, p. 255, 1915.

_____. **O ensino como factor de ressurgimento nacional**. Porto: Tipografia da Renascença Portuguesa, 1918.

ULJENS, Michael. The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? **The Journal of the Philosophy of Education**, Londres, v. 36, n. 3, p. 353-375, 2002. (Revista da Philosophy of Education Society of Great Britain).

VERGARA, Juan. El ideal de formación en la historia (II): ilustración y modernidad. In: AMILBURU, María. (Ed.). **Claves de la filosofía de la educación (137-169)**. Madrid: Dykinson, 2003.

WOODS, Peter. **The divided school**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

WOODS, Peter. (Ed.). **Pupil strategies: explorations in the sociology of the school**. London: Croom Helm, 1980.



Prof. Dr. João da Silva Amado
Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Grupo de Pesquisa Ciências da Educação
E-mail | joaoamado@fpce.uc.pt

Prof. Dr. João José Boavida
Universidade de Coimbra
Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Grupo de Pesquisa Ciências da Educação
E-mail | jjboavida@fpce.uc.pt

Recebido 11 fev 2008

Aceito 27 fev 2008



Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa¹

Written register for a pentadimensional criticism of the socioeducative investigation

Fredy Enrique González

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay (Venezuela)

Resumen

Las cuestiones cruciales que el investigador social se formula, aluden a: Posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, Carácter de la interrogante que se formula, Carácter de las metas de la investigación, Supuestos epistemológicos subyacentes, y Procedimientos metodológicos preferidos. Para examinar el sentido de estos cinco compromisos, se desarrolla el Enfoque Pentadimensional, una herramienta analítica para la interpretación de la investigación socioeducativa. Inicialmente se plantea y analiza una definición de investigación, luego se explicitan las cinco dimensiones filosóficas implicadas en dicha definición; seguidamente, se muestra cómo aplicarlo a varias modalidades de investigación, a los postulados de la Metodología Estructural (MARTÍNEZ, 2006); se culmina con derivaciones reflexivas sobre la investigación social.

Palabras Clave: Lugar epistemológico. Axiología. Teleología. Ontología.

Abstract

The crucial questions that the social researcher formulate, refer to: Position that assume in front of the reality that wish study, Character of the question that formulate, Character of the aim of the research, Supposed epistemological premises, and methodological Procedures preferred. To examine the sense of these five commitments develops the Approach Pentadimensional, an analytical tool for the interpretation of the social and educative research. Initially pose and analyses a definition of research, afterwards expose the five philosophical dimensions involved in said definition; shows how apply it to several research's type, and to the postulates of the Structural Methodology (MARTÍNEZ, 2006); finishes with several reflections on the social research.

Keywords: Epistemological place. Axiology. Teleology. Ontology.



Introducción

Las respuestas que el investigador proporciona a las interrogantes: ¿qué investigar? ¿Cómo, para qué y por qué investigar? y ¿qué tipo de relación mantener con lo investigado? las formula, consciente o inconscientemente, desde su respectivo lugar epistemológico (GONZÁLEZ, 2003), el cual, a su vez, se sustenta sobre una perspectiva vinculada con un paradigma (GONZÁLEZ, 2005a); con este vocablo se designa al contexto, caracterizado por el consenso, dentro del cual los miembros de una determinada colectividad de investigadores se dedican a trabajar; además, suministra especie de “casillas conceptuales” dentro de las cuales se ubican o clasifican las teorías que sirven de base al trabajo del investigador.

Conceptualmente puede decirse que un paradigma, según González (2005a), remite a un conjunto de afirmaciones que hacen referencia a unos acuerdos institucionalizados, implícitos, en cuyo marco se insertan: (a) los méritos en función de los cuales se enjuicia el quehacer profesional de quienes comparten los postulados básicos del paradigma; (b) los elementos guía para seleccionar los problemas que deben ser investigados; (c) los modos para abordarlos; (d) los criterios para juzgar la validez de las soluciones propuestas; (e) la semántica y sintaxis del vocabulario para expresar los resultados; y (f) el instrumental, conceptual y práctico, que se considera adecuado para realizar los estudios. (GONZÁLEZ, 2005a).

En resumen, de acuerdo con González (2005a), un paradigma proporciona a los miembros de una colectividad de investigadores que lo acepta, una *visión global de su campo de trabajo, de las normas de investigación* y de los posibles problemas a resolver, tanto como de los patrones-guía del *tipo de soluciones que se consideran aceptables*; de modo que el paradigma organiza y define la práctica profesional de los investigadores que lo asumen.

Las cuestiones cruciales que el investigador social en general, y el educativo en particular, se plantea desde la perspectiva paradigmática que define su Lugar Epistemológico (González, 2003), aluden a:

1. Posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar:
¿inmersión o exclusión?



2. Carácter de la interrogante que se formula: ¿explicación o comprensión?
3. Carácter de las metas de la investigación: ¿prescripción, asociada con el control o descripción?
4. Supuestos epistemológicos subyacentes: ¿construcción de una realidad artificial, o participación, inmersión en una realidad concreta sin obstruir ni alterar su curso vital?
5. Procedimientos metodológicos preferidos: ¿experimentación y búsqueda de la significación estadística o interpretación, asociada con la construcción de significados con sentido para los actores sociales?

42 En un esfuerzo por ofrecer respuesta a las interrogantes anteriores, quien esto escribe desarrolla el *Enfoque Pentadimensional*, concebido como una herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo; dicho enfoque refiere a las dimensiones: axiológica, ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica y concibe a la investigación como una cualidad inherente a la propia condición humana de toda persona. El trabajo se inicia con el planteamiento y análisis de la definición que el autor propone de Investigación a partir de la formulación de los rasgos del quehacer investigativo como actividad característicamente humana; luego hace explícitas las dimensiones filosóficas implicadas en dicha definición y que le sirven de base para la formulación del Enfoque Pentadimensional; seguidamente, se muestra cómo aplicarlo a las Modalidades de Investigación Científica, cuantitativa y cualitativa y, también, a los postulados de la Metodología Estructural, sugeridos por Martínez (2006), el trabajo culmina con unas derivaciones reflexivas en torno a la investigación social basadas en el enfoque pentadimensional.

Aspectos conceptuales en torno a la investigación

El vocablo **investigación** puede ser relacionado con muchos otros; por ejemplo, curiosidad, duda, problema, inquietud, preocupación, sistematización, persistencia, reflexión, deducción, inferencia; todos ellos comparten un rasgo: indican diferentes acciones o cualidades propias o exclusivas del



comportamiento humano. Las acciones asociadas con lo que estas palabras significan no son perceptibles en la conducta habitual de la mayoría de las personas. Sin embargo, existen algunas que, debido a su profesión, sí las realizan cotidianamente; entre ellas podemos mencionar a los periodistas especializados que cubren la fuente de sucesos y le hacen seguimiento a algunos eventos importantes del acontecer social nacional; los miembros de los cuerpos de seguridad del Estado (detectives) que están encargados de establecer quiénes son los responsables de algún hecho delictivo; los médicos que buscan esclarecer los factores causantes de alguna enfermedad desconocida; los docentes, cuyo quehacer profesional les conmina a prestar atención, registrar y reflexionar acerca de los fenómenos didácticos que tienen lugar en las aulas de clase, como consecuencia de las múltiples interacciones pedagógicas suscitadas por las situaciones sociales que acaecen en dicho espacio escolar. (CASADO, 2002; VILLEGAS, 2006). El listado de profesiones cuyos practicantes, en algún momento de su ejercicio profesional, han de ser curiosos, enfrentar dudas, resolver problemas, satisfacer inquietudes, sistematizar sus actuaciones, persistir en el quehacer que realizan, reflexionar sobre su desempeño propio, hacer deducciones o formular inferencias, puede ser ampliamente extendido. No obstante, los ejemplos aludidos son suficientes para identificar los rasgos esenciales del proceso de investigación; el cual constituye una acción, típicamente humana, que consiste en la búsqueda de información sobre cuya base pueda darse respuesta a interrogantes, hechos, o inquietudes que, por alguna razón resulta necesario que sean esclarecidos.

43

Desde este punto de vista general, la investigación es una actividad cotidiana de todo ser humano; en efecto, toda persona prácticamente desde que nace, anda en búsqueda de información acerca de su entorno, a los fines de orientar su accionar en el mismo. Entonces, como respuesta inicial a la pregunta ¿qué es investigación? Podría responderse diciendo que: **es una búsqueda disciplinada de información, hecha por alguien, sobre cuya base pueda proponer una respuesta a alguna interrogante que por algún motivo le inquiete o le interese dilucidar**. En este concepto podemos identificar los rasgos esenciales del quehacer investigativo, lo cual se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Rasgos Esenciales del Quehacer Investigativo (GONZÁLEZ, 2005b)

BÚSQUEDA	Alude a la serie de acciones que se realizan para encontrar algo
DISCIPLINADA	Esto tiene una connotación dual; por un lado remite al ámbito donde se realiza la indagación (Educación, Matemática, Biología) y por el otro, alude a la forma como se realiza, es decir, conforme a reglas, principios y normas.
DE INFORMACIÓN	Aquí se hace mención a los hechos, datos o evidencias que servirán de soporte a los juicios que se emitirán
HECHA POR ALGUIEN	Se refiere al Sujeto que realiza la investigación
PARA PROPONER ESPUESTAS	Refiere al propósito de la investigación
A ALGUNA INTERROGANTE	Esto se vincula con el problema de investigación
QUE POR ALGÚN MOTIVO	Este aspecto se asocia con la justificación del estudio
LE INTERESE DILUCIDAR	Se relaciona con el sentido o el valor que se le da a la investigación

44

En la definición antes expuesta están contenidas las implicaciones axiológicas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas y teleológicas del proceso de investigación, las cuales configuran el Enfoque Pentadimensional que quien esto escribe propone como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

En primera instancia, es necesario señalar que hacer investigación no es un acto inocente; quien desarrolla una actividad investigativa siempre



lo hace desde una posición valorativa de si mismo y de su entorno social. (GONZÁLEZ ÁVILA, 2002). Así mismo asume una óptica acerca de su realidad y establece con ésta una relación que lo habilita para generar saberes en torno de aquella; para tal proceso de producción de conocimientos, el investigador utiliza recursos conceptuales y procedimentales de diversa índole; todo ello en el marco de una estrategia de actuación que está orientada hacia el logro de determinados finés. Los cinco aspectos que han sido subrayados corresponden, respectivamente, a la Axiología, la Ontología, la Epistemología, la Metodología, y la Teleología del proceso de investigación cuyos detalles serán especificados más adelante.

Lo *Axiológico* responde al *por qué* de la investigación; esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa, al asunto investigado, y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante, meritoria.

En relación con la *Ontología*, el investigador ofrece respuestas relacionadas con el *qué* de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación; éstos pueden corresponder al Mundo Natural y/o de las relaciones que el investigador mantiene con la Naturaleza o el Ambiente; al Mundo Social que son los vínculos que establece con los demás seres humanos, o al Mundo Vivido que tiene que ver consigo mismo y con su propia historia personal. En el contexto de la investigación, la dimensión ontológica queda expresada en el problema de investigación.

Los *aspectos epistemológicos* responden a las relaciones entre *quién* y *qué*; por tanto, remiten a los *vínculos entre Sujeto y Objeto*, es decir, a las relaciones que sostiene el investigador, en tanto que sujeto, con el objeto que estudia; tal objeto lo puede concebir como *dado*, es decir, externo a él, *percibido*, o sea capturado por la vía de sus sentidos, o *construido* lo cual se asocia con la representación que él se hace del objeto de estudio en función de su pertenencia a una determinada colectividad social.

Lo *teleológico*, es decir "la conducta orientada a la consecución de fines específicos" (QUERALTÓ, 1980) se refiere a los *finés últimos* que justifican el quehacer del investigador; responde al *para qué hacer investigación*; como argumento genérico válido podría esgrimirse el compromiso que tiene toda persona de contribuir a incrementar el acervo de conocimientos de la Humanidad;

es decir, de ampliar la exomemoria, tal como lo plantean Hidalgo y González (2008).

El aspecto *Metodológico* alude al *cómo*, es decir, a los modos como es conducido el quehacer investigativo; abarca el aspecto de la disciplinariedad de la investigación, es decir, los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo. También se incluyen aquí las respuestas en torno a *cuándo* (dimensión temporal), *con qué* (dimensión instrumental), y *dónde* (dimensión espacial).

De acuerdo con lo anterior, la investigación constituye un proceso complejo que implica cuestiones de naturaleza cognitiva tales como: percibir, opinar, razonar, observar una realidad en un marco global de atención indagatoria, es decir, intencional; para esto, el investigador debe tomar decisiones epistemológicas en torno a la relación que mantiene con lo investigado; ontológicas, relativas al recorte de la realidad a la cual dirige intencionadamente su atención; axiológicas, vinculadas con los valores que suscribe en relación con su visión del Otro como investigado; teleológicas, que remiten a los propósitos que animan sustancialmente sus acciones; y metodológicas, referidas a los modos de conducir el proceso de búsqueda, procesamiento y producción de información.

A continuación serán desarrolladas cuestiones específicas asociadas con cada una de estas cinco dimensiones:

I Dimensión Axiológica

Las consideraciones de carácter axiológico en la investigación social son ineludibles. Ellas abarcan los planos individual, profesional y social del quehacer del investigador, y tienen implicaciones en las otras cuatro dimensiones del trabajo indagatorio. Las cuestiones axiológicas de la investigación son motivo de reflexión, cada vez más amplia y profunda, por parte de quienes se dedican a examinar el impacto social de la investigación científica, sobre todo en el contexto cultural, económico y político actual, caracterizado por relaciones asimétricas entre los países desarrollados, o del "primer mundo" y los de la periferia o del "tercer mundo".

La dimensión axiológica de la investigación remite, según Ramos (2008), al sistema de valores sustentados por el investigador y al nivel en



el que él es “capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos” a su actividad indagatoria cotidiana; sobre esta base es que el investigador atribuye valoración a los fenómenos y procesos sociales y, en consecuencia, toma decisiones de abordarlos con intención pesquisadora. Ramos (2008, p. 4), identifica dos componentes de la dimensión axiológica, “[...] uno objetivo, expresado en la capacidad de reconocer y crear valores; y otro subjetivo, expresado en la capacidad de concientizar y enjuiciar la significación humana de los fenómenos y procesos con los que interactuamos, es decir, la capacidad de valoración.”

El mismo autor antes citado expresa que la dimensión axiológica ha de ser considerada en tres diferentes planos: el individual, el profesional mismo y el social. El primero se refiere al nivel de compromiso que el investigador establece con su quehacer y a la proyección de éste en su vida personal, en términos de obligaciones y deberes; es decir, lo que el investigador, por conciencia y voluntad propias, sin conminación alguna, siente que son sus responsabilidades; en el plano profesional se ubica la idoneidad con la que ejecuta las tareas inherentes a la actividad de pesquisa, tales como decisiones en el ámbito metodológico, disposición a participar en equipos con otros investigadores, o de dirigir procesos de acompañamiento a investigadores en formación; por último, en el plano social,

[...] su formación axiológica se expresa en acciones y actitudes tales como la decisión o no de servir al progreso de su país de origen o vender su calificación profesional al mejor postor en cualquier latitud, en saber apreciar la trascendencia de sus decisiones profesionales tecnológicas en relación con el aumento de la independencia y soberanía de su país o la reproducción de su dependencia y sumisión; en su toma de posición ciudadana independiente ante las opciones políticas en cada momento o la insensibilidad, indiferencia o entreguismo con que asuma su participación en la vida sociopolítica de su comunidad y sociedad; entre otras. (RAMOS, 2008, p. 5).

II Dimensión Ontológica

Las interrogantes clave en relación con la dimensión ontológica de la investigación son de remoto origen filosófico y se emparentan con las clásicas preguntas planteadas desde la Antigüedad: ¿Cuál es la naturaleza de

lo cognoscible? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social?; así que esta dimensión “se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales y a su grado de estructuración. Plantea la controversia de si la realidad social es algo externo a las personas y se impone desde fuera o, por el contrario, es algo creado desde un punto de vista particular” (FLORES; FLORES, 2005); Ruiz y García (2008) la define como “[...] el modo como el ser humano se refiere a la realidad en la que se encuentra, tanto interior como exterior.”

Este aspecto es visualizable en el objeto de indagación asumido en la investigación; aquí son posibles las siguientes dos opciones; una concibe a los hechos sociales como dados externamente, aunque no ostensibles, por esto, la tarea del investigador es encontrarlos, descubrirlos, develarlos; por el contrario, cuando tales hechos se consideran como contruidos desde la subjetividad de los protagonistas, entonces la tarea del investigador no es “descubrirlos” sino interpretarlos y penetrar en su malla de sentidos y significados atribuidos a ellos por quienes están comprometidos en su despliegue en el marco de una situación social específica, concreta, o particular.

III Dimensión Epistemológica

El Contacto, la Negociación y la Intersubjetividad (VILLEGAS, 2001) son las manifestaciones epistemológicas más características de la investigación social y educativa. En efecto, en la idea de contacto, subyace la cuestión epistemológica de la relación entre investigador e investigado, concebidos como seres humanos que se (co)investigan mutuamente; esto quiere decir que la acción de investigar en el ámbito social se sustenta epistemológicamente sobre la idea de un contacto intencional, relacional, profundo, comprensivo, entre personas.

El contacto puede ser concebido de dos modos: (a) mediado instrumentalmente; por ejemplo, cuando se obtiene información de alguien a través de las respuestas que da en un prueba, test, o cuestionario; y (b) Directo, es decir, cara a cara, sin mediación instrumental alguna; aunque es necesario decir que esto último es sólo relativo, porque el hecho de utilizar palabras, orales o escritas, ya proporciona un medio de contacto; en todo caso, éste es propiciable mediante la creación de situaciones experienciales significativas. En ambos casos es necesario reconocer que, para hacer un buen contacto con



“otro” es preciso “liberar la mente, mirar y escuchar muy atentamente, dejarse absorber y sumergirse en su vida, y ser muy receptivo y paciente, es decir, hacer una buena “reducción” en sentido fenomenológico.

Por otro lado, el Contacto es propiciatorio del proceso de Negociación con el cual está íntimamente relacionado; en efecto, durante el contacto, el investigador debe asumir actitudes que favorezcan la entrega de información por parte del investigado; entre dichas actitudes están, según Gil (1999, p. 8): “[...] desprenderse de sus propias raíces; fluir libremente, ser empático e interesarse verdaderamente en el otro; sobreponerse a creencias e ideas preconcebidas; observar, estudiar y comprender el significado que para los otros tienen las acciones que protagonizan [...]”; todo ello con la idea de establecer un acuerdo en cuanto al significado e interpretación de acciones y/o situaciones sociales sobre la base de una explicitación armoniosa y respetuosa de valores creencias, afectos, principios, etc. Lo cual constituye la base del contacto.

Las condiciones requeridas para el contacto, según Petricone (1999) son las siguientes: (a) Disponibilidad, es decir, la disposición anímica, cognitiva, y kinestésica que haga posible el vínculo cara a cara o mediado instrumentalmente; (b) Contactabilidad, o sea, la presencia de algún tipo de semejanza que haga posible el encuentro entre quienes aspiran el contacto; (c) Contextualidad, asociada con la creación de una situación social significativa que vehicule el acercamiento entre los actores que buscan el contacto; (d) Multidimensionalidad, lo cual se relaciona con la idea de que el contacto constituye una situación que compromete integralmente a las personas contactadas; (e) Flexibilidad, referida al hecho de que el contacto no puede constituirse sobre rigideces ni imposición de tipo alguno; (f) Intencionalidad asociada con la finalidad procurada a través del contacto.

Por otra parte, desde el punto de vista personal, Espig (1999) considera que con quien primero ha de hacer contacto el investigador es consigo mismo, entendiéndose así la necesidad de un elevado autoconcepto y conocimiento de si mismo; esto requiere de una concepción holística del mundo, que le permita entender que en cada situación social está presente una multitud de factores; también amerita una capacidad de adaptación y resistencia física y mental para no causar interferencias cuando se den situaciones de comunicación; es necesario también que sea “pausado y como una esponja” para recibir; al mismo tiempo, poseer la habilidad de “ubicarse en las personas”, y

tener facilidad de comunicación, tanto oral como escrita, para poder comunicarse con los grupos y registrar las informaciones. En síntesis, el contacto exige del investigador la participación intensa en el medio a estudiar; además, debe llevar a cabo una especie de inmersión profunda en el contexto de estudio de modo tal que, a través de las interrelaciones que establezca con los miembros del grupo en el cual tiene interés indagatorio, pueda desarrollar un nivel de empatía tal que le asegure la posibilidad de acceder a la información necesaria, pertinente y adecuada.

Con base en lo anterior, es razonable afirmar que la negociación basada en el contacto hace posible el acuerdo intersubjetivo, tal como lo plantea Villegas (2001). En efecto, el Comportamiento Humano no puede ser visto como determinado por leyes naturales que funcionan sin el control del individuo; al contrario, al relacionarse en sociedad, cada ser humano influye sobre y a la vez es influido por todos los demás; comparte el mismo tiempo y espacio con otros; escucha y a la vez es escuchado por otros; es esta simultaneidad en la experiencia vivida la que hace posible que comprendamos a los demás a la vez que seamos comprendidos por ellos; de tal manera que la intersubjetividad tiene que ver con "esta captación en simultaneidad del otro, así como en su captación recíproca de mí, que hacen posible nuestro ser conjunto en el Mundo." (RITZER apud PARRA, 1997). Por otro lado, la intersubjetividad está asociada con "el sentimiento de estar en un mundo conocido en común con otros" el cual supone: (a) la existencia de un esquema de comunicación que abarca, no sólo un lenguaje común, sino una serie de categorías, normas y esquemas interpretativos compartidos; (b) la intercambiabilidad recíproca de puntos de vista, de tal forma que "si intercambiáramos lugares de manera que su "allá" se convierta en mi "aquí" y viceversa, él vería y conocería las cosas esencialmente en la misma forma que yo. Así que la intersubjetividad (o mundo conocido en común) resulta cuando las estructuras de sentido potencialmente distintas de un grupo de personas individuales resultan ser las mismas, devienen las mismas con el paso del tiempo, o se mezclan en determinadas formas. Por tanto, el acuerdo intersubjetivo se basa en un control racional mutuo a través de la discusión crítica de manera que una proposición básica llegue a significar lo mismo para varias personas.



IV Dimensão Teleológica

La dimensión teleológica de la investigación alude a sus metas o fines fundamentales, tanto de tipo explicativo como de naturaleza comprensiva, interpretativa, descriptiva o simplemente cognitiva; en este sentido, se ha de tener presente que el quehacer investigativo, visto como un todo, se orienta hacia el logro de un determinado fin; éste es el que responde al para qué de la investigación; esta dimensión devela las intenciones del investigador, los fines que aspira lograr, tanto en el campo cognitivo como en el afectivo. La conciencia de esta dimensión, vinculada con las causas finales de la investigación, es la que motiva las diferentes acciones sociales que el investigador pone en juego durante su quehacer indagatorio. (FONTAINÉS; CAMACHO, 2005).

V Dimensão Metodológica

La generación de conocimiento científico constituye un proceso que ha de ser crítico, riguroso y sistemáticamente lógico, por tanto, puede afirmarse que el método es más un asunto de naturaleza intelectual que una cuestión instrumental; así que la cuestión metodológica de la investigación no puede desplazarse del plano epistemológico; en efecto, el modo de ser de toda realidad trae consigo una forma de darse que, a su vez, exige una manera de ser conocida; en otras palabras, toda realidad reclama su modo *ad hoc* de ser abordado; de aquí que el método resulte inseparable del objeto. El método tampoco puede separarse de lo histórico ya que es transitorio dado su carácter contextualizado; esto es debido a que toda acción humana, que se compone de un acto físico, un significado, un propósito (intención) y una función, se suscita en situaciones o realidades sociales históricamente contextualizadas, y es en este contexto donde dicha acción adquiere sentido (o sea, razón necesaria de ser como parte insertada en una estructura dada) y significado (es decir, valor, mérito, justificación) para los actores sociales que las protagonizan; así que el propósito del método es hacer viable la obtención de información cuyo análisis coadyuve a desentrañar tanto el sentido como el significado de las acciones protagonizadas en tales situaciones.

Por otro lado, las decisiones en torno al método que se aplicará en una investigación específica debe explícitamente reconocer la subjetividad

primigenia que caracteriza todo proceso generador de conocimientos, el cual, además, requiere de la conjugación armoniosa de los saberes que posee el investigador en un área específica, con sus destrezas procedimentales, habilidades instrumentales y actitudes personales (independencia de criterio, pensamiento divergente, aceptación de la incertidumbre, tolerancia a la ambigüedad, amor por el cambio) todo lo cual conduce a afirmar que el recurso mayor en cualquier investigación es el ser humano que la lleva a cabo, cuya dinámica cognitiva plantea una interacción dialéctica entre sus propias estructuras de pensamiento y las de quienes están siendo investigados o las que se constituyen a partir de las situaciones de estudio; ambas se inter-impresionan dando lugar a un proceso de comprensión hermenéutica. Todo ello se expresa en un discurso que se ha de caracterizar por la coherencia entre lo que efectivamente haya hecho el investigador en el plano cognitivo de apropiación de la realidad y lo que él comunica en el informe de la investigación, en el cual debe dar cuenta fehacientemente de los procesos de elaboración conceptual que ha desarrollado.

Aplicaciones del Enfoque Pentadimensional

A continuación se muestran algunos ejemplos de aplicación del Enfoque Pentadimensional, en el análisis de la investigación científica; también se ejemplifica su uso tanto en el examen de la investigación de orientación cuantitativa como en la de tendencia cualitativista; luego, se le utiliza en el contraste de estas dos perspectivas investigativas; seguidamente, se aplica en la revisión de la acción investigativa del docente en el aula de clases; por último, se aplica en la interpretación de la Metodología Estructural propuestas por Martínez (2006).

Aplicación del Enfoque Pentadimensional a la Investigación Científica

De acuerdo con Morles (2001, p. 8), "Ciencia: es el proceso de búsqueda, descubrimiento, creación y revisión permanente de saberes altamente confiables hoy; es, además, el resultado organizado que se logra mediante ese proceso [...]" y, para este mismo autor, la investigación científica constituye un



"[...] proceso intencional y sistemático de descubrir conocimientos utilizando el llamado método científico [...]" (p. 10); al asumir que el carácter científico de la investigación proviene de la aplicación de un método especificado (el así llamado *método científico*), el quehacer investigativo queda vinculado con las debilidades y fortalezas que a tal método le son atribuidas; por ello, algunas de las características de la investigación científica tradicional son su determinismo, linealidad y homogeneidad; estas son manifestaciones de la presencia del positivismo en el quehacer de los científicos investigadores. En este caso, a la ciencia se la considera como *uno de los modos (combinación de procedimientos) de acercarse (descubrir hechos o conjuntos de hechos) al mundo empírico* de los que *el ser humano* dispone para *conocer (generar conocimientos acerca de)* la configuración o estructura de una realidad natural o social, de la cual forma parte. Al concebirla como "uno de los modos" se hace referencia a la dimensión metodológica; cuando se dice que es "para conocer" se presenta de modo explícito su intencionalidad o dimensión teleológica; cuando el proceso de conocer se ejerce sobre una "realidad natural o social" con esta última se alude a la dimensión ontológica; y al señalar que quien hace ciencias es un ser humano que forma parte de una realidad se está aludiendo a la dimensión epistemológica, es decir a la relación entre sujeto (hombre de ciencia) y el objeto (realidad sometida a estudio); nótese que no hay alusión alguna a los valores, ello es indicativo de la presunta neutralidad que caracteriza la dimensión axiológica de la investigación científica.

Aplicación del Enfoque Pentadimensional a la Investigación Cuantitativa

Cuando se pretende investigar "científicamente" las realidades sociales o educativas, a los rasgos de la investigación científica antes mencionados se deben agregar los siguientes: (a) Trasladar el método científico (deductivo experimental) propio de las ciencias naturales, al estudio de los hechos sociales (seguidismo metodológico); (b) Abordar las acciones sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos que las protagonizan; (c) Asumir a los hechos sociales como cosas; (d) considerar al investigador como un observador independiente; (e) visualizar la investigación como una actividad axiológicamente neutra, es decir, libre de valores.

Subyacentes en este modo de proceder, están las siguientes reglas del pensamiento científico positivista: (a) formulación impersonal de los descubrimientos; (b) objetividad del conocimiento; (c) determinismo de los fenómenos; (d) experiencia sensible como fuente del saber y su posibilidad de verificación; (e) cuantificación aleatoria de medidas; (f) el análisis y el aislamiento artificiales; y, (g) la lógica formal como garantía de procedimiento correcto.

De tal manera que la investigación cuantitativista de lo social consistiría en la aplicación del Método Científico (deductivo – experimental) con la finalidad de explicar objetivamente (es decir, sin que sean afectados por la subjetividad del investigador) los hechos sociales.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, seguidamente se aplicará el Enfoque Pentadimensional a la Investigación Cuantitativa.

Dimensión Ontológica

La investigación cuantitativa de lo social tiene como objeto de estudio a los hechos sociales asumidos como cosas, es decir, asuntos cuya realidad es independiente de los sujetos que los protagonizan.

54

Dimensión Teleológica

El enfoque cuantitativista de la investigación social procura desarrollar explicaciones causales de los fenómenos sociales, de modo que una vez conocidas las leyes generales que los explican, ellos se puedan predecir y controlar.

Dimensión Metodológica

La investigación cuantitativa privilegia el uso del Método Científico en la formulación y la comprobación de hipótesis planteadas a priori.



Dimensión Axiológica

La perspectiva cuantitativa de la investigación propugna la evitación de las posiciones subjetivas del investigador con la creencia de que su quehacer ha de ser valóricamente neutro suprimiendo su emocionalidad y los estados afectivos asociados con sus sentires, creencias y vivencias.

Dimensión Epistemológica

En la investigación cuantitativa se plantea la Separación e Independencia del investigador con respecto a lo investigado. Por este motivo, el investigador cuantitativista trata de que su relación con el otro (investigado) no sea contaminada; así que recurre al uso de artefactos o instrumentos que le permitan vincularse con sus sujetos de estudio, controlándolos pero sin hacer contacto directo con ellos sino a través de tales medios.

Aplicación del Enfoque Pentadimensional a la Investigación Cualitativa

55

La investigación Cualitativa parte de las siguientes premisas: (a) Los hechos sociales no pueden ser vistos como cosas sino que deben ser asumidos desde la perspectiva de sus actores; (b) en la investigación social no es posible separar emociones, valores, pensamientos porque el objeto de estudio no es inanimado; (c) El mundo social cambia constantemente, así que es imposible establecerle leyes generales estables, intemporales, a-históricas; (d) Ninguna acción social puede ser interpretada fuera de su contexto; (e) El compromiso del investigador social cualitativo es la descripción y comprensión interpretativa y no la explicación predictiva; (f) Existe interdependencia sujeto-objeto.

En función de estas premisas, seguidamente se aplicará el Enfoque Pentadimensional a la Investigación Cualitativa.

Dimensão Ontológica

En investigación cualitativa, el punto de partida es la consideración de una problemática, es decir un ámbito o área de interés para el investigador, la cual se caracteriza por remitir a un conjunto de múltiples problemas entrelazados que no se vislumbrarán mientras que no haya avanzado suficientemente la investigación (MARTÍNEZ, 2006; TORREALBA, 1999). Tal entrelazamiento revela la naturaleza ecológica de la vida cultural y, en consecuencia, se ha de tener presente la multiplicidad de relaciones que vinculan los acontecimientos sociales por más distantes que, geográfica o históricamente, estén unos de otros.

Dimensão Teleológica

La preocupación teleológica de la Investigación Cualitativa es la comprensión interpretativa de la experiencia humana contextualizada mediante procesos hermenéuticos (DILTHEY, 2000), y la representación e interpretación de la cultura tal como es vivida por quienes participan de ella (LARA ZAVALA, 1991) tal comprensión e interpretación se expresa como una teoría, es decir, un ordenamiento de afirmaciones, explicaciones, proposiciones acerca de los hechos, en secuencia, con sentido, (cf. PADRÓN GUILLÉN, s/f) que emerge mediante procesos intencionales de categorización, triangulación (de fuentes, perspectivas, teorías, observadores y procedimientos diferentes), análisis, relación, comparación, y contraste de los datos y constituye una imagen representativa, un modelo, una configuración del asunto estudiado que le da sentido a éste, armonizando todas sus partes y componentes.

Dimensão Epistemológica

Desde el punto de vista epistemológico, puede afirmarse que la Investigación Cualitativa plantea la participación comprometida y empática del investigador en la búsqueda de la comprensión de “los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (HUSSERL, Fenomenología). Así que, entre los rasgos epistemológicos característicos de la Investigación Cualitativa están la Participación, el Compromiso y la Empatía; en efecto, este tipo de



investigación exige la participación intensa del investigador en el medio a estudiar, llevando a cabo una inmersión profunda en el contexto de pesquisa de modo tal que, a través de las interrelaciones que establezca con los miembros del grupo investigado, pueda desarrollar un nivel de empatía tal que le asegure la posibilidad de acceder a la información necesaria, pertinente y adecuada.

Por ello, la relación investigador-informante en la investigación cualitativa debe ser: Empática puesto que el investigador ha de ponerse en el lugar del otro (informante) para captar el sentido de las acciones de éste y, por ende, comprenderlas desde el punto de vista de dicho otro (actor, investigado, informante); Inductiva, puesto que parte de lo que comunica el informante y no de teorías o hipótesis preconcebidas por el investigador; Basada en el lenguaje (discurso, texto) como un medio indirecto de acceder al mundo de vida del informante; Multivocal y Dialógica puesto que reconoce, asume y valoriza los puntos de vista de diversos actores; Relacional debido a que se producen influencias recíprocas entre el investigador y el informante, provocadas por sus interacciones cara a cara; Reflexiva por la influencia de la interacción sobre el investigador y los otros (informantes); Subjetiva, ya que reconoce la influencia de prejuicios, creencias, pareceres personales; Negociada, en virtud de que los conocimientos derivados a partir de ella son asumidos como co-construcciones; y Emancipadora, porque da voz a quienes la han tenido oprimida y, en consecuencia, no han tenido la oportunidad de decir su propia palabra.

Otra cuestión epistemológica de fondo en la Investigación Cualitativa es la conceptualización del dato. La etimología misma del vocablo (dato: lo que nos es dado desde afuera) entrapa a quien lo asume porque semánticamente viene cargado del dualismo cartesiano, es decir, de la visión separatista entre el sujeto y el objeto. Por ello es necesario buscar, crear, otro modo de hablar (expresarse) que haga posible recoger la idea constructivista que está implicada en la elaboración de las construcciones cognoscitivas sobre las cuales los investigadores cualitativistas sustentan sus apreciaciones acerca de las realidades que ellos estudian. El dato, de acuerdo con Gómez (1999, p. 8), puede ser asumido como "[...] resultado temporalmente aceptado, como información procesada, la cual podrá eventualmente ser sometida a sucesivos ciclos de elaboración o servir de insumo para otros procesos de representación de la realidad."

Dimensión Axiológica

La Investigación Cualitativa se caracteriza por el reconocimiento de los valores tanto de los sujetos que participan en la acción social como de los investigadores que la abordan.

Dimensión Metodológica

En la Investigación Cualitativa se privilegia el Autonomismo Metodológico, de acuerdo con el cual el estudio de cada problemática de investigación exige la construcción de métodos *ad hoc*, es decir apropiados para la indagación de un problema en particular, los cuales, generalmente son aplicados en el examen de casos únicos, específicos, particulares, especiales e irrepetibles; en ello son utilizados procedimientos, técnicas, instrumentos y recursos que son flexibles, sensibles a la realidad y adaptables a las circunstancias, permitiendo además, el contacto directo y cercano con las personas implicadas, haciendo posible la recolección de información referida a las características y significados subjetivos, tales como intenciones, juicios y emociones de las personas que protagonizan las acciones sociales en estudio. (ARNAUS, 1992).

En síntesis, el Enfoque Pentadimensional, aplicado a la Investigación Cualitativa nos indica que ésta: metodológicamente, reivindica los casos únicos, la observación participativa y las entrevistas formales e informales; es transdisciplinaria puesto que se nutre de múltiples fuentes (Psicología, Antropología, Etnografía, Sociología, etc.); desde el punto de vista epistémico, resulta interpretativa, reflexiva, y fenomenológica; como objeto de estudio, asume el estudio de grupos específicos, particulares, especiales, únicos, irrepetibles; con todo lo cual pretende representar e interpretar una cultura tal como es vista (vivida) por quienes participan de ella.



Comparación de la Investigación Cuantitativa con la Investigación Cualitativa en función del Enfoque Pentadimensional

Los presupuestos paradigmáticos sobre los que se sustenta la investigación cuantitativa son diferentes de los de la investigación cualitativa; a continuación se aplicará el Enfoque Pentadimensional para comparar estas dos perspectivas de la investigación social.

Dimensión Teleológica

Investigación Cuantitativa

Busca las causas de los hechos o fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas que en ellos participan.

Investigación Cualitativa

Trata de entender la realidad social considerándola tal como la perciben las personas. Se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas y los significados que a éstas le son atribuidos por sus actores.

59

Dimensión Metodológica

Investigación Cuantitativa

Enfatiza la primacía del método: donde éste no pueda ser aplicado, la investigación no tiene sentido

Investigación Cualitativa

Asume que la realidad es poliédrica y por tanto requiere de "diversos modos de aproximarse o de hacer contacto con ella"; así que se privilegia la pluralidad metodológica, lo cual depende entre otros elementos de:

intencionalidad, (comprender, construir teorías, establecer relaciones consistentes, transformar una práctica, valorar un proceso); nivel de identificación entre investigador e investigados; y lugar epistemológico del investigador (tradiciones, disciplinas, ideologías, creencias, valores, vivencias, experiencias previas, etc.), entre otros aspectos.

Dimensión Axiológica

Investigación Cuantitativa

El quehacer investigativo es valóricamente neutro; por tanto, el investigador debe: (a) formular de modo impersonal sus descubrimientos; (b) procurar objetividad del conocimiento; (c) defender el determinismo, la linealidad y la homogeneidad de los fenómenos sociales; (d) asumir la experiencia sensible como fuente del saber y su posibilidad de verificación; (e) propiciar la cuantificación aleatoria de medidas, el análisis y el aislamiento artificiales; y (f) asumir la lógica formal como garantía de procedimiento correcto.

60

Investigación Cualitativa

Asumen que la investigación no es neutra sino que está presidida por valores, en consecuencia, el investigador requiere: (a) desarrollar una orientación y lógica dialéctica, transdisciplinaria, constructivista, histórica, cultural, ecológica y humanista; (b) reconocer la multiplicidad de significaciones de la vida cotidiana; (c) adoptar la crítica rigurosa y sistemática como criterio de legitimación de conocimientos; (d) adaptarse a la emergencia de nuevas realidades complejas e interdependientes; (e) procurar la utilización óptima de la riqueza y dotación de la capacidad creadora del cerebro humano; (f) admitir la existencia de contextos socioculturales diversos.



Dimensión Axiológica

Investigación Cuantitativa

Se interesa por estudiar los actos, hechos, genéricos, comunes, repetidos, estadísticamente significativos.

Investigación Cualitativa

Se interesa por develar el sentido y significado de las acciones humanas desplegadas en el contexto de situaciones sociales específicas, particulares, únicas, irrepetibles; humanamente vividas.

Dimensión Epistemológica

Investigación Cuantitativa

Aborda la realidad social con prescindencia de los estados subjetivos de los individuos; considera al investigador como un observador independiente (separación e independencia del investigador con respecto a los investigados)

61

Investigación Cualitativa

Considera absolutamente imprescindible que el investigador se sumerja profundamente en el mundo vivido de sus investigados, reconociendo su subjetividad y rindiendo cuenta de ello a través de documentaciones narrativas (SUÁREZ, OCHOA y DÁVILA, 2006) que contengan una descripción densa (esta noción originalmente propuesta por Gilbert Ryle es luego retomada por Clifford Geertz; crf. LÓPEZ, 2005) de los acontecimientos que constituyen la vida cotidiana (RUIZ; ISPIZÚA, 1989) de sus sujetos de investigación.

Dimensión Ontológica

Investigación Cuantitativa

Se interesa por hechos y fenómenos sociales asumidos como si fueran de naturaleza semejante a los objetos físicos naturales; es decir, atribuye a los acontecimientos sociales el carácter de "cosas", tal como lo plantea DURKHEIM (1974).

Investigación Cualitativa

Se interesa por el sentido y el significado atribuido a los hechos y fenómenos sociales por quienes son sus protagonistas.

Un resumen de lo anterior puede apreciarse en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Comparación entre Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa desde el Enfoque Pentadimensional

Dimensión	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Teleológica	Se interesa por develar las causas explicativas de los fenómenos	Busca comprender los fenómenos desde la subjetividad de las personas que protagonizan las situaciones sociales en cuyo marco se suscitan dichos fenómenos
Metodológica	Enfatiza la rigurosidad que deviene de la aplicación idónea del Método Científico, condición necesaria y suficiente para asegurar la fiabilidad de los asertos derivados del quehacer investigativo	Asume la relatividad metodológica derivada de la imprescindible consideración de las características particulares de cada situación social y de la lugaridad epistemológica desde donde produce conocimientos el investigador.



Cuadro 2. Comparación entre Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa desde el Enfoque Pentadimensional

Dimensión	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Axiológica	El quehacer investigativo se concibe como libre de valores	Se asume la premisa según la cual la investigación está indisolublemente ligada a valores y, en consecuencia no puede ser valóricamente neutra.
Epistemológica	Se prescinde de la subjetividad tanto del investigador como de los investigados	Se reivindica la subjetividad como fuente legítimamente idónea para la construcción de conocimientos asociados con la práctica vivida por investigador e investigados
Ontológica	Atribuye a los hechos y fenómenos sociales una cualidad semejantemente análoga a la de los hechos de la naturales física, biológica o química	Reconoce la distinción existente entre los hechos de la naturaleza y los de la sociedad, en tanto que estos últimos son consecuencia de acciones subjetivamente ejecutadas por seres humanos.

Aplicación del Enfoque Pentadimensional a la Investigación Cualitativa del Aula de Clases

La Investigación Cualitativa del aula de clases (VILLEGAS, 2006) tiene como objeto de estudio a los procesos que ocurren dentro del aula, concebida como un espacio social y cultural organizado intencionalmente para el aprendizaje, enfatizando la preocupación en la dinámica de las interacciones que acontecen entre profesor y alumnos a partir de las relaciones que son establecidas sobre la base del poder que da la posesión o no del saber (Dimensión Ontológica); para ello es necesario mantener una gran sensibilidad humana, lo cual estimula en cada uno de los protagonista del hecho educativo aúlico el

respeto hacia si mismo (autoestima) y hacia cada una de las demás personas con las que interactúa, tanto profesor como alumnos; alto sentido del valor de la profesión docente: el educador es visto como un trabajador profesional y no como un empleado a sueldo; además, cada quien, reconoce la valía de su saber propio y del saber de los demás (Dimensión Axiológica).

De lo que se trata, entonces, es de construir conocimientos a partir de una relación de carácter sinérgico establecida entre el docente investigador, conocedor de teorías, concepciones, y asignatura, y sus alumnos, poseedores de conceptos espontáneos resistentes al saber académico escolarizado (Dimensión Epistemológica); todo ello con la expectativa de desarrollar opciones de transformación positiva de realidades anómalas o insatisfactorias develadas mediante interrogantes tales como las siguientes: *¿Qué está sucediendo aquí específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos? ¿Cuáles son los patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana dentro del aula? ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema escolar, la institución, las directrices del gobierno, la familia? ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en el aula con el de otras en la misma y otra institución, en otros contextos y de otros tiempos?* (Dimensión Teleológica).

Para responder esta interrogantes, se implementan procedimientos de análisis de las situaciones que acontecen en el aula de clases, mediante la puesta en práctica de innovaciones y el seguimiento del impacto de éstas, utilizando medios para recaudar información relacionada con: la perspectiva del docente (diario de investigación de las clases) y de las otras personas implicadas (alumnado, colegas), mediante entrevistas, conversaciones informales, cuestionarios y cualquier otro dispositivo que permita apreciar lo que ocurre en las clases (observaciones de aula y documentos contentivos de las producciones de los participantes), todo lo cual exige la participación intensiva y de largo plazo en el escenario (esto es posible cuando el investigador es el mismo docente que facilita, desarrolla o imparte las clases, puesto que: tiene acceso inmediato, establece relaciones con los informantes y puede recoger directamente los datos requeridos por la investigación); cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante: elaboración de notas, recopilación de documentos (papeles de trabajo y cuadernos de anotaciones de los alumnos),



grabaciones de sonido y video, fotografías; posterior análisis de los registros obtenidos, elaboración de informes escritos, etc. (Dimensión Metodológica).

Aplicación del Enfoque Pentadimensional a la Metodología Estructural (MARTÍNEZ, 2006)

En sintonía con las demandas planteadas por los paradigmas emergentes del pensamiento social, MARTÍNEZ (2006) sugiere un conjunto de postulados que sirven de apoyo conceptual para una Metodología Estructural que él propone como pertinentes para la investigación cualitativa del comportamiento humano. A dichos postulados, mostrados en el Cuadro 3, les será aplicado el Enfoque Pentadimensional.

Cuadro 3: Postulados para una Metodología Estructural propuestos por MARTÍNEZ (2006)

(continua)

1.	Ciencia es el conocimiento logrado a través de un procesamiento rigurosamente sistemático y crítico
2.	El método es la elaboración y expresión práctica de la lógica.
3.	Todos los métodos son invención del hombre y no hay método para inventar métodos.
4.	El método ya no puede separarse de su objeto (Heisenberg; ver: http://www.astrocosmo.cl/biografi/b-w_heisenber.htm).
5.	La estructura y la articulación de los procedimientos metodológicos deben inspirarse en la naturaleza del proceso mental del descubrimiento.
6.	El instrumento básico de investigación es la personalidad del investigador.
7.	El proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo.
8.	El proceso de investigación no se da en un vacío social: el diseño, la naturaleza de las medidas y apreciaciones y el reportaje de los resultados siempre son afectados por el contexto personal y social del investigador.



Cuadro 3: Postulados para una Metodología Estructural
propuestos por MARTÍNEZ (2006)

(continuação)

9.	El objeto de estudio de las ciencias humanas no son los "actos físicos" realizados por el hombre, sino "las acciones humanas", las cuales tienen un significado y un propósito y desempeñan una función.
10.	La vida humana se presenta en "totalidades dinámicas y estructuradas" orientadas hacia una meta.
11.	En las ciencias humanas, el método, así como sus técnicas y procedimientos, deben estar dirigidos al descubrimiento de las estructuras o subestructuras psicológicas o sociales de una persona o un grupo de personas.
12.	La "vida humana" se expresa de varias formas: por medio de expresiones corporales (faciales, gestuales, posicionales, etc.), acciones, lenguaje hablado o escrito, expresiones artísticas, etc.
13.	El comportamiento humano, y en general toda acción humana, tiene su significado pleno en el contexto de la estructura biológica, psicológica y social de que forma parte.
14.	La investigación en las ciencias humanas debe hacerse a partir del contexto real, ecológico, en que se dan los fenómenos. Los experimentos resultan inadecuados, ya que siempre crean, en forma inevitable, "otra realidad".
15.	Los fenómenos humanos requieren, para su completa expresión, un cierto tiempo; por eso, su naturaleza exige un estudio longitudinal, diacrónico, no son suficientes los estudios seccionales, transversales, sincrónicos.
16.	Ningún método o técnica metodológica descubrirá estructuras universales aplicables a todo grupo o cultura, sin antes haber descubierto las estructuras de sujetos o grupos particulares.
17.	La actividad categorizadora y conceptualizadora de la mente humana comienza y termina con apreciaciones o evaluaciones cualitativas; si las convierte en cuantitativas (a través de escalas, relaciones matemáticas y parámetros estadísticos), para su correcta interpretación deberá convertirlas de nuevo en cualitativas.



Cuadro 3: Postulados para una Metodología Estructural
propuestos por MARTÍNEZ (2006)

(conclusão)

18. El nivel de confiabilidad de un método (estabilidad a través del tiempo, replicabilidad con los mismos resultados), en las ciencias humanas, se basará sobre todo en el grado de concordancia entre diferentes observadores, evaluadores o jueces.
19. El nivel de validez de un método o una técnica metodológica se juzgará por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos.
20. La evidencia "racional" es la última instancia de validación de toda prueba o "verificación".
21. La explicación de la conducta humana se realiza integrándola en estructuras más comprensivas a través de una plena descripción de las condiciones y relaciones en que se da. En algunas ciencias humanas se aspira, además, a lograr una "comprensión" de la conducta.
22. El conocimiento e incluso el dominio de "la metodología", no es condición suficiente, ni tampoco necesaria, para realizar investigaciones exitosas.
23. La Comprensión de la naturaleza de los procesos heurísticos nos aconseja promover una gran libertad de procedimientos metodológicos y estilos cognoscitivos.

67

Fuente: MARTÍNEZ, Miguel (2006). *Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*. México: Editorial Trillas (Parte II, Capítulo 6: Postulados para una metodología estructural, 93-115).

A continuación se muestra un intento clasificatorio de los postulados propuestos por Martínez (2006) aplicando como herramienta analítica el esquema pentadimensional anteriormente expuesto.

Dimensión Epistemológica ¿Quién en relación con Qué? (Postulados: 3, 4, 5, 7, 17):

El hombre inventa sus propias vías para conocer, atendiendo al poder cognitivo (de categorización y conceptualización) que le proporciona su cerebro e interactuando dialécticamente consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Dimensión Axiológica ¿Por Qué? (Postulados: 6, 22, 23):

En todo proceso investigativo el recurso mayor es el ser humano quien debe gozar de un grado de libertad tal que pueda desplegar plenamente su potencial creador.

Dimensión Teleológica ¿Para Qué? (Postulados: 7, 9, 11, 16, 21):

El propósito principal de la investigación socioeducativa es la captura del significado, propósito y función que las acciones humanas tienen para quienes las protagonizan, así como también el descubrimiento y descripción de las condiciones y relaciones contexto – estructurales que le dan sentido.

Dimensión Ontológica ¿Qué? (Postulados: 9, 10, 12, 13, 14, 15):

El objeto de indagación principal de la investigación social lo constituye la vida humana, manifestada en las acciones sociales que evidencia el comportamiento humano real contextualizado ecológicamente y desarrollado a lo largo del tiempo vivido.

Dimensión Metodológica ¿Cómo, cuándo, Con Qué, Dónde? (Postulados: 1, 2, 8, 18, 19 20):

La vía para la producción de saberes ha de transitarse rigurosa y sistemáticamente, matizada por el ejercicio de la crítica asertiva de los diseños,



apreciaciones y relatos que se produzcan; validando los saberes generados en función de la concordancia intersubjetiva de pareceres, la coherencia interna del contenido de los discursos, la ausencia de contradicciones con respecto a producciones intelectuales previas y apelando en última instancia a la racionalidad cognitiva del hombre como trabajador intelectual.

Derivaciones Reflexivas en torno a la Investigación Social Basadas en el Enfoque Pentadimensional

Asumir la pentadimensionalidad propuesta en este trabajo para examinar a la investigación social, ha permitido a quien esto escribe derivar las reflexiones que a continuación se exponen.

Re-interpretación de la noción de Matriz Disciplinaria

La actividad investigativa constituye uno de los modos de los que el ser humano se vale para su subsistencia, mediante la producción de conocimientos que le permitan dominar, teórica, conceptual o prácticamente, a su entorno. Por ello, uno de los asuntos cruciales de los que hay que tomar conciencia en la investigación socioeducativa es el que tiene que ver con los procesos cognitivos implicados en la generación de conocimientos. Así, la investigación cuantitativa (donde se definen a priori las variables y sus dimensiones, junto con las relaciones causa-efecto que se preanuncian entre ellas) invita a la búsqueda de una explicación, mientras que en la investigación cualitativa (en la cual se plantea el desentrañamiento del sentido y el significado que asignan a sus acciones sus propios protagonistas), resulta necesario apelar a objetivaciones de la realidad social (palabras dichas o escritas, acciones, artefactos, vestigios, entre otros) de las cuales, mediante procesos de análisis, relación, comparación, contrastación, etc. emergerán las categorías sobre cuya base se sustentarán las teorizaciones (modelos teóricos) pertinentes, representativos, coherentes y significativos para los actores protagonistas de la realidad social estudiada. Esto último se vincula con la noción de "Lugar Epistemológico" o "Matriz Disciplinaria", término éste sugerido por Thomas Kuhn; "[...] este autor sugiere el término 'matriz disciplinaria', 'disciplinaria' porque se refiere a la posesión común de quienes practican una disciplina particular; 'matriz' porque

está compuesta por elementos ordenados de varias índoles, cada uno de los cuales requiere una posterior especificación." (GALLO; ORFILA, s/f).

En efecto, en un investigador que, habitualmente, ha estado dedicado a la investigación "científica" de orientación cuantitativista y que desea iniciarse en la investigación cualitativa, se produce una lucha interna entre lo que es su lugar epistemológico o matriz disciplinaria inicial como practicante de alguna disciplina eminentemente "científica" como lo son, por ejemplo, la Química, la Biología, la Física o la Matemática y las exigencias implicadas por el desplazamiento hacia otro lugar donde se exige, entre otros compromisos, el modificar el contenido de las expresiones discursivas. (GONZÁLEZ, 1990).

El carácter de la matriz disciplinaria básica de un investigador se manifiesta de modo múltiple; cuando aquél es de orientación cuantitativista, algunas de las manifestaciones de su episteme son las siguientes: (a) Asumir la metodología de las ciencias naturales para el estudio de situaciones sociales (Seguidismo Metodológico: formulación y comprobación de hipótesis mediante el Método Científico); (b) Abordar la realidad social con prescindencia de los estados subjetivos de los individuos; (c) Concebir los hechos sociales como cosas; (d) Considerar al investigador como un observador independiente (separación e independencia del investigador con respecto a los investigados); (e) visualizar a la investigación como actividad neutral; (f) Buscar explicaciones causales, generales, expresadas en leyes que sirven para predecir el comportamiento humano futuro.

La matriz disciplinaria del investigador cuantitativo, también queda reflejada en su discurso cuando utiliza frecuentemente términos tales como: población, control, validez, confiabilidad, aleatorización, rigor, explicación; la persistencia de estos términos es indicadora de la resistencia a abrir lugar a otra matriz disciplinaria, a otra episteme. Esto no es un asunto que hay que valorar como "bueno" o "malo"; lo importante es tomar conciencia de que ocurre y de que en algún momento habrá que optar por el desplazamiento; todo ello ubicado en el contexto de un marco referencial que respete la integridad cognitiva, social, profesional, ética y emocional del investigador.

Además de lo anterior, el quehacer investigativo de un investigador radicalmente cuantitativista se caracteriza por: (a) formular de modo impersonal sus descubrimientos; (b) procurar objetividad del conocimiento, elaborando un discurso en un lenguaje impersonal, pretendidamente despojado de su propia



subjetividad; (c) defender el determinismo, la linealidad y la homogeneidad de los fenómenos sociales; (d) asumir la experiencia sensible como fuente del saber y su posibilidad de verificación; (e) propiciar la cuantificación aleatoria de medidas, el análisis y el aislamiento artificiales; y (f) asumir la lógica formal como garantía de procedimiento correcto; todo lo cual es contrario a la discontinuidad, no linealidad, diferencia y necesidad de diálogo propios de un pensamiento alterno de naturaleza cualitativista.

El contexto que propicia la emergencia de una nueva matriz disciplinaria, correspondiente a un pensamiento contrario al que antes ha sido descrito, se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos: (a) Desarrollo de una orientación y lógica dialéctica, transdisciplinaria, constructivista, ecológica y humanista; (b) Reconocimiento de la multiplicidad de significaciones de la vida cotidiana; (c) Adopción de la crítica rigurosamente sistemática como criterio de legitimación de conocimientos; (d) Adaptación a la emergencia de nuevas realidades complejas e interdependientes; (e) Utilización óptima de la riqueza y dotación de la capacidad creadora del cerebro humano; (f) Admisión de contextos socioculturales diversos, (g) Reconocimiento de la unipolaridad política y económica mundial en el marco de un inusitado proceso de globalización; (h) Surgimiento de nuevas ciencias, asociadas con logros y descubrimientos científicos tales como la clonación de animales mamíferos y la disminución de la velocidad de la luz; (i) Desencadenamiento de guerras étnicas provocadas a partir de desencuentros entre visiones ético religiosas contrastantes; (j) Desarrollo de nuevas experiencias políticas, con la presencia de otros actores no tradicionales; (k) Reivindicación de la persona y de las minorías, con la consiguiente presencia de: la subjetividad en los procesos de producción de conocimientos, los discursos matizados con una pluralidad de coloraturas, el desarrollo de lenguajes artísticos distintos de los tradicionales que propician la emergencia de otros discursos musicales plenos de novedades sonoras, la antipolítica, las pedagogías emergentes; (l) Supresión de fronteras; (m) Cuestionamiento de la autoridad institucional del saber, lo cual da lugar a legítimas transgresiones de los anquilosados supuestos del pasado.

Todo lo anterior ha dado lugar a la definición de nuevos territorios simbólicos, de hablas itinerantes o fugitivas, donde las compartimentaciones disciplinarias tradicionales han quedado desarticuladas y fragmentadas, derribando las ilusiones asociadas con la posibilidad de desarrollar un saber totalizante y universal. Es así como la transdisciplinariedad desborda las

fronteras académicas de división y clasificación tradicional de los objetos de estudio, mezclando sus diferentes prácticas teóricas en cruce de saberes plurales e interactivos. El Pensamiento Transdisciplinar se caracteriza por (a) mezclar diversos aparatos teóricos que han renunciado cada uno a la pretensión de acceder a una totalidad enteramente regulada de conocimiento objetivo, para nutrirse de préstamos, de reconversiones transgenéricas que entrecruzan variados marcos de lectura; (b) establecer un diálogo crítico entre saberes móviles que intercambian técnicas para confrontar sus respectivas filosofías disciplinares; (c) generar los cruces e interpelaciones entre saberes desterritorializados; (d) desestabilizar las fronteras de pertenencia-pertinencia del saber académico especializado; (e) desarrollar conceptos nómadas; (f) propiciar la generación de procesos epistemológicos híbridos; (g) rechazar la división jerárquica entre cultura popular y cultura superior.

El Enfoque de Investigación como expresión de Lugaridad Epistemológica

72

Otro de los asuntos, relacionado tanto con lo metodológico como con el resto de las dimensiones filosóficas del quehacer investigativo, es el que tiene que ver con el enfoque; éste, de acuerdo con Petricone (1999, p. 2), se concibe como “[...] el punto de vista, la perspectiva o punto de ubicación en la vida desde el cual se considera o pone a foco una realidad objetuada, con fines determinados; es una posición existencial dirigida a la descripción, interpretación, conceptualización y contacto con el mundo [...]”; en cierto modo, esta noción tiene al menos un vértice vinculado con la idea de “lugar epistemológico”, entendido como la posición desde la cual una persona construye su conocimiento del mundo material, psicológico, vivencial, y experiencial en el que habita. En el modelo cuantitativista de investigación que trata, inútilmente, de suprimir la subjetividad del investigador, esta idea de la lugaridad epistemológica carece de sentido; no ocurre así en los abordajes cualitativistas que reivindicán y hacen presidir a la investigación por la subjetividad tanto del investigador como de las personas que colaboran en la investigación como informantes; en este caso el reconocimiento del Lugar Epistemológico desde donde se construye el conocimiento, es un asunto fundamental; aquí las opciones epistemológica y ontológica residen en el mismo sujeto; son relacionales,



una consigo mismo (epistemológica) y la segunda se refiere al vínculo del sujeto con la Otredad.

Este reconocimiento de la subjetividad, tiene una implicación ontológica por cuanto se privilegia al conocimiento ideográfico, sustentado sobre la idea según la cual los fenómenos, las acciones, los sujetos y las situaciones sociales son unitarias, únicas e incomparables. Contrariamente, esta autora afirma que en la noción de conocimiento nomotética subyace la idea de acuerdo con la cual los fenómenos, las acciones, los sujetos y las situaciones sociales pueden ser vistas como conformando una clase y, en consecuencia, cada una de ellas posee “[...] características similares al resto de las que conforman dicha clase [...]” (PETRICONE, 1999, p. 1), esto residiría la ilusión de generalizabilidad de los hallazgos que mantienen los investigadores cuantitivistas.

Así que, por su trascendencia en la investigación cualitativa, quienes optan por esta perspectiva han de hacerse conscientes de su lugaridad epistemológica propia, personal, idiosincrásica; ello amerita un elevado nivel de actividad metacognitiva, es decir, de consciencia en torno a lo que son sus tradiciones formativas, normas que rigen su comportamiento social, valores que suscribe y contexto cultural en el que se haya inmerso. (GONZÁLEZ, 1993/1996; 2003).

Criterios de Legitimación de Saberes

Otro de los asuntos que son recolocados por la visión pentadimensional de la investigación es el referido a los criterios de acuerdo con los cuales se legitima los saberes producidos mediante el quehacer investigativo; en el caso de la investigación cuantitativa, tal legitimidad proviene del apego estricto a las exigencias del método; éste confía en que la muestra representa significativamente al universo y, por tanto, lo que se establezca con base en dicha muestra es generalizable al total de donde ella ha sido extraída; frente a esto la investigación cualitativa opone los casos estudiados en profundidad; el otro aspecto es el referido a la confiabilidad, derivada de la consistencia de los datos obtenido por replicación de los experimentos; esto es contrarrestado por la idea de Concordancia Interpretativa (GONZÁLEZ, 2006); finalmente, ante la causa-

lidad lineal (GÓMEZ RIVERO, 2008) emerge la Complejidad Organizada. (MORIN, 2004).

A modo de cierre

Como se puede apreciar el Enfoque Pentadimensional proporciona criterios y opciones metódicas idóneas para facilitar el análisis de textos y discursos en la investigación social y en el ámbito profesional de quienes se dedican al estudio e interpretación de los fenómenos sociales y humanos que tienen lugar en contextos histórica y culturalmente mediados. Este planteamiento pretende enriquecer la preparación de quienes requieren comprometerse en el desarrollo de trabajos sociales. Deseamos que las ideas expuestas en este documento puedan cultivar el desarrollo cognitivo, ético, social y ecológico de quienes se tomen su tiempo para hacer una lectura crítica de las mismas.

Notas

74

- 1 El autor expresa su gratitud a la Dra. Margarita Villegas por la revisión del manuscrito original de este texto; sus atinadas sugerencias, contribuyeron notablemente a enriquecerlo.

Referencias

ARNAUS, Remei. **Razones y estrategias para la investigación en el aula.** pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.

CASADO, Elisa. Prototipos de interacción pedagógica. **Revista de Pedagogía**, Caracas, v. 22, n. 67, p. 247-273, 2002. (Universidad Central de Venezuela).

DILTHEY, Wilhelm. **Dos escritos sobre hermenéutica.** El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica. «Fundamentos 164», Madrid, Istmo, tr. castellana de Antonio Gómez Ramos. [DEH: SH y ECRH], 2000.

DURKHEIM, Emile. **Las reglas del método sociológico.** Buenos Aires: Editorial La Pléyade, 1974.



ESPIG, Eberth. **La noción de contacto en la investigación cualitativa**. Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la Asignatura Introducción a la Investigación Cualitativa en Educación, correspondiente al Curso Propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay, 1999.

FLORES, César y Flores, Alix. **Investigación educativa**. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos28/investigacion-educativa/investigacion-educativa.shtml>, 2005.

FONTAINÉS, Tomás y CAMACHO, Hermelinda. Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**, Maracaibo (Zulia), v. 9, n. 1, p. 163-177, 2005. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/309/30990111.pdf>. (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" – UNERMB).

GALLO, Vanesa y ORFILA, Maria de los Ángeles (s/f). Thomas Kuhn: "**en busca de una ciencia abierta y en evolución**." Documento en Línea. Disponible En: <http://www.monografias.com/trabajos11/thomkuhn/thomkuhn.shtml>

GIL, Elizabeth. **La idea de la negociación social en la investigación cualitativa**. Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la Asignatura Introducción a la Investigación Cualitativa en Educación, correspondiente al Curso Propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay, 1999.

GÓMEZ, José. **Naturaleza del dato en la investigación cualitativa**. Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la Asignatura Introducción a la Investigación Cualitativa en Educación, correspondiente al Curso Propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay, 1999.

GÓMEZ, María Carmen Rivero. Causalidad incertidumbre científica y resultados a largo plazo. **Revista General de Derecho Penal**, n. 9, mayo. 2008. Revista en Línea. Disponible en: <http://www.iustel.com/v2/revistas/>.

GONZÁLEZ, Fredy. El papel de los compromisos teóricos del tesista en el proceso de elaboración, presentación y defensa de la tesis doctoral. **Paradigma**, Maracay, v. 11, n. 1 y 2, p. 121-146, 1990. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela).

_____. Acerca de la metacognición. **Paradigma**, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay (Venezuela), v. 14 e 17, p. 109-135, 1993/1996. Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>.

_____. Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. **Revista SAPIENS**, Caracas, v. 4, n. 1, p. 107-132, jun. 2003. (Instituto Pedagógico "J. M. Siso Martínez").

_____. ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 20, n. 1, p. 13-54, 2005a.

_____. Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 23, n. 9, p. 7-15, maio/ago. 2005b.

_____. **Consideraciones epistemológicas acerca de la validez en la investigación social**. Maracay/Venezuela: Cuadernos del CIEP, 2006. (Serie Fundamentos, n. 1).

GONZÁLEZ, Manuel. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 29, 2002. [Publicación en Línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>. (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)).

HIDALGO, Belkys; GONZÁLEZ, Fredy. **Metabolización de información**: un modelo dinámico para interpretar el proceso de producción de conocimiento. Enviado para publicación, 2008.

76

LARA Zavala, Maria. La racionalidad y la interpretación de las culturas. **Alteridades**, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztalpalapa (México), v. 1, n. 1, p. 13-20, 1991. Documento en Línea. Disponible en: http://uam-antropologia.info/web/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,3/Itemid,26/.

LÓPEZ, Juan Cristóbal. La hermenéutica en la antropología, una experiencia y propuesta de trabajo etnográfico: la descripción densa de Clifford Geertz. **Re Ximhai**, México, v. 1, n. 2, p. 291-301, 2005. (Universidad Autónoma Indígena de México). Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol01-02/RXM001000204.pdf>

MARTÍNEZ, Miguel. La ciencia y sus paradigmas en la cultura occidental. En: **Resúmenes de la 4ta. jornada de investigadores junior**. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, 1999. p. 1-14.

MARTÍNEZ, Miguel. **El comportamiento humano**: nuevos métodos de investigación. México, D. F.: Editorial Trillas, 2006.

MORIN, Edgar. La epistemología de la complejidad. **Gazeta de Antropología**, España, n. 20, p. 20-2, 2004. (Universidad de Granada), Revista en Línea. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html



MORLES, Victor. Acerca de la ciencia y la tecnología: crítica a los conceptos dominantes. **Acta Científica Venezolana**, Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC), Caracas, n. 52, p. 147-154, 2001. Disponible en: <http://www.oncti.gob.ve/pdf/opiniones/artactacientifica2001.pdf>

PADRÓN, Guillén J. (s/f). ¿**Qué es teoría?**. Documento en Línea. Disponible en: http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/0042_que_es_teoría.htm

PARRA, María Eugenia. El dualismo explicación-comprensión en la metodología de la investigación. **Cinta de Moebio**, [Revista en Línea], Universidad de Chile, facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile, n. 01, 1997. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frprin01.htm>

PETRICONE, Francesco. **Sobre algunos conceptos en el estudio de la investigación cualitativa**. 1999. Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la asignatura introducción a la investigación cualitativa en educación, correspondiente al curso propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay.

QUERALTÓ, Ramón. Teleología y status científico. **Revista Anuario Filosófico**, Universidad de Navarra, v. 13, n. 1, p. 183-191, 1980. Disponible en: DADUN (Depósito Académico Digital de la Universidad de Navarra (España) Disponible en: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/2062>.

RAMOS, Gerardo. La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un reto frente a la globalización neoliberal. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TELEMÁTICA Y TELECOMUNICACIONES, 5., 2008. **Anais eletrônico**... Disponible en: <http://www.cujae.edu.cu/eventos/convencion/sitios/cittel/Trabajos/CIT077.pdf>; In: CONVENCIÓN CIENTÍFICA DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA, 14., 2008. **Anais eletrônico**... Habana (Cuba): Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, 2008. Disponible en: <http://www.cujae.edu.cu/eventos/convencion/sitios/cittel/Trabajos/CIT077.pdf>

RUIZ GARCÍA, Miguel Ángel. Las humanidades como experiencia de comprensión en la formación universitaria. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia (Colombia), n. 34, 2008. Revista en Línea. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co/drupal/?q=node/708>.

RUIZ, José & ISPÍZUA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. Ponencia presentada en el Congreso Nacional: leer, escribir y hablar hoy, organizado por el Instituto

de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 28, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2006.

TORREALBA, Margarita. **Informe de la lectura del artículo el enfoque cualitativo en educación de Miguel Martínez** (1999). Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la Asignatura Introducción a la Investigación cualitativa en Educación, correspondiente al Curso Propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay. 1999.

VILLEGAS, Margarita. La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clases. **Revista de Pedagogía**, Caracas, v. 22, n. 63, p. 133-144, 2001. (Universidad Central de Venezuela).

_____. La investigación en el aula y la dinámica de la clase desde una perspectiva constructivista sociocultural. En: D. Mora y Col. **Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa**. La Paz, Bolivia: Ediciones Centro de Estudios de Postgrado y de Investigación en Educación Superior (CEPIES) de la Universidad Mayor de San Andrés, 2006. p. 127-140.

_____. Pedagogía para la comprensión: un modelo para la formación integral. En: GONZÁLEZ, Fredy. (Ed.) **Modelos didácticos de base cognitiva**. Maracay (Venezuela): Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma, CIEP, 2008. p. 37-93.

78

Fredy Enrique González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay
(Venezuela)
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
E-mail | fredygonzalez1950@gmail.com

Recebido 28 set. 2008

Aceito 15 out. 2008



Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário

Order and progress: the political discourse on education in authoritarian Brazil

José Willington Germano

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente artigo procura explicitar, o discurso político autoritário sobre a educação no Brasil, bem como a sua materialização em políticas educacionais pós – 1964. Embora tenha como objetivo precípuo focalizar o período que se inaugura com o golpe civil/militar de 1964, foi necessário recuar no tempo histórico, até o século XIX. Isto tornou possível evidenciar o processo de constituição de um imaginário social instituinte, no tocante ao papel das Forças Armadas, para o desenvolvimento do país. Ao longo do tempo, foi se plasmando um pensamento militar, ancorado no lema *ordem e progresso*, sobre a sociedade brasileira e acerca do Estado necessário para desenvolver o país, assim como sobre a educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos homens de farda. Para eles era fundamental constituir um governo discricionário de salvação nacional capaz de combater a *desordem*, a *subversão*, o *comunismo* e a *corrupção* para viabilizar o *progresso*. Mas, para alcançar o *progresso* era imprescindível a existência da *ordem* e, portanto, de um Estado autoritário, com a participação dos militares, para disciplinar o corpo social, de conformidade com a vida da caserna. Em todo o período de 1937-1964, ganha relevo, no âmbito militar, a idéia do Exército como educador do povo. Desse modo, o discurso político sobre a educação tem em vista a *formação das almas*, mediante a educação cívica e o adestramento do povo para o trabalho, como condição fundamental para a consolidação do espírito nacional e para obter o desenvolvimento econômico e o *progresso* do Brasil. Esse ideário fundamentou a ação política dos militares no governo ditatorial, conformando as políticas educacionais implementadas durante o Estado de Segurança Nacional (1964-1985).

Palavras-chave: Brasil. Autoritarismo militar. Discurso político. Educação.

Abstract

This article purports to explain, the authoritative political discourse on education in Brazil, as well as its materialization into the post-1964 educational policies. Although it is mainly concerned with the period that has its onset in the 1964 civil/military coup d'état, it was necessary to go back into history until the Nineteenth Century. It was then possible to make evident the process of constitution of a social instituting imaginary in respect of the role of the Armed Forces, in the development of the country. As time went by, anchored on the motto *order and progress*, a military way of thinking began to take shape that looked upon the Brazilian society and the State that would be necessary for the development of the country, as well as the education required for backing up the project envisioned for the nation by the men in uniform. For them, it was of prime importance to have a discretionary power of national salvation capable of opposing *turmoil*, *subversion*, *communism* and *corruption* in order to make *progress* feasible. However, to achieve *progress* it would be necessary to have *order* and, therefore, to have an authoritative State with the military in a position to discipline the social body according to life in the barracks. Throughout the period from 1937 to 1964, an idea grew in importance among the military whereby the role of the Army was to educate people beyond. Consequently, the political discourse on education is aimed at *shaping souls* by giving people a civic education and training them for labor as an essential condition for strengthening the national spirit and obtaining the economic development and *progress* of Brazil. Such set of ideas supported the political action of the military during the dictatorial government and gave rise to the educational policies established at the time of the State of National Security (1964-1985).

Keywords: Brazil. Military authoritarianism. Political discourse. Education.



Primeiro se deve estabelecer a ordem.

(CARL SCHMITT, 1992)

O conceito de progresso deve ser fundamentado na idéia de catástrofe.

(WALTER BENJAMIN, 2006)

1. Introdução

Este artigo tem a pretensão de explicitar, em linhas gerais, o discurso político autoritário sobre a educação, especialmente o que foi veiculado pelo Regime Militar, que exerceu o comando do Estado Brasileiro, durante 21 anos (1964–1985). Isto implica, evidentemente, em abordar as intervenções militares na política, bem como o ideário que foi se constituindo, ao longo do tempo, acerca da sociedade brasileira, do Estado necessário para desenvolver o país e, sobretudo, da educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos homens de farda.

80 Para tanto, torna-se imprescindível recuar historicamente aos anos 30 do século XX, e mesmo antes, quando as Forças Armadas, notadamente o Exército, passam de uma condição subordinada para o centro do poder político, com o Estado Novo (1937–1945). Com essa inflexão, muda o seu discurso político. O Exército deixa de tomar posições *avançadas* e se direciona, cada vez mais, rumo ao reacionarismo, às posturas antidemocráticas e autoritárias e, finalmente, à ditadura implantada a partir de 1964. Assim, ocorreram mudanças quanto à duração e conteúdo das intervenções militares na política brasileira, provocando fortes repercussões no campo educacional.

Convém assinalar que o tema positivista *ordem e progresso*, incorporado à Bandeira Brasileira, impregnou o ideal republicano de 1889, o discurso político dos militares e dos seus aliados civis. Em todo o percurso de 1889 a 1964, o afã de construir um Brasil forte e poderoso rondou as mentes e as ações dos militares. A busca do *progresso*, por sua vez, pressupunha a existência da *ordem*. Embora esse discurso tenha sofrido os ajustes impostos pelas diferentes conjunturas históricas, a verdade é que o ideal de combater a subversão e a desordem, como corolário indispensável ao progresso, subsistiu em todo o período. Ganhou mais força, no entanto, a partir de 1937, quando cresceu, no meio militar e em setores dominantes da sociedade brasileira, a



idéia de constituir um Estado autoritário de segurança nacional, para conduzir o desenvolvimento capitalista/industrial do país. O discurso, como sabemos, desencadeia toda uma rede de interações sociais e de intervenções empíricas. Como diz Cyrulnik (2004, p. 35), “[...] o principal órgão da visão é o pensamento.” Uma vez que a dimensão conceptual precede a ação prática.

Nessa perspectiva, o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela *doutrina da segurança nacional*, cujas palavras-chave eram *segurança e desenvolvimento*, portanto, o lema *ordem e progresso* agasalhado por um outro vocabulário, atualizado com os tempos da *Guerra Fria*, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

O exercício do poder, ou a sua conquista requer, contudo, uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de *formação das almas*, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937–1945). Este, portanto, é o significado do discurso sobre a educação: *formar almas*, mediante a educação cívica do povo, tendo em vista a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país.

O discurso tende a se materializar em ações, pois não existe ação sem palavras proferidas por um ator ou agente do ato. Como escreve Hannah Arendt (1981, p. 191–192), a ação que o ator “[...] inicia é humanamente revelada através de palavras.” É através delas que “[...] o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer.” Desse modo, diz ainda Arendt, “[...] nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso quanto à ação.” De acordo com Charaudeau (2006, p. 37), o discurso diz respeito “[...] aos atos de linguagem que circulam no mundo social e que testemunham, eles próprios, aquilo que são os universos do pensamento e de valores que se impõem a um tempo histórico.”

Nessa perspectiva, “[...] todo ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 16). Assim sendo, os princípios de *alteridade*, de *influência*, e de *regulação* são considerados por esse autor como “[...] fundadores do ato de linguagem

que o inscrevem em um quadro de ação, em uma praxiologia do agir sobre o outro." Trata-se, na verdade, de uma relação social na qual um sujeito não existe sem o outro, conforme o princípio da *alteridade*. De igual modo, esse sujeito não cessa de buscar o outro para si, segundo o princípio da *influência*, fazendo com que esse outro "[...] pense, diga ou aja segundo a intenção daquele." Talvez aqui estejamos no domínio daquilo que Gramsci (1977) denomina de hegemonia. Todavia, "[...] se esse outro tiver o seu próprio projeto de influência [...]." (CHARAUDEAU, 2006, p. 16). Os dois serão levados a estabelecer um processo de negociação, de acordo com o princípio de *regulação*. Ora, se o discurso não é desencarnado socialmente dos interesses e valores do sujeito ou sujeitos, e embora os diferentes grupos e classes sociais se sirvam, na maioria das vezes, de uma só e mesma língua, convém frisar, como faz Bakhtin (1990, p. 43), que "[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica." Neste sentido, a ideologia seria definida, por ele, como a luta de interesses sociais contraditórios no nível do simbólico.

82

Falar em discurso político, por conseguinte, é "[...] tentar definir uma forma de organização da linguagem em seu uso e em seus efeitos psicológicos e sociais, no interior de determinado campo de práticas [...]" (CHARAUDEAU, 2006, p. 32). No caso, no campo do fenômeno político, o que envolve ações pertinentes ao exercício do poder político são: ações coletivas; atos e decisões políticas emanadas de autoridades e governantes; formulação e implementação de políticas públicas; organização e estruturação das relações sociais; legislação com vistas à regulação jurídica da vida social; explicitação e disseminação de sistemas de valores, conformando visões de mundo, com vistas à conquista da hegemonia política. Isto configura a política como um campo de batalha, também no domínio do simbólico.

Analisar, portanto, o discurso político sobre a educação no Brasil pós-1964 implica em reconhecer que a legenda *segurança e desenvolvimento*, adotada pelo Estado de Segurança Nacional, constitui uma versão atualizada pelo contexto histórico da *Guerra Fria*, do lema *ordem e progresso*. Contudo, por se tratar de um regime ditatorial, é bem verdade que o discurso se degenerou em mera propaganda, no sentido assinalado por Hanna Arendt (1978), uma vez que o princípio da alteridade foi praticamente banido pelos militares no governo, inviabilizando a existência do pluralismo e do diálogo



político. Afinal, trata-se de um regime da ordem, que impunha o silêncio aos seus opositores.

2. Ordem e Progresso

2.1 *Ordem*

Em diálogo estabelecido com Edgar Morin, Boris Cyrulnik (2004) observa que “Paul Valéry dizia que dois grandes perigos ameaçam o homem: a desordem e a ordem.” Assim, “[...] se se vive na desordem, não se pode dar forma ao mundo que se percebe.” Desse modo, torna-se necessária uma ordem, “[...] mas não apenas, porque a ordem se petrifica e se transforma em doutrina [...]” (MORIN; CYRULNIK, 2004, p. 57-61). Ou seja, em sistema autoritário. No mesmo diálogo Morin (2004, p. 61) por sua vez, menciona as “[...] duas calamidades para nós, humanos.” A ordem e a desordem. Para ele, torna-se necessário um equilíbrio pois “[...] a desordem pura é a dissolução geral, a ordem pura é a congelção geral.”

Nessa perspectiva, iremos nos debruçar sobre a ordem como congelção geral, como doutrina, no sentido assinalado por Morin (1992) quando afirma: a doutrina constitui um sistema de idéias autoritário. É dogmática e os seus princípios são considerados verídicos para sempre. “É cruel, e pode exigir, não só a condenação como a morte dos seus detratores.” (MORIN, 1992, p. 119) Não admite, portanto, contestações. E, como componente da vida humana que tem se constituído em sustentáculo para os regimes políticos ditatoriais e totalitários que grassaram no século XX. Faremos isto, recorrendo, sobretudo, às reflexões sobre a ordem, efetuadas por Elias Canetti em sua clássica obra *Massa e poder* (1995), principal fonte das citações sobre o tema.

Para Canetti (1995) a ordem “[...] tornou-se o mais perigoso componente isolado da convivência humana.” Não obstante esse fato, ele afirma que “[...] pouquíssimas vezes o homem se perguntou o que, de fato, é a ordem.” (CANETTI, 1995, p. 303 e 333). A expressão *ordem é ordem*, por exemplo, é uma evidência da sua naturalização. A ordem, entre os seres humanos (ela existe em outras formas de vida animal), representa, antes de tudo, uma ameaça de morte. Ela pressupõe uma grande diferença de poder entre os envolvidos, o que implica na existência de uma autoridade, portanto de uma

referência superior. Como diz Sennett (2001, p. 14), “[...] o vínculo de autoridade constrói-se a partir de imagens de força e fraqueza.”

A primeira coisa que chama a atenção na ordem, assinala Canetti (1995, p. 304), “[...] é que ela desencadeia uma ação” dotada de uma direção definida. Não há possibilidade de permitir a sua inversão ou alteração. Afinal, ordens existem para serem cumpridas. Não se admite, portanto, resistências e tampouco, se pode discuti-las, ou colocá-las em dúvida. Ao se reportar às técnicas de governo do totalitarismo, Hannah Arendt (1978, p. 511), por exemplo, observa que elas “[...] asseguram não apenas um absoluto monopólio do poder, mas certeza incomparável de que todas as ordens serão sempre obedecidas.” Em caso de resistências, mecanismos repressivos são acionados imediatamente, configurando a presença de um aguilhão, segundo Canetti (1995).

Assim, para Canetti (1995, p. 305), toda ordem compõe-se de um impulso e de um aguilhão. O impulso, palavras ou *slogans* proferidos por um orador induz o receptor ao cumprimento da ordem. O aguilhão, esse objeto pontiagudo e cortante, que às vezes permanece oculto, é acionado quando ocorrem resistências. Por outro lado, como as relações de mando e obediência se realiza sob estruturas profundamente hierarquizadas, é importante para a ordem que ela provenha de fora. Afinal, são ordens impostas por agentes superiores. Dessa maneira, “[...] os que exigem dos outros é o que lhes foi ordenado.”

Por essa razão, aqueles que ordenam se consideram enviados e, por isso, se eximem de qualquer responsabilidade pessoal e “[...] jamais falarão em seu próprio nome.” Mas em nome de autoridades superiores ou de um sistema. Nesse caso, as atrocidades cometidas por regimes ditatoriais são debitadas a uma suposta responsabilidade coletiva. Os réus dizem perante os tribunais: “[...] não fui eu quem cometeu o crime, mas o sistema no qual eu era um dente na engrenagem [...]” (ARENDR, 2004, p. 94). O próprio Eichmann em Jerusalém disse que cumpria ordens. Para Hannah Arendt (2004, p. 91), “[...] não existem coisas como culpa coletiva ou inocência coletiva. A culpa e a inocência só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos.” Desse modo, o tribunal poderia perguntar: “[...] e por que você se tornou um dente da engrenagem ou continua a sê-lo nessas circunstâncias?”



Particularmente importante para os nossos propósitos de estudar o autoritarismo militar, no Brasil, é a análise do Exército efetuada por Canetti (1995). Importante porque durante vinte e um anos (1964-1985), o país foi governado por uma ditadura militar que procurou, por todos os meios, moldar a sociedade à sua imagem e semelhança com base na ordem e na disciplina do Exército e das Forças Armadas em geral. Desse modo, são inerentes às ditaduras submeter, ao seu controle, todas as manifestações públicas, culturais, artísticas, sociais, esportivas, o entretenimento, os meios de comunicação e o sistema educacional, da educação básica à universidade. Trata-se de erradicar o pluralismo político, eliminando, por conseguinte, a própria política.

Na visão de Canetti (1995, p. 311-312) a disciplina constitui a essência do Exército, que ele define como: “[...] uma reunião artificial de muitas pessoas é o que se tem no Exército. Nele, a diversidade das ordens se anula [...]. Um exército só subsiste se as ordens são equivalentes e constantes. Elas vêm de cima.” Assim, “[...] no cumprimento do dever, o soldado só age sob ordens,” faz “o que lhe é ordenado [...],” tornando-se “[...] sedento dos atos que ele tem que executar.”

A rígida disciplina e autoritarismo caracterizam a vida militar e é isto que os militares procuram transferir para a sociedade, quando governam. São muitos os exemplos que se pode mencionar a partir da própria obra de Canetti (1995) e que testemunham essa inflexibilidade. Assim, um sentinela não pode deixar o posto, não pode adormecer, não pode ficar sentado; toda ação praticada por um soldado tem que ser sancionada por uma ordem, pois não existe autonomia, por isso ele está sempre na expectativa de receber ordens; tem o corpo docilizado, assume “[...] a posição de sentido diante do seu superior [...]”; o “[...] treinamento do soldado começa por proibir-lhe muito mais do que é proibido aos demais homens [...],” ampliando de forma desmedida a esfera do não permitido. Daí os pesados castigos que são infligidos às mais insignificantes transgressões. Enfim, para Canetti o soldado é “[...] um prisioneiro que se adaptou a seus muros [...],” para o qual “[...] a ordem possui um valor elevado e lhe chega como uma salvação.” (CANETTI, 1995, p. 312-313).

Por outro lado, se a ordem representa a ameaça de morte, é claro que ela provoca medo. Conforme Sennett (2001, p. 44), “[...] numa relação de autoridade, o medo relaciona-se ao que o superior seria capaz de fazer com esse poder.” Ele decorre da sensação de perigo por parte de quem executa

ou é objeto da ordem e se manifesta, de forma mais intensa, naqueles que se encontram mais próximos do mandante, da fonte das ordens.

Finalmente, um dos meios mais perversos das ditaduras e totalitarismos, impostos em nome da ordem, é a destruição do espaço público. Isto é uma decorrência do isolamento, da atomização, do desenraizamento dos indivíduos, da cassação da palavra e, conseqüentemente, do banimento da ação política, comuns em regimes ditatoriais, cujos pilares de sustentação se assentam na organização burocrática do poder; no terror e na ideologia. Neste caso, não há política, no sentido assinalado por Hannah Arendt (1978), uma vez que inexistente o espaço onde os atores sociais possam se manifestar publicamente, como analisa Germano (2006).

2.2 Progresso

A palavra progresso, por sua vez, tem um longo percurso histórico, desde o mundo grego aos tempos atuais da globalização neoliberal. Não temos a pretensão de fazer a sua exegese, mas apenas explicitar o sentido geral que tem assumido no pensamento hegemônico, bem como a sua associação com a ordem, seus impasses, ambigüidades e paradoxos.

Em sentido genérico, progresso indica movimento ou *marcha para a frente*. Este sentido positivo é assinalado por Dupas (2006, p. 30, grifo do autor), ao escrever que “[...] em termos gerais, *progresso* supõe que a civilização se mova para uma direção entendida como benévola ou que conduza a um maior número de existências felizes.” Trata-se de uma idéia-força que contempla uma visão do presente melhor do que a do passado, e a do futuro melhor do que a do presente.

Entre os gregos, por exemplo, predominava uma visão cíclica da história. Assim, o ponto de partida da civilização teria sido uma era dourada, seguida de um período de decadência, evoluindo novamente para uma era de esplendor; e assim sucessivamente. No terreno da mitologia, um dos mitos fundadores da idéia de progresso seria Prometeu. Escreve Dupas (2006, p. 33): “[...] observando a condição deplorável da humanidade, ele entregou o fogo aos homens e capacitou-os ao desenvolvimento e à criação da civilização.” Prometeu foi condenado por Zeus, por desafiar sua autoridade ao impulso-



nar os homens rumo à libertação e ao progresso ao fornecer-lhes o fogo e o conhecimento sobre as técnicas e as artes.

No período medieval, dominado pelo pensamento cristão, veiculado pela Igreja Católica, no tocante à idéia de progresso se destaca a figura de Santo Agostinho, ao desenvolver “[...] a idéia globalizadora de unidade na humanidade, uma espécie de ser com infância, adolescência e maturidade [...]” (DUPAS, 2006, p. 34). Para ele, a história se dividia em seis etapas progressivas, portanto, cada vez mais elevadas, abrangendo um percurso de Adão até Cristo. Contudo, foi o frade franciscano Roger Bacon, no século XIII, com as suas invenções mecânicas e as suas pesquisas sobre ótica e física, que iria abrir uma brecha na rígida e conservadora doutrina da Igreja Católica, possibilitando o desenvolvimento da ciência. Ainda que muito limitado, esse desenvolvimento estava associado à idéia de progresso e lançava as bases da ciência moderna, o qual seria um dos vetores da chamada modernidade.

A idéia de progresso, no entanto, se tornaria hegemônica no Ocidente com a formação do capitalismo e do *sistema-mundo-moderno*, a partir do século XVI, para usar uma expressão de Wallerstein (2003). A constituição do Estado Nacional, a formação do sistema colonial, o avanço da ciência e da técnica, a reforma religiosa, a revolução industrial e as revoluções políticas burguesas, com seus ideais de liberdade, sinalizavam uma *marcha para frente*. Esse progresso seria válido, no entanto, para o Ocidente europeu, mas não para as áreas colonizadas pela *descoberta imperial*. No mundo colonial, o que de fato ocorreu foi a produção da inferioridade pelo Ocidente através de múltiplas estratégias, como “[...] a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica.” (SANTOS, 2006, p. 182). A imagem positiva do progresso se torna mais evidente, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX, com a industrialização e com a ciência se tornando a forma hegemônica do conhecimento em substituição à teologia e à filosofia.

O desenvolvimento técnico/científico, associado às pujantes forças econômicas do industrialismo, foi encarado, notadamente, a partir do século XIX, como uma grande esperança de redenção da sociedade humana que, certamente, se veria livre dos seus males sociais, em decorrência do progresso garantido e inevitável, tornando inexorável essa *marcha para frente*, como se fosse uma lei natural. (GERMANO, 2003).

Entre os pensadores do século XIX, Auguste Comte deu uma das contribuições mais decisivas à idéia de progresso, como “grande farol do caminho humano.” (DUPAS, 2006, p. 52). Através da sua filosofia positivista elaborou, como havia feito Santo Agostinho no período medieval, a lei dos três estágios da sociedade humana: teológico, metafísico e científico. Comte tinha a pretensão de lançar as bases de uma nova sociedade fundamentada no positivismo, ainda que fosse necessário, para isso, o uso da força. Daí o lema *ordem e progresso*, uma vez que “[...] o progresso constitui apenas o desenvolvimento da ordem.” (DUPAS, 2006, p. 19). Esta observação é importante à medida que o positivismo comteano marcou o ideário da República Brasileira (1889), bem como norteou, em boa medida, as intervenções dos militares na política do nosso país.

88 Importa salientar, desse modo, que visto do século XIX, o século XX era encarado com otimismo, como um tempo de bonança, uma vez que o progresso assentado na tríade ciência/técnica/indústria iria possibilitar um futuro tranqüilo e próspero para as sociedades industriais capitalistas e, do ponto de vista da esquerda, um futuro socialista radioso. Afinal, o próprio Marx acreditou profundamente no progresso inexorável da história da humanidade. Posteriormente, já no século XX, essa idéia/mito do progresso se estendeu aos países pós-coloniais do chamado Terceiro Mundo, sob a palavra-chave de desenvolvimento, o qual, segundo se acreditava, traria o crescimento econômico e a erradicação da miséria, bem como portaria um futuro libertador para essas sociedades periféricas. Enfim, essas eram as promessas do progresso.

De fato, algumas dessas promessas foram cumpridas em excesso no século XX. A ciência alcançou resultados admiráveis, a exemplo da domesticação da energia nuclear e dos códigos genéticos, sendo impensável imaginar o mundo sem os progressos alcançados em seus múltiplos campos, que trouxeram conforto e ampliação da esperança de vida, ao nascer, para milhões de pessoas. Nessa perspectiva, torna-se inviável pensar o mundo de hoje sem os computadores, a telefonia celular, a fibra ótica, a televisão digital, o transporte aéreo, o saneamento ambiental, a biotecnologia, a tecnologia na área da saúde e da educação e assim por diante. No domínio econômico, a industrialização, o aumento da riqueza e a globalização alcançaram níveis estratosféricos. Na área política, pós-crise de 1929, o *Welfare State* e



o desenvolvimentismo ampliaram os direitos sociais, melhoraram a distribuição de renda, fortaleceram a democracia.

Mas, se, por um lado, as promessas foram cumpridas em excesso, por outro, houve um *déficit* de realizações corroendo profundamente a fé nesse progresso garantido e inevitável, com base na tríade ciência/técnica/indústria. Assim, ao longo do século XX, estima-se, que até meados da década de 1990, 187 milhões de pessoas morreram em decorrência de guerras, catástrofes, fomes, configurando o que Hobsbawm (1995, p. 21) qualifica de “mega-mortes,” por compreender que nunca antes na história, “[...] mais homens tivessem sido mortos ou abandonados à morte por decisão humana.” Ao final do século XX foram notórias as regressões, estagnações, fomes, guerras, degradação ambiental, aumento da desigualdade social em decorrência da globalização neoliberal e do aumento desproporcional da esfera do mercado, comprimindo o espaço público.

Na verdade, a ciência se tornou, também, força produtiva a serviço do mercado e de interesses poderosos. De igual modo, se transformou em arma de destruição humana, a exemplo do que aconteceu nos campos de concentração nazistas durante a II Guerra Mundial (1939-1945), bem como com a construção da bomba atômica, que destruiu Hiroshima e Nagasaki, e a sua instrumentalização como força militar a serviço da ordem social hegemônica. Constata-se, portanto, que as suas pesquisas não resultaram apenas em progresso, mas no aniquilamento humano e na destruição ambiental. Ao se instrumentalizar e se militarizar, essa ciência perdeu qualquer consideração ética, no sentido de ser um conhecimento a serviço da realização humana. Do ponto de vista político, o século XX protagonizou duas guerras mundiais e várias outras de menor porte, dizimando milhões de pessoas, inclusive de populações civis, uma novidade histórica perversa, inaugurada com a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918).

Em nome da ordem e do progresso, igualmente, foram erguidas tiranias políticas, cujo grau de brutalidade jamais foi visto na história, como as ditaduras totalitárias (nazismo, fascismo, stalinismo) e as ditaduras militares no Terceiro Mundo, inclusive no Brasil. Em nível econômico e social, com a crise do *Welfare State* e do desenvolvimentismo ocorreu a emergência, a partir da segunda metade dos anos 1970, da globalização neoliberal, desregulamentando o fluxo de capital, restringindo direitos sociais, realizando privatizações de bens públicos, ampliando a vulnerabilidade dos trabalhadores, aumentando

a produtividade das empresas, mas alargando a distância entre ricos e pobres no mundo. Conforme Boaventura Santos (2002, p. 39), “[...] é adequado ver as últimas décadas como uma revolta das elites contra a distribuição da riqueza com a qual se põe fim ao período de uma certa democratização da riqueza iniciada no final da Segunda Guerra Mundial.” Configura-se, portanto, um modelo de desenvolvimento industrial, que massacra a natureza e devasta vidas humanas. Ao analisar o liberalismo econômico do século XIX, por exemplo, Karl Polanyi (2000) denominou esse processo de *moinho satânico*. Para ele, a ação das forças cegas do mercado produziu progresso técnico e econômico, mas arrastou vidas humanas à destruição. Conforme a sua visão, eis as raízes das crises do capitalismo nas primeiras décadas do século XX.

Por tudo isso, o discurso dominante das elites globais sobre o progresso suscita dúvidas. A própria palavra progresso é posta em questão, uma vez que podemos nos interrogar, como escreve Dupas (2006, p. 13), se “[...] estamos nos tornando uma sociedade melhor e mais justa?” Assim, sob o escombros da Segunda Guerra Mundial, Walter Benjamin (1996, p. 226) classificou essa *tempestade*, que chamamos progresso, de “catástrofe” e “ruína.” Para ele, “[...] o conceito de progresso deve ser fundamentado na idéia de catástrofe.” (BENJAMIN, 2006, p. 515). Por sua vez, Norberto Bobbio (1998, p. 245 e 250), nas suas memórias, ao se referir ao século XX, declara que é “[...] filho de um século que talvez venha ser lembrado como o mais cruel da história [...]” e acrescenta: “[...] a confiança na certeza do progresso nascia da convicção de que o progresso científico e o progresso moral estivessem estritamente ligados [...]”; hoje, no entanto, “[...] ninguém acredita mais nisso.” Esse progresso garantido e inevitável, constitui, no princípio do século XXI, uma idéia profundamente corroída.

90

3. O Brasil dos militares

Ao analisar as ditaduras militares que emergiram no segundo pós-guerra, Charles Tilly (1996, p. 283) escreve que, “[...] os exércitos do Terceiro Mundo, comumente se opuseram ao domínio civil e os oficiais superiores diziam, sempre, que sabiam mais do que os políticos o que o destino do país precisava e como manter a ordem para alcançar esse destino.” No Brasil, desde a segunda metade do século XIX, em reação às restrições impostas pelo



Império ao Exército após a Guerra do Paraguai (1865-1870), cresceram os protestos dos militares bem como o seu anseio de participação política. Assim, nos últimos anos de monarquia se cristaliza a convicção, conforme Faoro (1979, p. 474), de que “[...] os homens de farda, só eles, eram puros, são, patriotas, enquanto os civis [...], não passavam de políticos podres, corruptos, aproveitadores da miséria do país.”

Embora a Guerra do Paraguai seja um marco, na verdade, observa-se que ao longo do Império, como escreve Carvalho (2005, p. 154): “[...] formou-se uma contra-elite dentro do Exército, social e intelectualmente antagônica à elite civil, insatisfeita com a situação do país e, sobretudo, com a sua própria posição na hierarquia de poder e prestígio.” A liderança da intervenção golpista de 1889, por exemplo, que resultou na proclamação da República, foi proveniente dessa contra-elite militar. Por outro lado, começou a se plasmar um discurso baseado na moralidade e na ordem para alcançar o progresso, influenciado pelo positivismo de Auguste Comte. Nessa perspectiva, convém lembrar que um dos aspectos fundamentais do pensamento político positivista, o lema: *ordem e progresso* estava em sintonia com a idéia de Benjamin Constant de “tornar a República um sistema viável de governo.” (CARVALHO, 1995, p. 20).

Entre as proposições positivistas, adotadas pelos chamados republicanos ortodoxos, dentre os quais se incluem segmentos militares, se encontrava a idéia de ditadura republicana de inspiração comteana. Trata-se, no entanto, do Comte de *Appel aux conservateurs*, publicado em 1885, texto no qual o autor define o seu conceito de conservador. Para ele, era conservador “[...] aquele que conseguia conciliar o progresso trazido pela Revolução [Francesa] com a ordem necessária para apressar a transição para a sociedade normal [...]” (CARVALHO, 1995, p. 21, grifo do autor). Isto, nada mais era do que a sociedade positivista, baseada na Religião da Humanidade. Quanto à ditadura republicana, de acordo com o referido autor, “[...] a expressão implica ao mesmo tempo a idéia de um governo discricionário de salvação nacional [...],” juntamente com a busca de representação e de legitimidade.

Não resta dúvida de que, com as idéias de *ditadura republicana*; de *governo discricionário de salvação nacional*; de ordem; de moralidade dos militares em contraposição à corrupção dos políticos e civis; unidas à idéia de progresso, estava se constituindo uma *vis formandi*, um imaginário social instituinte, no sentido dado por Castoriadis (2004, p. 129), ao dizer: “[...] trata-se

de uma faculdade constitutiva das coletividades humanas e, de uma maneira mais geral, do campo social-histórico." Esse imaginário social instituinte não diz respeito somente à implantação da República Brasileira, mas, sobretudo, à constituição do Exército e à natureza das intervenções dos militares na vida política brasileira.

Desse modo, a participação das Forças Armadas, notadamente do Exército, na arena política do Brasil, passou a tornar-se mais expressiva a partir da segunda metade do século XIX com a Guerra do Paraguai, projetou-se na abolição da escravidão (1888), na proclamação da República (1889), no movimento tenentista (anos 1920) e culminou com o golpe de Estado de 1964. Na verdade, desde esse período, o Exército esteve presente em todas as reviravoltas da história do Brasil, exercendo, nos momentos de crise, um papel decisivo. Assim, concorreu significativamente para a abolição dos escravos em 1888; instaurou a República em 1889; contribuiu para a derrocada da República oligárquica em 1930; participou ativamente, em 1937, da implantação e sustentação da ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo); depôs o mesmo Vargas em 1945; atuou nos episódios que o levaram ao suicídio durante o seu segundo governo, em 1954; e deflagrou o golpe de Estado de 1964. (GERMANO, 2005).

Convém esclarecer, que o conteúdo e a duração das intervenções militares, do Exército em particular, na política apresentaram mudanças significativas, ao longo do tempo. Assim, não se trata da mesma instituição em todo o período, no qual ocorre o processo de constituição da *vis formandi* da força militar. Dessa maneira, o Exército de 1888/1889, ou mesmo o de 1930, não é igual ao Exército de 1937 e de 1964. Assim, podemos encontrar mais identidade entre o Exército de 1888-1889 e o de 1930, em decorrência das posturas avançadas e reformistas, então adotadas. De igual modo, o conservadorismo antidemocrático, incorporado a partir dos anos 1930, irá possibilitar uma identidade entre o Exército de 1937 e o de 1964. Isto configura, ao mesmo tempo, a continuidade institucional e a mudança da atuação do Exército como ator político relevante. Tais modificações ocorrem em virtude das flutuações conjunturais, das mudanças na composição social no corpo de oficiais e da correlação de forças existente, no interior do bloco no poder, em cada contexto histórico.

Nesse sentido, o Exército passou de uma posição de marginalização política no Império (1822-1889) para uma posição privilegiada no centro do



poder a partir da República, com a instauração da ordem burguesa. Além disso, mudou a composição social de seu corpo de oficiais. Permeado de integrantes de origem popular, desde a reforma do sistema de promoções de 1850, ainda no período monárquico/escravista, tornou-se muito mais seletivo e excludente, com relação ao acesso de pessoas oriundas das classes subalternas ao oficialato, notadamente a partir de 1937, com o advento do Estado Novo.

É evidente que isto irá concorrer, decisivamente, para nortear a atuação política do Exército. Em linhas gerais, podemos dizer que essa força armada teve uma atuação considerada progressista e reformista, no primeiro período, assumindo posições conservadoras, na verdade, reacionárias e antidemocráticas, no segundo período. Mas esse progressismo, do primeiro período, não impediu que o Exército agisse com extrema crueldade para conter a rebelião de Canudos (1897), dizimando inteiramente a população camponesa do arraial, localizado no sertão da Bahia. Aliás, essa expedição de guerra ocorreu em nome da ordem e do progresso e seria um prenúncio das futuras atuações dos militares na repressão aos movimentos sociais.

Conforme Saes:

[...] foi o desenvolvimento limitado e induzido pelas guerras continentais do burocratismo no seio do Exército imperial que levou o grupo militar a querer uma total reorganização, em termos burgueses, do aparelho de Estado; e, por causa disso, a se opor à persistência da escravidão e do direito escravista. (SAES, 1985, p. 337-338, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o grupo militar lutou contra as classes dominantes escravistas e o seu representante no nível político – o governo imperial – participou de organizações abolicionistas e sabotou a função repressiva do Estado escravista ao recusar a participar de operações de captura de escravos fugidos das fazendas. Para o autor, essa função contestatória iria se completar após a Abolição, com os militares atuando como partido político da classe média em direção à proclamação da República.

Na esteira do reformismo é preciso destacar ainda o papel da oficialidade jovem das Forças Armadas, a exemplo do movimento tenentista dos anos 1920, na crítica prática e na destruição do Estado oligárquico com a denominada Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assume o poder.

Mas, como escreve Spinelli (1996), isso não significa que os interesses oligárquicos tenham deixado de se representar no Estado pós-1930: eles perderam espaço, mas mantiveram uma parte da sua posição relativa.

A hegemonia dos interesses capitalistas, no nível político, começa a ganhar intensidade a partir do Estado Novo (1937-1945), quando se efetiva uma acentuada intervenção do Estado na economia, a modernização do aparelho estatal e a participação de profissionais da classe média, militares e empresários no aparelho administrativo. Em tal situação, o Exército abandona as posições reformistas que adotara anteriormente. (GERMANO, 2005). Muda também a sua visão do Brasil e dos problemas brasileiros. Assim, conforme Carvalho (1983), “[...] se sete anos antes uma parcela do Exército liderava o movimento de destruição da velha ordem agora ele servia de parteiro para a nova ordem, mas diferente da imaginada pelos revolucionários de 1930.” Dessa maneira,

[...] a ênfase agora não seria nas reformas sociais, na representação classista, no combate ao latifúndio, mas no desenvolvimento econômico, na indústria de base, na dívida externa, na exportação, nas estradas de ferro, no fortalecimento das Forças Armadas, na segurança interna e na defesa externa. (CARVALHO, 1983, p. 148).

Cresce, portanto, o anseio pelo progresso do país, mas, para isso, era necessário o fortalecimento militar como forma de garantir a segurança e a existência da ordem, imprescindíveis ao desenvolvimento. De igual modo, se fortalece o salvacionismo moralista e anticomunista dos militares. A idéia do Exército como instituição de salvação nacional, portanto, ganha destaque.

A implantação da ditadura pelo Estado Novo, na verdade, prenunciou alguns aspectos que se tornariam importantes no pós-1964, entre os quais os fundamentos de justificação do golpe de Estado. Nessa perspectiva, cabe destacar o discurso do General Góes Monteiro, um dos mais elevados chefes militares do Estado Novo e o mais importante precursor da Ideologia da Segurança Nacional ou, talvez, um dos seus formuladores. Desse modo, visando coibir a agitação política dos anos de 1930 e a sua repercussão na força armada, apregou a necessidade de eliminá-la no interior da corporação. A propósito são conhecidas as suas afirmações de que “sendo o Exército um instrumento essencialmente político “[...], deve-se [...] fazer a política do



Exército, e não a política no Exército.” (GÓES MONTEIRO, s.d. p. 163, grifo do autor).

Para Góes Monteiro (s.d., p. 163) “[...] a política do Exército é a preparação para guerra [...],” a qual envolve tanto “[...] todas as manifestações e atividades da vida nacional, no campo material [...],” como também “[...] no campo moral sobretudo no que concerne à educação do povo.” Enfim, ganha relevo a idéia do Exército como educador do povo, como forma de disciplinamento do corpo social e de transposição da disciplina da caserna para a sociedade, a fim de obter a segurança nacional. Este é o sentido das relações entre o Exército e a sociedade civil: a militarização. Nas palavras de Góes Monteiro (s.d., p. 201), “[...] o meio mais racional de estabelecer, em bases sólidas, a segurança nacional, com o fim sobretudo de disciplinar o povo e obter o máximo de rendimento em todos os ramos de atividade pública, é justamente adotar os princípios de organização militar.” Nessa visão da elite, o povo é visto, em decorrência da mestiçagem, como vadio, arredio ao trabalho, malandro, violento, dolente, inculto e, portanto, dado à lascívia, à luxúria, à ociosidade e à inorganicidade. (GERMANO, 2002). Por isto, precisava ser disciplinado.

Trata-se, portanto, de construir um governo forte, tarefa impossível de se realizar sem a participação do Exército e da Marinha, por serem, para Góes Monteiro, as únicas instituições verdadeiramente nacionais. Esclareça-se que a Aeronáutica seria criada apenas em 1942. Nessas condições, ainda assinala Góes Monteiro (s.d., p. 156-157), “[...] as forças militares têm de ser, naturalmente, forças construtoras, apoiando governos fortes, capazes de movimentar e dar nova estrutura à existência nacional, porque só com força é que se pode construir.”

Ganha terreno, portanto, a idéia do Exército como condutor do país, com governos fortes, rumo ao desenvolvimento e à grandeza da nação, ao Brasil/potência, almejado pelos militares de 1964.

Esse discurso criticava o *liberalismo moribundo*, mas sem se incompatibilizar com a burguesia, desprezava as *elites parasitárias*, mas fazia delas os seus aliados civis, combatia a agitação comunista, a exemplo da violenta repressão ao movimento da Aliança Nacional Libertadora em 1935, defendia a industrialização do país e a instauração de governos autoritários. Os discursos ganham materialidade e contribuem para plasmar um imaginário

social instituinte. Nesse sentido, não resta dúvida de que o papel dos chefes militares foi decisivo na armação do golpe de 1937 e na manutenção do regime. Seguiu-se, a partir daí, um processo que desaguardaria em outro golpe de estado, o de 1964, cujo regime ditatorial, como já dissemos, duraria vinte e um anos (1964-1985). Apesar disso, não pretendemos afirmar que 1964 seja uma réplica de 1937, mas que há certas semelhanças que não devemos desconhecer.

Com efeito, é importante ressaltar que, em todo o percurso de 1937–1964, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial de salvação nacional. No interregno democrático (1945-1964), período que sucedeu ao Estado Novo, elas combateram na expressão de Gramsci (1977), o *subversivismo esporádico das massas populares* a exemplo dos movimentos sociais do campo e das cidades. Após a Segunda Guerra Mundial, de igual modo, aliaram-se aos Estados Unidos, o mais poderoso país capitalista do planeta, convertido em defensor da civilização ocidental e cristã. Como decorrência dessa aliança, em 1948, no contexto da *Guerra Fria*, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG), em sintonia com a sua congênere norte-americana *National War College*. A ESG desenvolveu a Ideologia da Segurança Nacional, já presente nas idéias de Góes Monteiro, fornecendo os princípios de justificação da tomada do poder do Estado pelas Forças Armadas, tendo à frente o Exército.

De acordo com Comparato (1981, p. 52 e 57), “[...] a ideologia do poder e da potência é uma constante na ideologia de segurança nacional.” Ela “[...] designa um inimigo comum a combater que são as forças subversivas lideradas pelo partido comunista.” Nesse sentido é “[...] preciso por previamente fora de combate todos os simpatizantes possíveis da subversão onde quer que se encontrem, sobretudo, nas instituições difusoras de idéias (Escolas, Universidades, Igrejas) ou naquelas suscetíveis de enquadrar a população contra o Estado (sindicatos, associações).” Para obter informações que conduzam à descoberta do inimigo, são válidos o emprego de todos os meios, inclusive da tortura, prática que se tornou habitual durante o regime militar, o que configura uma clara evidência da presença do agulhão, no sentido assinalado por Canetti (1995).

A análise desse percurso histórico permite-nos fazer algumas inferências no tocante à mudança no conteúdo, na forma e na duração das intervenções militares na política. No que diz respeito ao *conteúdo*, essa



atuação passou de *revolucionária* (1888–1889) e *reformista* (1922, 1924 e 1930) para *reacionária* a partir de 1937. Desse modo, desde 1930, os militares fizeram quatro intervenções para impedir o avanço democrático (1937, 1954, 1961, 1964) e apenas duas no sentido de contribuir com a democracia (1945 e 1956). Mesmo assim, em 1945, por discordar da postura de Vargas de adotar o sindicalismo corporativista como a sua principal base de apoio político. A discórdia prosseguiria nos anos 1950, quando o ex-ditador, agora eleito presidente da República, se manteria coerente com a luta pelo desenvolvimento industrial autônomo, bem como com a distribuição de renda em favor dos assalariados. A cúpula militar, ao contrário, manteve-se favorável ao alinhamento automático com os Estados Unidos no âmbito da política externa e, internamente, passou a hostilizar os sindicatos e as forças populares. (GERMANO, 2005). Essa foi uma época das campanhas movidas pela direitista União Democrática Nacional (UDN), com apoio militar, contra o suposto *mar de lama* existente no governo, e que levaram ao suicídio de Vargas, em 1954, derrotando com isso as forças políticas reformistas, em plena ascensão, agasalhadas, sobretudo, no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

No que corresponde à *forma* e à *duração* também se observa um deslocamento. Ao longo da República, as Forças Armadas, em particular o Exército, atuaram sempre como *poder moderador* em momentos de crise política. Nessas ocasiões, as elites batem às portas dos quartéis para salvar os seus interesses e afastar a irrupção política das classes subalternas. Isso tem sido uma constante na história do país: os momentos decisivos não se revestiram do caráter de revoluções autênticas, mas de manobras *pelo alto*, de golpes com efetiva intervenção militar e ausência de participação popular. Essa atuação muda de qualidade com o golpe de Estado de 1964, que depôs o presidente reformista João Goulart, integrante do PTB. Não estamos mais diante da atuação eventual de um *poder moderador* em face de uma crise emergencial do Estado; temos uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político ditatorial, com os militares (em associação com as classes dominantes) ocupando diretamente o aparelho do Estado por um longo período (1964-1985). Mais uma vez, a direitista UDN golpeou o reformista PTB.

Para Comblin (1978, p. 153), os militares desejavam o poder e perseguiram esse objetivo de 1922 (Revolta do Forte de Copacabana) a 1964 e alcançaram. Para tanto, receberam as seguintes influências: “[...] em

primeiro lugar, há o formato positivista: o progresso, a ciência, a indústria." Em segundo, há um nacionalismo de direita, a busca de um Brasil grande, poderoso. Depois, as idéias de Alberto Torres e Oliveira Vianna, críticos do sistema liberal representativo europeu, e, convictos de que o povo brasileiro não está maduro para a democracia. Finalmente, a Ideologia da Segurança Nacional.

O golpe de 1964, contudo, não foi obra apenas das Forças Armadas, mas do conjunto das classes dominantes e de setores das classes médias, envolvendo o empresariado industrial, comerciantes, grandes proprietários rurais, empresas estrangeiras, o governo norte-americano, setores da Igreja Católica e, evidentemente, a alta cúpula militar. Em um contexto de *Guerra Fria*, de conflito entre capitalismo e socialismo, de grandes mobilizações populares no Brasil em favor de reformas sociais, de efervescência política na América Latina, com destaque para a revolução cubana e de guerras de libertação contra o colonialismo europeu na África e na Ásia, estavam dadas as cartas para o golpe de Estado.

As justificativas golpistas estavam assentadas em dispositivos discursivos voltados para o combate à *subversão da ordem* e ao *comunismo* e em defesa da *civilização ocidental cristã* e da *democracia*, mesmo que estivesse sendo implantada uma ditadura de segurança nacional que duraria mais de duas décadas. Além da subversão, o golpe foi deflagrado também contra a corrupção, conforme está explicitado no Ato Institucional Nº 1, de 1964. (Apud GERMANO; COSTA, 2004). Aqui, convém lembrar, mais uma vez, a velha UDN e o seu candidato vitorioso das eleições presidenciais de 1960, que renunciou poucos meses após a posse, Jânio Quadros, cujo principal símbolo usado na campanha eleitoral era uma vassoura, para varrer a corrupção existente no governo de Juscelino Kubitschek. Dizia-se, à época, que *o homem da vassoura vem aí*. Esse processo terminou no golpe de Estado de 1964.

Implantava-se, afinal, um regime discricionário de salvação nacional, conforme o ideal positivista. Os militares instalaram-se de forma direta e duradoura no governo, instauraram uma ditadura, altamente repressiva e violenta, cujo poder político estava assentado no tripé, Conselho de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, Estado Maior das Forças Armadas, que praticamente aboliu a clássica divisão de poderes entre executivo, legislativo e judiciário que configura o Estado moderno constitucional. Com o executivo hipertrofiado, os poderes legislativo e judiciário foram vilipendiados, mas se prestavam para manter a aparência de um Estado representativo



e democrático. Convém frisar que, desde o início, o Regime Militar de 1964 revelou o elevado grau de intolerância política que o caracterizaria. Assim, durante o governo do Marechal Castelo Branco (1964–1967), considerado um liberal, conforme Vieira (1983, p. 194) “[...] houve 3.743 atos punitivos, representando mais de 3 atos punitivos por dia.”

A partir de 1964, várias foram as ditaduras de Segurança Nacional implantadas na América do Sul: Brasil, Peru, Uruguai, Chile, Argentina. No Brasil, a ditadura foi menos sanguinária do que as implantadas no Uruguai, Chile e Argentina. Na Argentina e Chile, por exemplo, “[...] os militares mataram mais de cem vezes, *per capita*, do que no Brasil.” (STEPAN, 1986, p. 76). Entretanto, “[...] coube-nos a [ditadura] que ficou mais enquistada nos organismos do Estado.” (FERNANDES, 1986, p. 22, grifo do autor). Com isso, ocorreu uma intensa militarização da sociedade e da vida política, bem como politização das instituições militares, com a “[...] transformação de um corpo do Estado em Estado.” (ROUQUIÉ, 1984, p. 335). Desse modo, o Exército se realizava, enfim, como *um órgão essencialmente político*, implementando, a sua política, a *política do Exército* e a *política no Exército*, diz Góes Monteiro (s.d.), é a preparação para a guerra.

4. O discurso político sobre a Educação

O discurso político sobre a educação, evidentemente, faz parte de um campo discursivo mais amplo, sobre a sociedade e a política. É através do discurso e da ação que o agente se revela. Ao recorrermos, assim, aos princípios discursivos da alteridade, da influência e da regulação Charaudeau (2006), podemos observar o predomínio do princípio da influência. As ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, a pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções. Caso contrário lhe resta apenas, o isolamento político. Desse modo, escreve Hannah Arendt (1978, p. 588), a lógica ditatorial ou “[...] totalitária destrói a capacidade humana de sentir e pensar tão seguramente como destrói a capacidade de agir [...]” ao produzir o isolamento na esfera política. Para ela, “[...] o isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política das suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruída.” Foi o que ocorreu com o golpe de Estado de 1964. O processo

de democratização, então em curso na sociedade brasileira desde os anos 1940, foi bruscamente interrompido.

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo Regime Militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais anti/golpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas. Uma vez que a alteridade foi cerceada pela repressão, não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política. O discurso se transforma em mera propaganda, uma vez que há uma interdição da fala do outro, de quem pensa diferente, não há, portanto, diálogo, mas ordens a serem cumpridas. Quando ocorrem resistências a essas ordens, intervém um aguilhão para garantir a integridade das ordenações.

De acordo com o imaginário social instituinte, o discurso ditatorial aparece, desde a primeira hora, como salvacionista. O Exército e as Forças Armadas salvaram a democracia, salvaram o Brasil da desordem, da subversão e do comunismo, abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso à medida que a ordem foi restabelecida. Esse ideário aparece nas notas divulgadas na imprensa pelos chefes militares logo após o golpe, no preâmbulo do Ato Institucional Nº 1 (AI-1), de 1964, nos relatórios dos incontáveis Inquéritos Policiais Militares (IPMs), abertos para apurar a *subversão da ordem* e a *corrupção*, nos vários setores da vida social e em todos os pronunciamentos públicos das autoridades. Assim, a Junta Militar, composta por oficiais das mais altas patentes do Exército, da Marinha e Aeronáutica prometia: "restaurar a legalidade," reforçar as "instituições democráticas ameaçadas," "restabelecer a composição federativa da nação," "eliminar o perigo da subversão e do comunismo." A defesa da democracia apareceu até mesmo no Ato Institucional Nº 5 (AI-5 de 1968), quando foi implantada a ditadura com *D* maiúsculo, que tornou possível a emergência do terror do Estado, ao transformar qualquer pessoa em inimigo do Estado, com o advento do chamado *inimigo interno*, uma novidade criada pelos regimes de Segurança Nacional da América Latina. No preâmbulo do AI-5 pode-se ler que os militares estavam aprofundando a ditadura para salvar a democracia, a "[...] autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito a dignidade da pessoa humana, no combate à



subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo, na luta contra a corrupção [...]” (AI-5 apud GERMANO, 2005, p. 56 e 68). Esses exemplos poderiam ser citados exaustivamente. Enquanto isso, a tortura estava sendo largamente empregada nas prisões, repletas de presos políticos.

Ao lado do discurso salvacionista, aparece o seu complemento, a desqualificação ou mesmo a eliminação da alteridade. O outro é desprovido de qualquer valor porque é subversivo e por isso deve ser silenciado, reprimido, banido do espaço público. Isto fica muito evidente na área da educação, um dos setores mais visados e mais atingidos pela repressão política pós-1964, porque diz respeito à *formação das almas*. Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB), (algumas tiveram reitores/interventores militares), a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI). As palavras do Coronel Darcy Lázaro, comandante da primeira invasão da UnB, em 1964, diz bem desse desprezo pelo outro e pela cultura, uma vez que a cultura é o campo das diferenças. Disse o coronel: “Se essa história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos.” (LÁZARO apud GERMANO, 1989). Nada mais claro de que essa ojeriza à alteridade para esconder o desejo de eliminar o outro, de retirar os opositores da cena política, estabelecendo a ordem, tornando viável o progresso, conforme a visão autoritária.

Na área da educação, além da caça às bruxas nas universidades, repressão maior, talvez, tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular. Aqui não sobrou pedra sobre pedra, tal a repressão sobre esses movimentos e seus integrantes. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos. No Rio Grande do Norte, onde ocorreram algumas das mais significativas experiências de educação popular, na época, com a deflagração do golpe, até aparelhos de rádio transmissores foram presos por latifundiários. Tratava-se do equipamento usado pelas escolas radiofônicas mantidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Arquidiocese de Natal e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB). O mesmo rádio que ensinava a ler e a escrever incentivava também a participação dos trabalhadores rurais nos seus sindicatos. Isto era insuportável para os senhores das terras e para os militares golpistas.

Esses movimentos de educação popular se inseriam na perspectiva de democratização da sociedade, da defesa das *reformas de base*, como a reforma agrária, contra a espoliação e a miséria do povo e contra o imperialismo norte-americano, como se dizia na época. Para eles, a educação e a cultura popular eram instrumentos de libertação e de democratização da sociedade brasileira. Em linhas gerais, era assim que pensava, por exemplo, os idealizadores da *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, conforme seus textos referenciais. (GERMANO, 1989). Desenvolvido em Natal, esse importante movimento foi literalmente destruído pela repressão política, mas a sua história permanece indelével no imaginário social da cidade.

Os *guardiões da ordem*, no relatório do IPM ao tratarem desta *Campanha*, a desqualificaram completamente. Classificaram os seus objetivos de “perniciosos,” “anti-educacionais” e “anti/democráticos.” A palavra *conscientização*, muito empregada pela educação popular era veemente condenada. Desta maneira, frases como *conscientização do povo, democratização da cultura, reivindicação popular, miséria, espoliação*, bem como qualquer referência às condições do povo ou ao popular ou ainda que refletisse uma interpelação popular, eram consideradas como subversivas.

Por isso, a *Campanha* foi taxada como “[...] movimento educacional nitidamente subversivo,” “a subversão educacional. [...] a maior obra de subversão do ensino no Rio Grande do Norte [...],” ou, ainda, “[...] obra perniciosa colocada a serviço da subversão.” (GERMANO; COSTA, 2004).

Ao discurso reformista democratizante, foi contraposto outro com base na Doutrina de Segurança Nacional, na disciplina e na ordem. Isto pode ser observado, por exemplo, no ensino de *Educação Moral e Cívica* ministrado em todos os níveis, inclusive na pós-graduação, conforme o Decreto-Lei Nº 869/1969, assinado pela Junta Militar, no apogeu do Regime e da hegemonia da *linha dura* no comando do governo. Essa proposta tem antecedentes nos projetos autoritários dos anos 1930 ou mesmo antes. Assim, já em 1912, o General Caetano de Faria, chefe do Estado Maior do Exército, afirmava que os oficiais “[...] são verdadeiros apóstolos do patriotismo e do dever cívico [...],” que permanecem nas casernas “[...] para receber, educar, instruir e



restituir a vida civil, aos cidadãos." Para ele, o Exército nada mais seria que "[...] o prolongamento da escola." (FARIA apud HORTA, 1994, p. 7). Na década de 1930, na verdade, tal projeto procurou ressaltar a importância da educação, para a construção de um "Estado Nacional Forte e bem constituído." O referido projeto tinha como "[...] principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares em um grande projeto de mobilização nacional." (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 61).

Nessa perspectiva, "[...] o Exército elabora ao longo do tempo, uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios da disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições." (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 67) ou, em outras palavras, "[...] a ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirir prioridade nessa proposta de ação pedagógica." (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 69). Ao se examinar, as recomendações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, em 1970, pode-se observar que elas em nada destoam dessa pedagogia autoritária, a não ser no fato de ter incorporado o ideário da *Guerra Fria* e da Doutrina de Segurança Nacional, ao combater de forma mais contundente a subversão comunista, enaltecendo, ao mesmo tempo, os feitos da "revolução de 1964" e a disseminação da idéia de "Brasil potência" (GERMANO, 2005), símbolo do progresso. Lá estão a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à pátria, à religião e às forças armadas. Era o próprio regime da ordem no sentido sinalizado por Canetti (1995) e Hannah Arendt (1978).

Os discursos, porém, tendem a ganhar materialidade, ao se traduzir de palavras em ação de governo, em intervenção empírica. Ao lado do discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, pelo alto grau de intolerância com os que dissentem da dominação, há um outro discurso de cunho propositivo, voltado à ação. Proposto para salvar o país. Ele existe também evidentemente, no campo das políticas educacionais, uma área duramente atingida pelo regime fardado de 1964. Assim, o governo militar propõe e implanta reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade. Isto ocorreu entre 1968 e 1971, portanto, no auge do período ditatorial, tanto em termos políticos como econômicos. O país vivia, na época, o chamado *milagre brasileiro*. Reformas para quê? Eis a principal pergunta a ser formulada.



Em primeiro lugar, os militares pretendiam colocar o Brasil em *ordem*, reformar instituições conforme a sua visão estratégica de progresso, simbolizada pela idéia de *Brasil/potência* e também para conter insatisfações sociais e políticas contra o regime. Por isto, a reforma do sistema educacional não começou pela sua base, mas pelo seu topo – a educação superior. Como em outras partes do mundo, a exemplo do *maio francês*, 1968 foi um ano de muitas contestações estudantis também no Brasil. Havia mobilizações de rua, em quase todas as capitais do país, que acabaram por galvanizar o protesto de setores da sociedade civil contra o Estado militar. Em meio à crise, o governo instituiu um grupo de trabalho, o qual em poucos dias, elaborou um projeto que, enviado ao Congresso pelo Executivo, foi aprovado também em poucos dias, sem nenhuma discussão com a sociedade civil, com o movimento estudantil e a comunidade universitária. Quinze dias após a assinatura da Lei 5.540/1968, que reformou a universidade brasileira, o governo militar baixou o AI-5 em dezembro de 1968 e em fevereiro de 1969 publicou o Decreto-lei 477, agulhões, conforme Canetti (1995). Estes praticamente criminalizava o movimento estudantil, destroçando qualquer forma de contestação política ao regime. Aliás, os principais focos de resistência à ditadura eram provenientes do movimento estudantil. Esta reforma reflete o contexto da *Guerra Fria*, da Doutrina de Segurança Nacional e o predomínio de uma tecnocracia civil e militar. Ao longo de sua formulação foram constituídas várias comissões com a presença, inclusive, de assessores norte-americanos da *United States Agency for International Development* (USAID) e de militares, a exemplo da comissão coordenada pelo General Meira Mattos.

Entre as várias iniciativas dos governos militares para reformar o ensino superior podemos apontar:

- a) O estudo encomendado pelo Ministério da Educação ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. O Relatório Atcon recomendava explicitamente: “[...] um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira [...] tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada [...]” (Apud GERMANO, 2005, p. 123).
- b) Em 1968, a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), criada na esteira dos acordos MEC/USAID, produziu também um relatório. O citado documento partia do



pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas, em geral inspiradas em experiências inovadoras como a da UnB, como o sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc. Além disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino: “[...] deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres.” (Apud GERMANO, 2005, p. 124).

- c) Em 1967, em plena ascensão da *linha dura militar*, foi constituída mais uma comissão presidida pelo General Meira Mattos, integrante do corpo permanente da ESG. O pensamento militar pontifica-se, expresso através da idéia da *construção da potência*, da necessidade de combater a subversão comunista para atingir tal meta e da concepção da educação como instrumento do desenvolvimento. O texto revela uma preocupação em salvaguardar a imagem da *revolução* de 1964 e com a realização da reforma universitária como condição imperativa de desmobilização dos estudantes. De qualquer modo, o relatório Meira Mattos incorporou as idéias básicas necessárias à expansão e racionalização da universidade, já mencionadas, e manifestou uma particular preocupação com a manutenção da ordem e com a restauração da autoridade universitária. Seguindo a tendência reinante em outras esferas do poder, o relatório propunha a escolha de dirigentes universitários diretamente pelo general presidente, excluindo a participação de membros da comunidade universitária. Empreende, além disso, uma atenta análise das correntes do movimento estudantil e sugere explicitamente que o governo deveria fortalecer os grupos favoráveis ao regime para enfrentar as correntes oposicionistas. Finalmente, engrossando o ideário privatista, a comissão proclama a necessidade de expandir o ensino, e, ao mesmo tempo, de conter despesas. (GERMANO, 2005).
- d) Em julho de 1968, por fim, foi constituído o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que preparou o projeto de reforma universitária, aprovado e transformado, em lei pelo Congresso

Nacional, sancionada pelo General Costa e Silva, então Presidente da República, em 28/11/1968; trata-se da Lei 5.540/68. Ao se observar o conjunto de discursos e práticas adotados pelo regime militar para redimensionar o sistema educacional, a reforma incorporou duas dimensões essenciais à preservação da dominação política, no sentido discutido por Gramsci (1977): *restauração* e ao mesmo tempo *renovação*. Restauração, por que possibilitou o completo aniquilamento do movimento social e político dos estudantes e de qualquer outra forma de resistência ou contestação social. A ordem foi restabelecida mediante decisões do executivo pelo uso e abuso da repressão política, a exemplo das triagens ideológicas, da perseguição e cassação de professores e estudantes, da censura ao ensino e à pesquisa, da subordinação direta dos reitores das universidades públicas ao Presidente da República, das intervenções militares em instituições universitárias, eliminando praticamente o princípio de autonomia universitária. Em sintonia com os relatórios anteriores, constata-se, no discurso da reforma, a predominância de uma concepção autoritária de educação, tendo em vista, sobretudo, as exigências do mercado de trabalho e do chamado desenvolvimento econômico, a palavra-chave do progresso. Por outro lado, os ideais privatistas ganham relevo no discurso e na materialização da reforma universitária do regime militar.

Contudo, no que pese a ausência de fundamentos democráticos, o predomínio da tutela política do regime fardado e as implicações tecnicistas, a reforma não significou apenas *restauração*, mas também *renovação*, à medida que propunha mudanças efetivas para o ensino superior, entre as quais, o primado das universidades sob as instituições isoladas, a construção dos *Campi* universitários e a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que de forma multilante. Isso, contudo, se efetivou sob a inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional, com o patrocínio do regime ditatorial e salvacionista.

Nessa perspectiva, a idéia de universidade operacional ganha relevo, uma universidade mais voltada à técnica e à ciência instrumental, pouco afeita ao pensamento. Na verdade, não há lugar para o pensamento crítico, pois trata-se de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado



de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista, já que predominava o discurso da eficiência da empresa capitalista. Além disso, a escalada privatizante da educação superior no Brasil ganhou intensidade nesse período.

Embora tenha incorporado antigas demandas e recolhido aspectos importantes de experiências renovadoras, como a que vinha ocorrendo na UnB, na verdade a reforma universitária do Regime Militar fez isso desfigurando completamente o ideal de uma universidade autônoma, pluralista e crítica. Em troca, ergueu uma universidade domesticada que muito colaborou com o sistema político reinante. Assim, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), a mais importante do país, forneceu os Ministros da Justiça no período áureo da ditadura militar, nas pessoas dos seus ex-reitores Gama e Silva e Alfredo Buzaid. Fazem parte da lavra de Gama e Silva o AI-5/68, um dos mais letais agulhões do regime, e o Decreto-lei 477/69, que criminalizou e devastou o movimento estudantil. Contraditoriamente, é nas universidades públicas que se localiza um dos principais focos de resistência e de contestação ao Estado militar, tanto do ponto de vista acadêmico como político. A implantação do programa de pós-graduação em ciências humanas, mesmo com as evidentes limitações, possibilitou um incremento das pesquisas e impulsionou a realização de revisões profundas acerca das interpretações da sociedade brasileira, desconstruindo o discurso hegemônico. Do ângulo político, o surgimento de associações docentes, no contexto da *abertura*, transformou o movimento docente em ator relevante do processo de democratização do país.

Por sua vez, pela reforma do ensino primário e médio, denominado pela Lei 5.692/1971 de ensino 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada

para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais.

No entanto, como nos anos 1930, há uma recorrência, no discurso da reforma, a força moral da Igreja para justificar a política educacional do Regime Militar. A esse respeito, é emblemático o Parecer 45/72, escrito pelo Padre José Vieira de Vasconcelos, presidente da Associação dos Educadores Católicos do Brasil e um dos mais destacados integrantes do Conselho Federal de Educação. Argumenta o Padre Vasconcelos: “[...] a nova Lei tem, pois, na insistência por uma educação técnica, uma das notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil?” Indaga ainda o sacerdote se haveria uma antinomia entre tecnologia e humanismo, sobretudo, o humanismo cristão. A sua resposta é negativa: “[...] apresso-me a responder que não.” Essa interpretação, para ele, decorre de uma “parcela de mal-entendido.” O “mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contra-posição com cultura clássica, que seria a cristã.” Conclui, então Vasconcelos, justificando o seu parecer: “[...] a verdade é bem outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles, Cristo foi carpinteiro.” (VASCONCELOS apud GERMANO, 2005, p. 180-181).

Não custa lembrar que o regime ditatorial fazia insistentes proclamações dizendo que atuava em defesa de valores cristãos, inerentes ao povo brasileiro. O fato é que, longe de corrigir as desigualdades, tal reforma deu continuidade à dualidade do sistema educacional brasileiro, tantas vezes anunciado por Anísio Teixeira em sua obra, revestida, agora, de novas configurações.

Finalmente, um outro discurso sobre educação aparece na cena política. Com a crise do Regime Militar, a partir da segunda metade dos anos 1970, e com a emergência na sociedade civil de novos atores de contestação ao autoritarismo, no espaço público, como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, as mobilizações das periferias urbanas, a ampliação do arco de forças oposicionistas e o crescimento eleitoral da oposição, a alteridade volta à tona. Fragilizados, os militares no poder têm que medir forças com esses outros atores que ganham espaço político. Neste contexto, é acionado o princípio da regulação, da negociação e de apropriação do vocabulário crítico desses movimentos. Para garantir a sua legitimação, os militares



no poder abrandam ou abandonam o discurso de *desenvolvimento e segurança* e adotam um outro, em planos e programas educacionais, que proclama a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país. Esse era o discurso que predominava no segundo e no terceiro Planos Nacionais de Desenvolvimento (1974-1985), bem como no terceiro Plano de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985). É nesse cenário que surge uma política de educação comprometida com a pobreza, com o mundo rural e com as periferias urbanas que estavam se mobilizando. Dois programas simbolizam essa política compensatória no campo da educação: o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para populações carentes urbanas (PRODASEC), ambos criados em janeiro de 1980 pelo Ministro da Educação Eduardo Portella. Nesta conjuntura de crise, portanto, tal qual a Igreja Católica da Teologia da Libertação, os militares no governo também fizeram uma *opção preferencial pelos pobres*.

Por outro lado, os regimes de segurança nacional na América Latina começam a ruir e a própria Escola Superior de Guerra (ESG) muda o discurso, incorporando temas da democratização e da participação política. A propósito, observa Stepan (1986) que além de ter havido uma mudança de interpretação na ESG, acerca da legitimidade e mesmo da oposição política, encarando-a como um dos princípios fundamentais da democracia, “[...] uma outra importante mudança de ênfase nos *complementos da doutrina* [de segurança nacional] de 1981 era o *status* da ‘participação’.” (STEPAN, 1986, p. 60, grifo do autor). Ao qual foram dadas poucas linhas nos textos de 1975, 1977-1978 e 1979. Em 1981, ao contrário, “[...] reconhece-se que ‘o sentido da participação recentemente ganhou espaço na consciência nacional [...]’” e, por isso mesmo, um capítulo inteiro é dedicado ao tema. Nessa perspectiva, “[...] faz-se um esforço para mostrar como a participação, fundamentada nas encíclicas papais, era parte integrante da doutrina da ESG.” (STEPAN, 1986, p. 60).

Ora, o discurso não é desencarnado de interesses e citando mais uma vez Bakhtin (1990, p. 43), “[...] cada época e cada grupo social têm o seu repertório de formas de discurso.” Na verdade, os militares no poder pretendiam prolongar os dias de vida do regime e institucionalizá-lo. Para tanto, era necessário legitimá-lo, recorrendo às interpelações democratizantes, participacionistas e redistributivistas em evidência na sociedade civil. Mas era tarde.

Referências

ARENDT, Hannah. **O sistema totalitário**. Tradução Roberto Raposo. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

_____. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Forense/USP, 1981.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia de Letras, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (v. 1).

_____. **Passagens**. Tradução Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Diário de um século (autobiografia)**. Tradução Beccaccia Versiani. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. Tradução Sérgio Tellarori. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

CARVALHO, José Murilo de. Forças armadas e política (1930–1945). In: **A revolução de 30**: Seminário Internacional. Brasília: UnB, 1983.

_____. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Forças armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**: as encruzilhadas do labirinto. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (v. VI).

CHARANDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia de segurança nacional**: o poder militar na América Latina. Tradução A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COMPARATO, Fábio Konder. Segurança nacional. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 51-57, dez. 1981.



DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. São Paulo: UNESP, 2006.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979. (v. 2).

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** São Paulo: Jorge Zahar Ed., 1986.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Imagens da destituição: os pobres e a educação no Brasil. **Revista Cronos**, Natal, v. 3, n. 2, p.37-47, jul./dez. 2002.

_____. Complexidade no discurso das ciências. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de, KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. (Org.). **Polifônicas idéias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Estado militar e a educação no Brasil (1964–1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Cabra marcado para morrer: o cinema como testemunho. In: SILVA, Marcos; CHAVES, Bené. (Org.). **Clarões da tela**: o cinema dentro de nós. Natal: EDUFRRN, 2006.

GERMANO, José Willington; COSTA, Lúcia de Fátima Vieira. Nas sombras da repressão: educação e educadores na visão dos guardiães da ordem. In: FERREIRA, António Gomes. (Org.). **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Ediliber, 2004.

GÓES MONTEIRO, Pedro Aurélio de. **A revolução de 30 e a finalidade política do exército**. Rio de Janeiro: Adersen Editores, s.d.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. In: GERRATANA, Valentino. (Org.). Turin: Giulio Einaudi/Edição Crítica, 1977.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1935). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MORIN, Edgar. **O método IV**. Tradução Emílio Campos Lima. Lisboa: Europa-América, 1992.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

- POLANYI, Karl. **A grande transformação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina**. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.
- SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil (1889-1891)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002.
- _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHMITT Carl. O conceito do político. Tradução Álvaro L. M. Valls. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/EDUSP, 1984.
- SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SPINELLI, José Antônio Lindoso. **Getúlio Vargas e a oligarquia potiguar: 1930/35**. Natal: EDUFRN, 1996.
- STEPAN, Alfred. **Os militares: da abertura à Nova República**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- TILLY, Charles. **Coerção, capital e estados europeus**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1983.
- WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2003.

Prof. Dr. José Willington Germano
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Coordenador da Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação
E-mail |wggermano@digi.com.br

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 21 maio 2008



Modelos de democracia e gestão da educação: tendências atuais

Models of democracy and educational management: present tendencies

Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Este texto apresenta modelos de democracia e suas diferentes racionalidades para pensar a gestão da educação, mostrando como certos pressupostos ético-políticos estão presentes nas formas como se justificam as decisões coletivas e como isso não se separa do tipo de cidadão que se quer formar. São abordadas a concepção liberal contratualista da democracia e a concepção participativa comunitarista. Mostra-se que essas concepções, por mais que se contraponham entre si, se entrecruzam e precisam uma da outra para se autodefinirem. Aponto que, a despeito de sua crítica ao individualismo e à lógica do contrato social como base para democracia, o comunitarismo permite ao capitalismo se rearticular a partir de novas bases ético-políticas e novos princípios para a educação.

Palavras-chave: Modelos ético-políticos. Democracia. Gestão da educação.

Abstract

This paper compares some conceptions of democracy and its rationalities in order to investigate the educational management. It shows that some ethical and political presuppositions of democracy are connected to perspectives of citizen formation. The first conception refers to the contractarian theory of democracy or liberal one; the second model analyzed is the communitarianist conception of participative democracy. These conceptions of democracy, despite of the disagreements between them, have some points in common and can be focused as being of a same normative family. Despite his critical to the liberal individualism and the logic of social contract, communitarianism, offer to the market society news ethical political basis and new principles of education and school management.

Keywords: Ethical and political models. Democracy. Educational management.

Introdução

114

Numa perspectiva ético-política, este texto aborda a relação entre democracia e educação, contrapondo modelos de tomada de decisão coletiva para se pensar e atuar na escola a partir de certos valores e de certas racionalidades. São analisadas duas tendências da democracia: a concepção contratualista ou liberal da democracia e a concepção comunitarista ou participativa. Contrapõem-se “modelos” de democracia para investigar a gestão da educação, apontando seu potencial heurístico para se compreender as políticas educacionais e a administração democrática da escola pública. Destacam-se, sobretudo, as formas como eles se contrapõem como duas lógicas da deliberação pública, constituindo-se em duas concepções normativas divergentes para se pensar a democracia e suas exigências. Mostra-se, contudo, que essas concepções, muitas vezes, apresentam-se tão próximas, em certas combinações, que seria impossível negar que fazem parte de uma mesma família ético-política, que se entrecruzam e precisam uma da outra para se autodefinir. Trata-se de apontar para a necessidade de questionar suas possibilidades e limites, indo além delas, no sentido de resgatar as dimensões da vida democrática que escamoteiam e descortinar outras formas de gestão da educação comprometidas com a soberania popular e a rediscussão do papel ativo do Estado numa democracia.

A relação entre liberalismo, comunitarismo e educação vem sendo debatida nas últimas décadas por autores ligados à discussão da teoria da justiça, tal como Gutmann (1987), e à cidadania, como Torres (2001). No presente artigo, a dimensão normativa da democracia é tomada como construção ético-política sob o terreno das relações produtivas, ao qual estão vinculados conceitos e procedimentos considerados válidos num determinado momento¹. Nesse sentido, teorias e modelos normativos dizem respeito a tendências históricas. Destaca-se, também, que, no âmbito das ciências sociais, em que questões normativas estão em foco, o modelo garante sua efetividade à medida que não se distancia dos projetos e práticas concretas, sem o qual ele perde sua eficácia heurística e transformadora da realidade. Assim, os modelos de democracia abordados constituem-se em desafios práticos, projetos a serem seguidos, reformulados ou evitados.



Sobre os modelos ético-políticos

O problema ético-político mais básico da democracia refere-se à possibilidade ou não de se conceber um ponto de vista comum e compartilhado, que supostamente permitiria uma avaliação *imparcial* das questões a serem decididas coletivamente, o que tem sido denominado de “ponto de vista moral”. Éticas formalistas indicam regras que especificam como algo pode ser considerado do ponto de vista moral. Mas como pensar questões de democracia a partir de investigações da vida concreta, tal como ocorre na escola e nos espaços onde se tomam decisões sobre a educação? Como conceber esse ponto de vista comum, de onde se delibera a respeito do tipo de educação que se quer e de como garanti-la? Caso se pressuponha que tal ponto de vista compartilhado não possa existir, devido à pluralidade de perspectivas (ligadas à desigualdade de classe social, às diferenças culturais, de gênero, etnias, entre outras), como pensar a gestão democrática num prisma ético-político em que uma decisão, uma lei ou comando comum esteja em jogo?

De qualquer modo, hoje se fala em gestão democrática da educação e isso indica que há um “espaço” produtor de normas e de justificação, por mais que esse “espaço” se apresente dissolvido e fragmentado. Sendo assim, a investigação dessa dimensão ético-política não é um exercício intelectual sobre uma quimera. Ela se torna mesmo necessária quando se quer compreender a gestão democrática, no presente caso, especialmente da educação e da escola. A questão é a de como pensar esse “espaço”, isto é, de como conceber modelos para localizá-lo atuando, democraticamente, sobre ele e não apenas em seu interior.

Modelos, assim como as teorias, são formas de mostrar e ver. Tornam visível o que empiricamente não aparece, o que não é dado de forma imediata. Mas os modelos mostram também como algo deve ser (visto). E nesse caso o *como* se torna um *dever ser*, que, no âmbito das decisões coletivas, corresponde a um quadro prescritivo de como as decisões e os acordos deveriam ser feitos para serem legítimos ou para se coadunarem com valores democráticos. Não se trata de ir tão longe a ponto de reduzir tudo a tipos ideais ou a condicionamentos paradigmáticos ou culturais, respectivamente, como fazem adeptos das escolas webberiana e kuhniiana.

É inegável que “[...] quando uma ciência examina uma questão, ela se baseia nos pressupostos de seu paradigma.” (FOUREZ, 1995, p. 297).

Mas os modelos são constructos vinculados a ideologias e se comprometem em mostrar ou esconder coisas conforme interesses sociais em conflito. Nesse sentido, os conflitos ligados às lutas pela produção material da existência são “anteriores” aos paradigmas. Entretanto, não se trata de um outro tipo de reducionismo, à proporção que essas dimensões da realidade humana são indissociáveis, constituindo-se numa espécie de via de mão dupla embaralhada para se investigar a sociedade. O que poderia ser considerado “lógica” ou “ontologicamente” posterior ou derivado não perde seu caráter heurístico à medida que suas contradições vinculam-se ao âmbito do qual é concebido como derivado.

Os modelos são correlatos das teorias. A palavra teoria é compreendida como o exercício do olhar da inteligência (ROMANO, 2001, p. 55), tal como o termo *intuitus* no latim, que significa ‘golpe de vista’. Como ato de olhar, a teoria e a intuição são concebidas como correlatas da mente especulativa, da mente tomada “como” espelho. Nesse prisma, modelos são paradigmas, no sentido de moldar o olhar (a percepção).

116 Enquanto formas de mostrar e ver, os modelos referem-se ao conceito de visibilidade que, numa perspectiva ético-política, pode ser definido como um esquema de transparência, segundo o qual se delibera hipoteticamente, no sentido de propor o que seria desejável e factível, quando se afirma (ou se nega), por exemplo, a necessidade de um Estado como condição de possibilidade da co-existência “civilizada” entre indivíduos, quando se pensa no desenho institucional, suas funções, suas prerrogativas e seus limites. Nesse sentido, retoma-se a concepção de *transparência* de Romano (2001), que a destaca como uma metáfora ótica, um “instrumento” talhado como prisma, que se encontra constantemente presente em enunciados filosóficos jurídicos, ou seja, ético-políticos. No campo axiológico, o termo apresenta os seguintes traços:

Paradigma é uma palavra que surge na língua antiga ligada a *deiknumi*, cujo sentido é ‘mostrar’, ‘demonstrar’, ‘indicar’. O paradigma une a sapiência à óptica. Quando o termo *deiknumi* é acrescido da partícula *para*, como em paradigma, ele significa ‘mostrar, fornecer um modelo’. Essa idéia não remete apenas ao desvelamento de uma ilusão ou mentira, mas possui um traço positivo. A raiz *deik* – também presente em paradigma – refere-se sobretudo ao ato de ‘mostrar mediante a palavra’, mostrar ‘o que deve ser’. Daí a união



interna com a *diké*, a *lei*, a norma, a regra. (ROMANO, 2001, p. 54).

Partindo dessa concepção de transparência/visibilidade, os modelos são vistos como determinada organização mental, como uma matriz que estrutura a percepção, sendo, portanto, a realidade tal como ela passa a ser apresentada para nós. À medida que não podemos nos desfazer deles para ter acesso à realidade “tal como ela é em si”, tendo como uma realidade para nós, a qual acaba sendo também uma modelagem, cuja chave interpretativa é a produção e a reprodução da existência humana.

Considerado como um objeto abstrato (não físico), um modelo pode ser percebido como um determinado “paradigma”. Nesse sentido, Fourez (1995, p. 105) mostra que “[...] existe um certo número de regras, princípios, estruturas mentais, instrumentos, normas culturais e/ou práticas, que organizam o mundo antes de seu estudo mais aprofundado.” No âmbito das ciências sociais, quando questões normativas estão em foco, o modelo garante sua efetividade à medida que não se distancia dos projetos e práticas concretas, sem o que ele perde sua eficácia heurística e transformadora da realidade. Em relação a isso se pode dizer que:

Embora uma teoria normativa da democracia seja necessária em qualquer projeto que aspire a promover a democratização substantiva da vida pública, o certo é que uma tal teoria deve ter também um potencial de análise empírica e uma capacidade de orientação da ação fundamentada na detecção de processos e atores sociais e políticas reais, portadores de projetos que promovam a democracia integral desejada. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 20).

No campo da política, a construção de um modelo objetiva justificar determinado estado de coisas ou propor um novo, afirmando-o como viável e mesmo necessário do ponto de vista democrático. Nesse sentido, por exemplo, um modelo deliberativo do contrato social constrói e apresenta um ponto de vista ético-político. Como diz Onã, o contrato perde sua capacidade de generalizar interesses e se converte em garantia – segundo a ficção consensual – dos interesses dominantes. Na atualidade, outras concepções se contrapõem à teoria contratualista, constituindo novos modelos para se investigar a democracia. De qualquer modo, é destacável que a teoria do contrato, que funda

a democracia burguesa moderna, é ponto de partida para se compreender novas concepções de democracia que sobrevieram na contemporaneidade.

É com base nesse horizonte ético-político que são contrapostos “modelos” de democracia para se investigar a gestão da educação. Os modelos são reapresentados no sentido de indicar formas de democracia que têm sido não apenas concebidas filosoficamente, mas também historicamente construídas e que têm sido apresentadas como “paradigmas” da gestão democrática.

A democracia contratualista e a educação

O contrato social é concebido como um tipo de jogo em que cada jogador pode e deve considerar simultaneamente as perspectivas de todos os demais jogadores. A questão é saber como integrar as diversas perspectivas para se conceber um ponto de vista comum. A construção de uma vontade comum exige a concepção de um ponto de vista partilhado, numa perspectiva que seria moral, a partir da qual ocorreria o decreto racional instituidor da sociedade civil (governo, leis, polícia... o projeto político pedagógico, o currículo e a avaliação escolar). Isso exigiria uma *framework* (armação, estrutura) a partir da qual se responde (coletivamente) a questões sobre a legitimidade das obrigações ético-políticas assumidas.

A lógica do contrato tem sido enfocada como forma isenta de justificar decisões coletivas, no sentido de neutralidade. Contudo, as deliberações que se dizem baseadas em contratos estão bem situadas, historicamente, e como tais se comprometem com a manutenção de uma determinada ordem. De qualquer forma, na tradição contratualista, se pensou num acordo com características universalizáveis. Mas isso tem recebido críticas mesmo de autores liberais². Semelhante universalidade acompanhou-se da pretensão de neutralidade. Contudo, como mostra Onã (1985), a ficção do contrato pode tornar-se um instrumento a favor dos mais diversos regimes políticos, de modo que não se pode considerar nenhum procedimento como neutro.

As mais novas expressões da abordagem liberal contratualista no âmbito da educação são certas concepções de gestão em rede, correlacionadas nas parcerias e convênios, bem como a proposta do “contrato de gestão” para se escolher diretores e avaliar a administração das escolas. Da mesma forma, pode-se pensar o Projeto Político Pedagógico como sendo um momento



de instauração do contratual, quando seria negociado o tipo de escola que se quer. Há quem fale e mesmo advogue e contraponha o contrato pedagógico e/ou didático entre professor e alunos. (PINTO, 2003).

Conforme o pensamento liberal, um estudo mais específico da escola foi realizado por Gutmann (1987). Ele indica as características específicas de uma escola multicultural, propondo uma formação "cívica" de modo a conciliar o multiculturalismo, a democracia e o liberalismo. Escolas devem apresentar um propósito cívico partilhável por todos os cidadãos. Trata-se de buscar um equilíbrio entre as exigências exageradas de uniformidade do "universalismo transcendental" e as expectativas fortemente restritas de uniformidade dos particularistas que propõem escolas separadas. Os valores da escola liberal multiculturalista seriam: as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades e a deliberação baseada em procedimentos justos.

A legitimidade do contrato surge da forma como são construídos os valores e as regras e como são tomadas as decisões coletivas, o seu procedimento. A partir da teoria do desenvolvimento do juízo moral de Piaget, a tradição do contrato social passou a ser concebida como a forma mais adequada de se praticar a democracia na escola, de modo a favorecer e respeitar a formação da autonomia dos indivíduos. Contudo, cabe ressaltar que, para a tradição liberal, a participação não é um bem em si mesmo, mas *um meio para* que a criança desenvolva sua autonomia num ambiente não autoritário.

Segundo Gutmann (1995, p. 24), a participação só tem razão de ser à medida que promove a autonomia da pessoa, sendo vista como *meio para* promovê-la: "O teste de uma instituição democrática não é a participação direta de todos e sim a responsabilização efetiva de todos os que tomam decisões perante todos os que não as tomam". Portanto, central para a democracia deliberativa, no entendimento da autora, é a exigência de prestação de contas e não a participação direta.

A participação não é um bem que deve ser promovido a qualquer "preço". Ela é importante, do ponto de vista formativo, quando propicia a formação de pessoas razoáveis, ou seja, capazes de negociar com espírito de equidade, tolerância, e de propor e aceitar acordos somente quando são compreendidos como decentes.

Críticos apontam para os perigos dos falsos contratos, aqueles que o seriam meramente na aparência. Conforme Santos (1999), a nova

contratualização dada em torno do consenso de Washington seria um falso contrato. Malgrado a crítica à falsificação do contrato, Santos acredita numa forma legítima de contratualismo. Para ele, a redescoberta da democracia passa pela exigência de um novo contrato social cosmopolita. Tratar-se de

[...] uma mera aparência de compromisso constituído por condições impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato, condições onerosas quando inescapáveis. Sob a aparência do contrato, a nova contratualização configura a reemergência do status, ou seja, dos princípios de ordenação hierárquica pré-moderna onde as condições das relações sociais estavam diretamente ligadas às posições das partes na hierarquia social. De fato, não se trata de um regresso ao passado. O status agora é apenas o efeito da enorme desigualdade de poder econômico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá a parte mais forte para impor discussão as condições que lhe são mais favoráveis. O status pós-moderno manifesta-se como contrato leonino. (SANTOS, 1999, p. 96).

120

O contratualismo de Santos retoma a temática da diferença e da correlação entre o local e o geral e do apelo à sociedade civil, à comunidade. Destaca-se, também, a recusa da importância ou centralidade do Estado-nacional para a democracia. Essa proposta está em consonância com aquilo que Tedesco (1998) chamou de um “novo pacto educativo”. Para esse autor, a recusa da articulação da democracia no âmbito do estado nacional, constituída como centro das deliberações coletivas, liga-se a uma proposta de negociações em rede. Trata-se de superar o contratualismo proposto por Rawls, baseado numa “estratégia mais global”, que, a partir da idéia de véu da ignorância, buscou “[...] tratar todos da mesma maneira, independente de suas condições particulares”, concepção que teria servido para moldar a “atividade educativa tradicional”. (TEDESCO, 1998, p. 105). Refuta-se o modelo deliberativo igualitário e homogêneo em que todos são tratados da mesma maneira, como ocorre nas políticas universalistas, cujo principal agente é o Estado nacional. Segundo Tedesco, as diferenças não podem mais ser ignoradas nos acordos em torno da educação, que tenderiam a gerar discriminação quando tratam de modo igual os diferentes. O autor argentino propõe o fortalecimento da autonomia local e a integração em rede como a única forma eficaz de democratização da gestão das instituições educacionais:



Mas a característica fundamental de uma rede, em comparação com os sistemas hierárquicos tradicionais, é que ela pode ser mobilizada pelas iniciativas de cada um dos participantes e usuários, e não só de sua cúpula, de seu proprietário ou de seu construtor. A lógica da rede é, desse ponto de vista, potencialmente muito mais democrática que a lógica do sistema. Essa democratização refere-se em particular, ao funcionamento interno, aos mecanismos de comunicação e de intercâmbios [...]. (TEDESCO, 1998, p. 117).

Santos e Tedesco retomam as idéias de “contrato” e “pacto” social buscando purificá-las dos desvios sofridos historicamente, chamando, respectivamente, a atenção para o âmbito cosmopolita dos acordos e para os aspectos ligados às diferenciações internas na sua dimensão subnacional. Ambos recusam o Estado nacional, e ambos chamam a atenção para as comunidades e as diferenças.

Contudo, esses autores se afastam da concepção liberal do contrato à medida que reconhecem a importância da participação das comunidades como indispensável para a democracia. A concepção liberal de democracia não vê na participação uma virtude, nem, muito menos, uma forma de dar sentido à vida, uma vez que não pressupõe que faz parte da natureza humana a necessidade de participação política. Concebe-se tal participação meramente como instrumental, como um meio para se garantir e defender os direitos civis, as liberdades individuais. Assim, a participação dependerá do cálculo utilitarista individual, segundo se define a relação custo benefício do “engajamento” político. As acepções da democracia contratualista voltadas para sua dimensão ética, não instrumental, e mesmo comunitária da política, mostram um hibridismo com as concepções da democracia não contratualista que, em muitos casos, se agrupam sob o rótulo de democracia deliberativa, cujo sentido é também muito variável.

A democracia comunitarista: reconhecimento e identidade como base para a formação humana

São destacadas agora críticas ao contratualismo que negam sua lógica como base para a democracia, que dão lugar a novas concepções de participação cidadã, sobretudo aquelas em que a comunidade e as tradições tornaram-se a referência e não mais o indivíduo. No caso, o comunitarismo

nega o contrato social como base para a decisão coletiva, posto que o esquema deste suponha uma abstração dos agentes num modelo que, na prática, não seria operacional. Entende-se, agora, que quem toma decisões são pessoas cuja filiação a uma comunidade e tradição não pode ser suprimida ou depurada para se concebê-las calculando como agentes supostos como meramente livres e racionais. Contudo, as críticas feitas pelo comunitarismo ao princípio do contrato social não rompem o ideário econômico liberal mais abrangente³.

Tem-se que a comunidade passa a ser indispensável para a democracia, tomada como forma de vida em que a cooperação não se desvincula da solidariedade e da responsabilidade, como modo de combater os males oriundos da competição e da racionalidade individual fechada ao outro, visando concebê-la meramente como recurso, meio e objeto. Como mostra Bauman (2003), a obrigação fraterna ligada à comunidade exige que se partilhem as vantagens e benefícios entre seus membros, independente do talento ou importância de cada um. Seria uma ética dos fracos, que favoreceria os que são incapazes de praticar a "individualidade", no sentido da autonomia competitiva liberal. Então, salienta o autor, a idéia de comunidade estaria ligada, de certa forma, à certeza, à segurança e à proteção. Mas o preço de tudo isso seria a perda da liberdade, e quando esta é sacrificada em nome da segurança, ela "tende a ser liberdade dos outros". De qualquer modo, com a comunidade a democracia ganha um novo ponto de ancoragem.

A comunidade torna-se base para se pensar a participação como forma de vida, como um bem em si mesmo para as pessoas formadas em uma mesma tradição democrática. A identidade cidadã é pensada em seu nexos com a coletividade. O movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu antípoda ao eu liberal-iluminista. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir "*desengagé*", livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão de uma tradição. Os comunitaristas supõem que as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é justa, não se deve apelar para um modelo abstrato de direitos universais, mas para a sua cultura, tradições, finalmente, "mundo da vida" dessa sociedade. A concepção comunitarista é também "historicista" e se refere sempre a um conteúdo,



opondo-se a uma ética de princípios e a uma democracia meramente procedimental. Ela propõe uma ética das virtudes, e seu conceito fundamental é a idéia de bem comum a ser garantido pela participação. A justiça comunitária é definida conforme o mérito, desde que dado sempre no interior de um contexto social, no qual é compreendido como alguma forma de excelência. A razão prática é contextualizada também no sentido de que ela não procura, apenas, construir fórmulas que dependem do contexto, mas a melhor forma de articular o que o está implicado no contexto.

Taylor (2000, p. 266) aponta que o “[...] liberalismo não é um terreno de possível encontro para todas as culturas; ele é a expressão política de uma gama de culturas, sendo, sobretudo, incompatível com outras gamas.” Assim, deve haver algum meio-termo entre a exigência não autêntica e homogeneizante do reconhecimento de igual valor, de um lado, e o autofechamento em padrões etnocêntricos de outro. Em face das outras culturas, é necessário o aprender a conviver, tanto em escala mundial quanto no interior de cada sociedade.

Taylor propõe a política do reconhecimento como forma de se assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou de jogá-las para o domínio do privado, como mera questão de preferência ou de bem que deve ser escolhido e implementado em conformidade com a moldura do justo, do direito. Nesse caso, o autor pressupõe um vínculo entre o reconhecimento e a identidade com as características fundamentais definidoras do que uma pessoa é. Essa identidade é moldada, sobretudo, conforme reconhecimentos ou não que um indivíduo recebe dos outros: “O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora.” (TAYLOR, 2000, p. 241).

Os comunitaristas invertem as prioridades na concepção de pessoa frente à política. Na política da dignidade igualmente proposta pelos liberais, o que é estabelecido pretende ser universalmente como “uma cesta idêntica de direitos e imunidades”; mas, na política da diferença, exige-se o reconhecimento da identidade peculiar de determinado grupo ou indivíduo, está em questão o que o distingue e não o que iguala, ou o que coaduna com a identidade dominante ou majoritária. (TAYLOR, 2000, p. 253). O comunitarismo, na visão de Taylor, supõe, apenas, um potencial universal, “[...] o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura.” A

dignidade não está na autonomia, na capacidade, tal como definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se define meramente pela incumbência de promover o direito, um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, tal como ocorre na prática das ações afirmativas. A diferença substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do direito formal dos estados liberais. Perante isso, podem ser investigadas as pretensões ético-políticas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada, em julho de 2004, cujo objetivo é promover a inclusão, o respeito e reconhecimento das diferenças no âmbito da política e gestão da educação.

Taylor (2000) aponta para a necessidade da “autocompreensão” comunitária no processo democrático. Eis como ele concebe as exigências da democracia:

- a) as pessoas envolvidas compreendem a si mesmas como pertencentes a uma comunidade que partilha alguns propósitos comuns e reconhece que seus membros partilham esses propósitos;
- b) os vários grupos, tipos e classes de cidadãos são genuinamente ouvidos e podem impactar o debate;
- c) a decisão que surge daí é na realidade a preferência da maioria. (TAYLOR, 2000, p. 294).

A dimensão comunitária da democracia liga-se à convicção de que “ser ouvido” não é algo ligado ao mero intercâmbio particular de opiniões, mas ao “[...] estatuto do relacionamento com o todo.” Ser ouvido refere-se ao saber que é valorizado de “certa maneira, mesmo quando certas exigências particulares não são atendidas.” Isso se define na relação entre a meta das pessoas “com os propósitos comuns e com as metas dos outros grupos com os quais elas sentem alguma solidariedade à luz desses propósitos.” (TAYLOR, 2000, p. 294). Assim, o fato de as pessoas terem sido ouvidas não preceitua que as exigências delas não sejam recusadas pelo coletivo, mas isso passa a ter sentido no âmbito da compreensão comum, dos valores compartilhados pela comunidade.



Para Taylor, essa forma de focar a democracia se distingue da tradição jacobino-bolchevique que toma a vontade do povo como algo unânime, “[...] cuja divisão resulta de algum tipo de distorção: o regime de classe, ou o trabalho de facções.” (TAYLOR, 2000, p. 293). O autor destaca o jacobinismo como uma tradição política incapaz de acomodar a diversidade, pois os seus defensores não podem compreender até que ponto uma sociedade política funciona como uma comunidade.

O comunitarismo valoriza a tradição e a cultura como fonte de diversidade humana. Pode-se dizer que o que serve para o Estado serve também para a escola. Já no início dos últimos anos oitenta, Sander (1984) captou com profundidade essa nova tendência. Segundo ele, isso remete à

[...] relação entre *política* e *educação*, segundo a qual a *educação* é uma das práticas sociais particulares da política como prática global da convivência humana. Na educação, a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente *política*. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da polis educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos. (SANDER, 1984, 147-148, grifos do autor).

125

Para a concepção comunitarista, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois faz parte da natureza humana participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, à medida que a liberdade é entendida em seu sentido positivo de participação. Assim, a participação não é vista como um meio para garantir a autonomia liberal – entendida como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado –, mas como um fim em si mesmo, como o exercício da autonomia que, enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática.

A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores não

poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. A escola, vista como entidade comunitária, é uma criação da comunidade local para responder às necessidades educativas específicas. As escolhas, aparentemente individuais, refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos. Isso gera responsabilidades que mantêm a estabilidade social. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociada de valores, mas é "essencialmente" um produto coletivo.

Limites da democracia contratualista e comunitarista

126

Na democracia baseada na idéia de contrato social, supõe-se que o consenso resulta de negociações em uma condição ideal definida por procedimentos imparciais, ou pelo menos aceitos como tais pelos que dele participam. O contrato, regulador das decisões majoritárias, seria uma forma de garantir que a maioria não oprimiria a minoria, uma vez que os contratantes pressupõem princípios razoáveis reguladores dos acordos. Mas o formalismo do contrato torna-o inviável na prática, uma vez que os indivíduos decidem sempre a partir de valores e tradições e não meramente como cidadãos livres e iguais, o que impossibilita a aceitação de consensos universalizáveis. Segundo a concepção comunitarista, o consenso é algo dado pela tradição, cabendo ao processo democrático expressar a vontade cristalizada na comunidade que deve indicar o bem comum.

Contudo, o apego à tradição pode ser ocasião de ruptura com a democracia. Para o fundamentalismo, a escola é instrumento de propagação de uma única doutrina considerada verdadeira e absoluta. A escola seria o lugar da doutrinação, da discriminação e opressão de minorias. Nesse sentido, a escola pode tornar-se o centro de ação de cruzadas moralizadoras e retrógradas, que, em nome da tradição, impõe verdades, molda condutas, inculcando diretamente valores. No prisma fundamentalista, a escola perderia



o seu caráter multicultural e a democracia perderia seu caráter emancipatório, degradando-se numa forma de opressão da minoria pela maioria.

O separatismo é a solução mais violenta e excludente, pois se baseia na impossibilidade de um entendimento. A solução comunitarista contra a escola monocultural é o interculturalismo. Supõe-se a possibilidade de preservação da identidade comunitária local através do diálogo e trocas com os outros. Essa atitude, muitas vezes, relativista e pragmática, admite criar pontes e tornar as fronteiras mais permeáveis, sem a intenção de buscar pontos de vista comuns ou de conversões mútuas, afirmando, assim, a diversidade.

Cabe lembrar que a radicalização e fragmentação da visão comunitarista tem levado a um ceticismo em relação às possibilidades de negociação na escola. Como produzir acordos e consensos quando as comunidades, grupos e tribos são concebidos como singularidades cujos valores e perspectivas são irreduzíveis? Nesse caso, a diversidade se transforma em pluralidade⁴, o que tem propiciado o florescimento de concepções “anarquistas” da democracia ou da “política da amizade”. (ORTEGA, 2000). Para essa concepção, as políticas públicas educacionais centralizadas e universalizáveis seriam sempre drásticas, tornando-se mera ocasião de resistências espalhadas. Nesse âmbito, a idéia de autogestão ganha relevância desde que concebida como “[...] uma nova forma de os indivíduos assumirem responsabilidades sobre suas atividades, sem intermediários, tendo o poder de influenciar no conteúdo de sua organização em diferentes esferas da vida econômica e social.” (MARTINS, 2002, p. 35). Os trabalhadores assumiriam diretamente o poder, sem representação, indo da mera participação para a posse efetiva do poder local. Na atualidade, a fragmentação decorrente do relativismo dos valores comunitários alimenta e legitima as pretensões da democracia anarquista, que passa a exaltar o indivíduo com seus desejos errantes como a única referência legitimadora de uma coletividade que caminha à deriva, em que a democracia significa um experimento entre indivíduos, sempre aberto e sem regras estáveis. Cabe investigar até que ponto essa forma de compreender a democracia tem ocorrido na gestão da escola, possibilitando ou não a construção coletiva da qualidade da educação, com autonomia e respeito à diferença.

Contudo, a emancipação passa, em primeiro lugar, pelo combate à exploração entre seres humanos. Assim, a luta pelo reconhecimento da diferença torna-se estéril, do ponto de vista da emancipação, quando não afronta os mecanismos de exploração inerentes à lógica do capitalismo. Ela pode ser

mais uma forma de reforçar hierarquias e esquemas opressores. Disso decorre a necessidade de uma crítica constante para que os projetos de emancipação humana não percam o seu eixo que é o combate a uma economia perversa, cuja base é a cooptação de trabalhadores altamente qualificados, a exploração e o desemprego. Isso tem propiciado o restabelecimento de críticas marxistas que combatem a forma como os pós-modernos têm feito uma revolução conservadora ao centrar a discussão na questão das diferenças.

Eagleton (1998, p. 63) mostra que as diferenças podem restringir a discussão em torno da emancipação, à medida que não levam em conta que ninguém “[...] tem um tipo de pigmentação da pele porque outra pessoa tem outra, nem é homem porque alguém mais é mulher, mas certas pessoas só são trabalhadores sem terra porque outros são senhores fazendeiros.” Uma escola radicalmente comunitária não pode estar desvinculada de um projeto de superação das desigualdades sociais; caso contrário, ela ficará sempre a meio caminho quando se limita à mera garantia de igualdades de oportunidades (modelo liberal) e ao reconhecimento do direito à diferença (modelo comunitarista de Taylor).

128 O desafio das concepções radicais da democracia é superar a formação para uma autonomia e responsabilidade que significam meramente aceitar e adequar-se à realidade, reduzida ao jogo de forças do mercado, cuja lógica se impõe também ao político. Essa concepção de realidade passou a ser inquestionável e tomada como imutável. O estranho é que tal imperativo neoliberal se impõe não como resultado de uma deliberação democrática – mesmo na forma de contrato falsificado – dos povos que adeririam alegremente ao consenso neoliberal, mas como produto de uma necessidade objetiva⁵.

A radicalização da democracia exige que se retome a base histórica e material dos modelos deliberativos enfatizando a dimensão econômico-social da identidade, transpondo seu “horizonte” meramente “moral”. Mas essa possibilidade tem sido, ideologicamente, cada vez mais associada ao jacobinismo e bolchevismo, como forma de desqualificar a democracia popular, associando-a também ao populismo. Contudo, cabe lembrar que o pluralismo democrático não é um apanágio do capitalismo, como mostra Coutinho (1984) e, muito menos, se pode efetivar de forma radical num sistema econômico baseado na opressão.



Considerações finais

Embora os referidos ideários de democracia – contratualista e comunitarista – sejam, aparentemente, incompatíveis entre si, eles não são incompatíveis com o capitalismo e com a sociedade regulada pelo mercado, o que torna a disputa entre eles uma (mera) disputa em família. Contudo, há propostas e experiências radicais de democracia dirigidas para o resgate socialista da participação e da idéia de soberania popular, voltadas à imposição efetiva de restrições coletivas à globalização financeira e para o controle político da economia, sem o que os ajustes em busca da equidade, da igualdade de oportunidades e do reconhecimento não passarão de genuínos efeitos de superfície, pouco contribuindo para a democratização radical da sociedade e da educação.

O maior desafio ético-político para a gestão da educação continua sendo o de manter e criar formas de resistência a partir da situação concreta de trabalho e de vida, para romper e transpor as formas de despotismo, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução. Trata-se de inquirir sobre as conseqüências das políticas educacionais no Brasil, sobretudo se elas projetam ou não uma identidade coletiva (ou a fragmenta) no sentido de efetivar a formação de uma cultura democrática, e até que ponto isso tem sido ou não o caso.

129

Notas

- 1 Cabe retomar o que disse Marx: “[...] os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas idéias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que as exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios.” (MARX, 1985, p. 102).
- 2 Conforme Ackerman (1980), o ideário contratualista configura-se da seguinte forma: 1- os indivíduos que escolhem “C”; 2- a situação da escolha “C”; 3- as alternativas de escolhas “A” Tem-se o seguinte quadro prático: se “C” escolhe “S” na situação “C”, isso estabelece a legitimidade de “S” somente em relação a uma especificação dos que escolhem, da situação e das alternativas a serem escolhidas. Assim, um contrato deve ser concebido somente como um evento contextualizado e não como um evento universalizável.
- 3 Eis como Schneider (2000, p. 6) mostra isso: “[...] como se ve pues, finalmente, en todas estas críticas comunitarias y republicanas al liberalismo libertario, lo común es un énfasis en los significados y los bienes comunes, en la participación y la acción política y en la construcción

de uma comunidade política autogovernada, frente al ideal liberal de unos individuos autónomos que ejercen sus preferencias individuales en un Estado mínimo y neutro. La crítica comunitaria y republicana, a diferencia de la crítica conservadora, no busca de ninguna manera terminar con el liberalismo. Aspira, por una parte, a mostrar las condiciones que lo hacen posible históricamente y, por otra, a explicitar los compromisos comunitarios mucho más amplios que requieren la defensa de la autonomía y de la libertad, que nos llevan entonces también mucho más allá de ellos, hacia un compromiso de solidaridad y participación no instrumental en la vida pública, considerada como una forma de construcción deliberativa de identidades y relaciones que saca a los individuos aislados de su impotencia y su sinsentido”.

- 4 Silva (2000, p. 101) propõe que se trata de “aproximar a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças [...] a diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”.
- 5 “O liberalismo supostamente reinante retoma do marxismo, tido como caduco, o tema da necessidade objetiva, identificada às coerções e aos caprichos do mercado mundial. Que os governos sejam simples agentes de negócios do capital internacional, essa tese outrora escandalosa de Marx, é hoje a evidência quanto à qual “liberais” e “socialistas” concordam. A identificação absoluta da política com a administração do capital não é mais o segredo vergonhoso que as “formas” da democracia viriam mascarar, é a verdade declarada com a qual nossos governos se legitimam. Nessa legitimação, a demonstração de capacidade deve apoiar-se numa demonstração de impotência”. (RANCIÈRE, 1996, p. 14-15).

Referências

ACKERMAN, Bruce. **Social justice in the liberal state**. Bringhampton (NY): Yale University Press, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. A busca da segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COUTINHO, Carlos. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. (Org.). **A disputa pela construção da democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP, 2006.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.



FOUREZ Gérard. **A construção da ciência**. Introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo: UNESP, 1995.

GUTMANN, Amy. A desarmonia da democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 5-37, 1995.

GUTMANN, Amy. **Democratic education**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Tradução Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MARTINS, Angela. **Autonomia da escola**: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

OÑA, Vallespín. **Nuevas teorías del contrato social**: John Rawls, Robert Nozick y James Buchanan. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PINTO, Neuza. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. Política e filosofia. Tradução Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROMANO, Roberto. **O caldeirão de medeia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria. (Org.). **Os sentidos da democracia**. Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHNEIDER, Carlos. Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo. **Revista Derecho**, Valdivia, v. 11, p. 95-101, 2000.

SILVA, Thomas. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Thomas. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.



TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo**. educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES, Carlos. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação
E-mail | sidney.silva@utp.br

Recebido 15 maio 2008

Aceito 1º set. 2008



Sociedade, escola e educadores: uma parceria necessária para a construção da igualdade

Society, school and educators: a partnership needed for the construction of equality

Jane Soares de Almeida
Universidade Metodista de São Paulo

Norinês Panicacci Bahia
Universidade Metodista de São Paulo

Resumo

O ensaio realiza uma reflexão acerca de alguns aspectos que envolvem a atuação dos educadores e da escola na sociedade organizada, apontando a relevância dessa ação para a construção da igualdade. Promove uma reflexão sobre a importância do envolvimento dos professores com o sucesso escolar. Realiza uma discussão sobre a importância da escola como promotora da construção de práticas coletivas que pode viabilizar a incorporação de valores éticos e de cidadania por meio da mediação dos professores junto aos seus alunos. Apresenta, também, uma análise sobre a qualificação profissional e os desafios para os professores, em consonância com a Lei nº 9.394/96, no panorama atual da nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Escola. Educadores. Cidadania.

Abstract

This text holds a discussion about some aspects involving the performance of educators and school in the organized society, indicating the relevance of this action for the construction of equality. It reviews some concepts as the importance of the involvement of teachers and school on the success of scholar education. Performs a discussion on the importance of school as a promoter of the construction of collective practices that can enable the incorporation of ethical values and citizenship through the mediation of teachers among their students. It also gives an analysis of the professional qualification and challenges for teachers in the present situation of our society, in line with Law nº 9394/96.

Keywords: Education. Society. School. Educators. Citizenship.

Introdução

No mundo atual, existe praticamente um consenso acerca de que a educação é um poderoso instrumento de transformação social, atribuindo por esse motivo enorme importância às escolas e ao trabalho dos educadores, apesar dos profundos paradoxos que essa relação implica. A universalidade dessa crença não deve nos eximir de refletir que, historicamente, o desenvolvimento do sistema educacional é comparativamente recente e limitado pela qualidade da cultura global da sociedade. Porém, a educação nos seus vários formatos constitui o único recurso de que dispõe a sociedade para se aprimorar. Indo mais além, a sociedade que atribui suficiente importância à educação para lhe conceder a prioridade que merece, já está em via de se tornar melhor, tendo em vista políticas que anunciam acesso e permanência dos alunos, com ênfase em programas de capacitação continuada de professores (como exemplos, a política de ações afirmativas no ensino superior, a proposta de progressão continuada e ciclos no ensino fundamental, os programas de leitura e escrita propostos pelo governo de São Paulo e algumas Prefeituras). O mesmo vale para seus principais agentes, os educadores. Sem o concurso de profissionais bem formados e imbuídos de consciência de cidadania, dificilmente qualquer projeto educativo se concretizará de forma a garantir melhoria na qualidade do atendimento aos alunos.

Do ponto de vista da sociedade organizada, normalmente a escola representa a primeira experiência das crianças numa forma de organização social que difere da família e sua estrutura. Ao ingressar na vida escolar, a vida em família já terá ensinado o significado do relacionamento pessoal, de algumas regras a serem respeitadas, além de também haver desenvolvido crenças e representações sociais do mundo exterior, juntamente com a aquisição da linguagem e do capital cultural. Porém, se nas relações familiares essa convivência pode se apresentar informalmente é na escola que a criança experimenta pela primeira vez o formalismo das organizações sociais, com autoridades constituídas, as regras, as sanções, a hierarquia e as diversas posições, os direitos e os deveres, assim como costumes consagrados.

Possivelmente, as atitudes posteriores das crianças, com relação à vida política e social, dependerão em grande parte de suas primeiras reações à situação escolar. Embora a escola, devido à sua própria organização, seja hierárquica e até mesmo pouco democrática em alguns quesitos, há sempre



oportunidade para a aplicação de modelos sociais de bom relacionamento quando é operada de maneira inteligente e imaginativa. Isso porque as decisões podem ser explicadas de forma democrática, as regras e normas de condutas serem objeto de discussão quando as pessoas investidas de autoridade são acessíveis, pela via do diálogo, na proposição de formas de organização junto aos alunos. Em suma, o cotidiano escolar, marcado por relações objetivas e subjetivas entre todos os seus atores, pode apresentar sentido para as crianças e os jovens, de tal forma que os membros de uma escola bem orientada – embora pessoalmente não aprovelem ou não apreciem tudo que está sendo feito – se comportem de um modo geral como membros de uma comunidade em que confiam e que lhes assegure a garantia de pertencimento.

Na comunidade escolar, tal como em qualquer sociedade, são inevitáveis as opiniões discordantes e as resistências que se estabelecem nas relações dos alunos entre si e nas dos alunos com os professores. Até que ponto os alunos apreciam ou acreditam na educação e na formação que lhes é proporcionada? A maioria, provavelmente, não se propõe essa pergunta: crianças e jovens aceitam a escola como algo que simplesmente acontece na transição para a idade adulta. Mas, sempre existem aqueles que não conseguem se entender com os demais e com o corpo docente, provocando o que observamos, atualmente, em relação à indisciplina e displicência que se traduzem em falta de respeito dos alunos junto a seus professores. A questão da indisciplina pode estar atrelada às dificuldades de alguns alunos em relação ao aproveitamento escolar, como pode também estar ligada a um conjunto de normas escolares que não são compreendidas e cumpridas pelos alunos – e isso facilmente se vincula a alunos com problemas escolares e de aprendizagem. Esses alunos sentem-se como indivíduos fracassados. Porém, é lícito impingir o epíteto de *fracassados* a jovens de tenra idade?

Os que são bem sucedidos nos estudos costumam ser seguros de si e apreciados pelo corpo docente e pelos colegas, têm preservado seu auto-respeito, decorrente da certeza de serem bem sucedidos em alguma coisa. São justamente os que não obtêm êxito, que têm mais probabilidade de se sentirem infelizes na escola. Mas, pode uma instituição destinada a veicular o saber formal e a norma culta, ou seja, promover o ensino-aprendizagem de seus estudantes, também contribuir para o rebaixamento da auto-estima? Talvez resida aí um dos mais profundos paradoxos da escola nos tempos atuais.

Há que se deixar bem claro que, além do ensino-aprendizagem do conhecimento acumulado para a formação individual, uma das mais importantes funções da escola é também habilitar seus alunos para descobrir tudo o que fica implícito na conciliação das suas necessidades e das legítimas exigências da sociedade. Se, durante os anos escolares, for dada a esses alunos a oportunidade de aprender através da experiência prática o que significa pertencer a uma comunidade e em todos os deveres, direitos e responsabilidades que isso implica, terão aprendido uma noção que os acompanhará pela vida afora e que poderá ajudá-los a, quando adultos, tornarem essa sociedade melhor do que era antes.

Na realidade, isso é de uma simplicidade tão assustadora quanto mais difícil de ser concretizada. O obstáculo a essa educação social prática surge em grande parte da circunstância de ser diferente de indivíduo para indivíduo de acordo com o caráter e o temperamento de cada um. Práticas escolares que incentivem uma dialogicidade entre seus pares – especialmente na relação professor/alunos – poderão promover uma *escuta* importante sobre as vivências e opiniões dos alunos, que podem ser confrontadas com as normas e regras escolares, na busca pela definição de comportamentos aceitos no contexto escolar. De uma maneira ou de outra, todo grupo de indivíduos, para constituir uma comunidade, terá de se ajustar a um padrão funcional de inter-relações. Quanto à maneira de chegar a isso, não existe uma regra prática.

No entanto, mesmo considerando os vários conflitos que permeiam a existência humana, como as contradições do sistema social gerador de desigualdades e as aspirações individuais, a escola tem em si o potencial e o dever de ser niveladora. Partindo desse princípio, a educação de que precisamos, atualmente, deve em primeiro lugar ocupar o espaço de fornecer aos seus alunos de maneira indistinta um ensino ao alcance de todos, se estiver comprometida com a cidadania plena e seus professores acreditarem firmemente que aprender é natural e inerente a todos os indivíduos, mesmo considerando a diversidade. É na escola que se deve defender o princípio de que todos são iguais, especialmente porque é nela que, desde muito cedo, a criança (e depois o jovem), poderá vivenciar as práticas sociais reais, que devem estar marcadas por princípios éticos e de cidadania.

Porém, apesar de ser direito de todos, nem sempre isso é concretizado na sociedade e o indivíduo privado da educação é conseqüentemente,



privado da cidadania e dos demais direitos básicos do cidadão. Ausente da cidadania, o indivíduo perde também sua humanidade e sua identidade pessoal que é sempre única porque é um sujeito coletivo. Surgem, assim, os grandes problemas sociais como a marginalidade, a violência, o uso das drogas, as doenças incontroláveis. Porém a educação é um dos mais importantes e possíveis recursos que a sociedade possui para se aprimorar e devolver ao indivíduo a cidadania, de modo que ele possa auferir dos bens materiais e culturais do meio onde vive. Se isso por si só não basta para a transformação social, é evidente que, sem a educação, esse objetivo jamais será atingido.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 se reporta à conquista da cidadania como um objetivo a ser alcançado por cada habitante do País. De acordo com as propostas da legislação e das aspirações políticas e sociais, a escola se coloca, ao lado de toda a sociedade, como um local privilegiado para qualificar profissionalmente os futuros trabalhadores e esculpir em cada educando os contornos mais que desejáveis da cidadania plena, ou seja, deve ter como objetivo primordial formar cidadãos trabalhadores para atuarem num País que deseja se firmar entre as grandes nações. Essa escola, por sua vez, necessita de professores possuidores de uma prática pedagógica efetiva e de saberes pedagógicos que possibilitem a transformação do espaço escolar pelo trabalho realizado em sala de aula. Isso produziria uma elevação na qualidade da educação que levaria à desejada transformação social. Por ser universal, a escola deve ser de fácil acesso a toda a população e, por ser democrática, deve fornecer a todos o mesmo conhecimento, instrumentando o futuro cidadão a interagir com o mundo do trabalho, condição mais do que necessária para sua adaptação social como indivíduo.

Para construir essa escola-cidadã com a sua responsabilidade de transformação social através daquilo que lhe é inerente, isto é, fornecer conhecimento de qualidade, é requisito básico a atuação de educadores dotados também dessa consciência de cidadania. Esses profissionais são o cerne dessa escola promotora do sucesso e o veículo pelo qual se oferece aos alunos a oportunidade de serem cidadãos e, futuramente, os trabalhadores que irão ajudar a desenvolver a Nação e melhorar a qualidade de vida da população. A partir desse ponto de vista, educadores são vistos como agentes da construção da cidadania no espaço escolar, o que implica em responsabilidade pedagógica e compromisso profissional. Tendo como norte a conquista da cidadania, a escola e a sala de aula são também espaços onde não há lugar

para a discriminação e o preconceito que imperam na sociedade e alijam dos indivíduos o direito de serem cidadãos e os colocam à margem do sistema, levando, inevitavelmente, à marginalidade social.

A Constituição garante que todos são iguais perante a lei – isso significa que não pode haver discriminação quanto à raça, à cor, ao sexo, à religião professada, à condição social de cada aluno. A escola é o local onde a cidadania se torna consciência, por isso, na prática pedagógica de cada membro do corpo docente, não deve haver lugar para que se promova a discriminação, mas sim a igualdade. Para isso, são necessárias a crítica social e a crítica individual, pois, como todos somos membros de uma sociedade desigual e injusta, somos também educados por essa sociedade que dissemina o preconceito e a desigualdade. Como, portanto, desenvolver uma prática pedagógica isenta de discriminação e que ofereça a todos, sem distinção, a oportunidade representada pelo acesso à educação escolar de qualidade que futuramente poderá ser o divisor de águas, para muitos membros da população, entre o crime e a marginalidade social? Esse é o maior desafio que se coloca atualmente aos educadores.

138 A escola de hoje não é mais aquela, apenas, preocupada com a transmissão de conhecimentos. Esses conhecimentos, representados pelos conteúdos das diversas disciplinas, devem vir acompanhados de valores éticos e morais que possibilitem o despertar da consciência nos educandos e desenvolver atributos de solidariedade e coletividade reivindicados para a vida social. Sabemos que, hoje, inúmeros episódios grassam na sociedade: os meios de comunicação, em nome da audiência, permitem que se levem ao ar todos os tipos de programa veiculadores de atitudes perniciosas e contraditórias com os objetivos da cidadania; existem as atitudes inadequadas de homens públicos, políticos corruptos, intelectuais descompromissados, professores omissos, empresários enriquecendo à custa de atitudes desonestas ou da exploração dos trabalhadores; a violência, as drogas, a avidez por lucro – episódios que podem ser confundidos como “modelos” às nossas crianças e jovens, pela força com que penetram nos lares, nos pensamentos – e a escola, nesse caso, pode prestar uma grande contribuição.

A impunidade nos faz desacreditar na lei e na justiça: inocentes são mortos, crianças pobres são vítimas de grupos de extermínio, mulheres são violentadas e assassinadas, a violência conjugal é uma das grandes causas de mortes e mutilação de mulheres e crianças dentro de seus próprios lares,



pessoas negras são discriminadas tendo como único motivo a cor da sua pele, indígenas são desapropriados de terras e massacrados pelos brancos, pessoas pobres constroem suas casas nas favelas e são expulsas sem ter onde morar. Temos, ainda, o desrespeito ao meio-ambiente, o ataque predador à natureza que compromete o futuro da Humanidade em nome da ânsia por riqueza. Isso para citar apenas alguns dos males que nos afligem no mundo de hoje, fortemente urbanizado, capitalista e, principalmente, consumista.

Esse é o mundo que temos atualmente e cada professor e professora deve estar pensando: *o que podemos fazer? Como fazer da escola um espaço onde esses problemas possam ser enfrentados, ainda que parcialmente e promover a re-apropriação daquilo que perdemos e hoje nos faz falta porque coloca em risco nosso grupo social e nosso mundo, nós mesmos e nossa família, nossos filhos, nossos alunos?*

É possível apontar algumas pistas, porém não fornecer simplesmente receitas, porque elas não existem. Cada aluno e cada grupo de aluno é diferente entre si, cada sala de aula é diferente a cada ano, em cada escola e até mesmo em cada disciplina, cada escola é diferente uma da outra, e cada professor e professora é uma pessoa. Enquadrar o ser humano em fichários e receitas é condenar ao fracasso qualquer tentativa de mudança. A cada ano letivo os professores recebem turmas diferentes com diferentes alunos e esses mesmos professores também estão mudados, pela própria trajetória pessoal de cada um. Comprovada essa mutabilidade, que é própria da condição de seres humanos, chegamos à conclusão de que se faz necessário refletir sobre a sociedade, o papel da escola, os alunos e a identidade profissional dos educadores como agentes de mudanças sociais.

A sociedade que temos, neste final de milênio, representativa deste mundo que se mostra globalizado, embora promova a exclusão econômica, social e cultural, está principalmente estruturada em cima da produção do conhecimento e da produção de bens materiais. A tecnologia avança a passos rápidos e a cada ano somos brindados com novos meios de comunicação cada vez mais rápidos e eficientes, aparelhos eletrodomésticos que facilitam o gerenciamento do lar e da família, meios de transporte mais sofisticados e acessíveis, entre outros.

Em contrapartida, o espaço que separa a riqueza da miséria, o conhecimento do desconhecimento nunca foi tão grande! Como acompanhar essas

mudanças que são vertiginosas? Sabemos que os países e os indivíduos que não acompanharem as profundas transformações pelas quais passa este planeta estão possivelmente condenados ao fracasso: por exemplo, que empresa de grande porte traria hoje para seus quadros um sujeito analfabeto, a não ser, talvez, para desempenhar as mais baixas funções? Que firma vai contratar um profissional especializado que não domine informática, redação e inglês e não possua curso superior? Isso afunila o mercado de trabalho para os mais capazes e as habilidades que antes eram exigidas apenas para cargos de chefia passaram também a ser exigidas para os trabalhadores em geral. São habilidades como: lidar com conceitos, informações, manusear dados, operar computadores, decidir em equipe, demonstrar iniciativa e raciocínio, saber relacionar-se, desenvolver hábitos de trabalho coletivo e solidariedade, aprender a elaborar propostas, propor mudanças, dentre outras.

O conceito de trabalho se alterou e, hoje, se acata o conceito de mundo do trabalho, no qual são exigidas novas habilidades e o indivíduo poderá exercer funções diferenciadas ao longo de sua vida, o que é diferente do conceito de mercado de trabalho, que se refere, apenas, ao desenvolvimento de uma função específica, como os antigos trabalhadores que passavam uma vida toda no mesmo emprego.

Sabemos que o sistema escolar de qualquer organização social fica limitado por sua cultura; se ela é elevada, o sistema escolar a acompanha e vice-versa. Daí a força e a importância de um sistema escolar de qualidade visando à formação de indivíduos críticos. Para viver nessa sociedade, o indivíduo precisa ter conhecimentos sistematizados, um tipo de saber, cuja apropriação começa na escola. Antes do ingresso na escola, as crianças possuem um conhecimento adquirido através da família e do grupo social, ainda incompleto e precisando ser aperfeiçoado. A escola representa a primeira experiência que tem a criança de uma sociedade organizada. As suas atitudes posteriores em relação à vida social e à cidadania com seus direitos e deveres dependem em grande parte das suas reações à situação escolar.

Essa escola conta com profissionais formados e licenciados para desenvolverem uma prática social através do ensino. De acordo com Silva, (1998), para esses profissionais, nessa escola que se julga competente e eficaz, promotora de oportunidades, atualmente é definido um novo perfil: *professor não é mais aquele que ensina, mas o que faz o outro aprender*. O professor, definido antigamente como aquele que ensina, podia justificar o



fracasso e a evasão ao afirmar: "eu ensino, mas os alunos não aprendem", ou "a família não ajuda", ou "eles não aprendem porque são pobres, ou negros, ou favelados, ou têm fome", ou ainda "os alunos não aprendem porque são indisciplinados, por culpa do governo". Isso institui a chamada "cultura da reclamação", na qual as culpas são jogadas de um lado para outros, de uns sobre os outros e não se chega a um acordo porque os alunos não aprendem.

Na realidade, a culpa não é nem de professores, nem de alunos, mas da escola como modelo de instituição que exclui, marginaliza, discrimina e expulsa os menos capazes contribuindo, assim, para alijá-los da cidadania e promover a exclusão social. Ao deixar de se apropriar da cultura da sociedade que é oferecida no espaço escolar, o aluno também perde a oportunidade de participar ativamente da vida social. Os números gritantes do analfabetismo no País e as dificuldades das pessoas com escassa escolaridade de conseguirem galgar na escala social são exemplos do valor da educação. Cabem a essas pessoas as mais baixas funções, os subempregos, as mais ínfimas remunerações e, por conseqüência, um nível de vida subumano, se promovendo e perpetuando assim a injustiça social e permitindo sua permanência num mundo onde se fala em igualdade e direitos para todos.

O espírito da nova escola que queremos reconstruir, uma escola procurada por aqueles que a vêem como única maneira de escapar ao seu destino de exclusão, um destino manifesto desde o nascimento, profetizado desde as primeiras palavras demonstra sua essência na figura dos educadores. É para essas crianças e esses jovens que a atenção da escola está voltada. Para eles, se dirigem os olhos dos verdadeiros educadores, aqueles capazes de construir mundos e derrubar os muros da desigualdade entre os quais esses alunos se acham aprisionados. Dessa crença, dependem nossos sonhos. E, quem sabe, poderemos fazer parte da construção desse novo mundo que se delineia neste fim de século? Participar, se envolver, mergulhar fundo nas dúvidas, questionar certezas é um processo doloroso, principalmente quando o caminho da omissão e do comodismo sempre foi o mais fácil. É nisso que reside nosso livre arbítrio, nossa possibilidade de escolher. A escola que queremos é aquela vista não mais como promotora de desigualdades, mas como alavanca para fornecer às classes populares condições mais justas para competir e sobreviver no mundo que se delineia, neste final de século, como educadores que exercem o ofício de professores. É pertinente a afirmativa de Paulo Freire (1982, p. 99): "Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis."

A qualificação profissional

No Brasil, os finais dos anos 1980 apresentavam um quadro no qual os interesses conflitantes se faziam presentes no cenário nacional e se acentuavam as disputas ideológicas. O Estado brasileiro alinhava-se em compromissos com os países credores para ajustar a nação às exigências da nova ordem mundial. O neoliberalismo desenhava (e continua desenhando) um entorno sócio/político/econômico no qual as exigências do mercado do trabalho começam a demandar um novo tipo de trabalhador que esteja em condições de competir e produzir no país em desenvolvimento, assim como otimizar os recursos humanos para competir no cenário internacional regido pelas leis do mercado.

A visão liberal republicana da educação como forma de ascensão social, erigida no fim do século XIX, foi substituída pela idéia de que caberia ao indivíduo não mais, apenas, se aproveitar das oportunidades, mas deveriam ser acompanhadas de um excelente preparo profissional para que esse se situasse entre os mais capazes e, assim, pudesse aspirar, também, aos melhores lugares no mundo do trabalho.

142

As discussões sobre o texto da lei que definiu o cenário educacional no país, nesse contexto específico, se iniciaram no final da década de 1980, contando com a colaboração de associações de classe e diversos segmentos interessados na educação. As idéias iniciais – contidas no texto da nova LDB enviada ao Congresso em 1988 – foram se esvaziando através de diferentes substitutivos até sua versão de 1996. O texto final atrelado às exigências da economia mundial que se volta para as leis do mercado, regidas pelos ditames dos organismos internacionais, difere do projeto inicial, principalmente, pelo que foi dele excluído.

A Lei n.º 9.394/96, atualmente em vigência no Brasil, ao estruturar os níveis do ensino em Educação Básica, (englobando a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio); e em Educação Superior, revela uma intenção de, no primeiro nível de ensino, já estar direcionando a formação dos educandos visando sua inserção social e sua preparação para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, levaria ao pleno exercício da cidadania, conforme recomenda a Constituição de 1988. Assim, a educação, apregoada como direito de todos e dever do Estado e da família, visa desenvolver no indivíduo em todos os níveis do Ensino Básico a noção primordial de



pessoa como cidadão plenamente inserido na sociedade onde vive e nesta atuando através do trabalho.

No século XXI, a educação escolar tem procurado se adequar ao texto da Lei de Diretrizes e Bases, introduzindo mudanças correlatas no Sistema Escolar Brasileiro. No nível pré-primário, as creches e pré-escolas passam a atender crianças de zero a seis anos, sob a responsabilidade dos municípios, visando não só a uma educação anterior ao ingresso na escolarização normal, mas também atender às necessidades das mães que trabalham, uma exigência social que vem sendo cada vez mais abrangente.

No ensino fundamental, a escola obrigatória, gratuita e laica é vista como dever do Estado e da família, com duração de oito anos. O Ensino Médio objetiva, em três ou quatro anos, preparar os jovens para o ingresso nas universidades e para o mundo do trabalho. O Ensino Superior permanece como centro irradiador de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da pós-graduação, os programas de mestrado e doutorado em educação visam privilegiar a formação e atuação profissional pela via da pesquisa. Compostos majoritariamente quanto ao alunado, por educadores em busca de ampliar sua formação e promover o avanço da pesquisa educacional pela produção de conhecimentos. Nestes destacam-se as universidades públicas e algumas privadas, altamente qualitativas. Fazendo parte desse círculo seletivo e comandado pela principal agência federal de financiamento do País, a Coordenadoria e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que recomenda, avalia e credencia cursos e pode, inclusive, suspender seu funcionamento. Portanto, a pós-graduação se situa em nível especializado, de difícil acesso e conclusão, demandando considerável esforço por parte do corpo docente e discente em manter os elevados patamares exigidos pela CAPES e enfrenta o desafio cotidiano e permanente de produzir pesquisa em educação de qualidade, com prazos restritos e fechados.

Na área da qualificação profissional docente, a formação continuada ou capacitação em serviço tem se revelado uma alternativa para o aprimoramento dos professores. Como ação atrelada a acordos financeiros em sintonia com a política educacional pós Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394/96, merece uma análise à parte. São inegáveis os benefícios do prosseguimento de estudos na formação dos professores, mas há que se levar em consideração as várias interfaces envolvidas com as questões políticas e educacionais. Tais questões, ainda, se encontram no cerne das discussões educacionais e ações

são viabilizadas nos vários estados da federação para adequar-se ao cumprimento da lei.

A Lei n.º 9.394/96 acrescenta à Constituição os princípios da valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Na sua proposta de flexibilização da organização escolar, recomenda aos estabelecimentos de ensino que elaborem e executem sua proposta pedagógica, administrem seus recursos humanos, materiais e financeiros, articulem-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. Nessa nova escola autônoma que se visa alicerçar, os professores deverão, ainda dentro das regras da autonomia e flexibilidade postas na Lei, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir plano de trabalho, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, entre outras incumbências.

Quanto à organização da educação básica, a Lei n.º 9.394/96 determina a sua estruturação em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, podendo introduzir alternância regular de períodos de estudos e formar grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Além disso, a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem reduzir o número de dias letivos. E, retomado, ainda, o princípio da descentralização, possibilitando aos municípios organizar seus sistemas de ensino. Esse princípio implica a possibilidade de a LDB poder ancorar a política educacional do Governo Federal, no sentido de delegar maiores competências aos estados e municípios. Ação essa fortemente articulada em torno de um projeto neoliberal que minimiza o papel do Estado quanto às questões sociais.

A qualificação e formação dos profissionais da educação têm provocado intensos debates. A idéia de formar todos os professores, no país, em nível superior – idéia, a princípio, recebida com agrado – está se colocando em confronto com as associações de classe tendo em vista a instituição dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, além dos reflexos no Curso de Pedagogia que, no texto da Lei, perde sua vocação de formar



professores e se concentra, apenas, nos especialistas e no prosseguimento de estudos em nível de pós-graduação. Atualmente, esse princípio foi revisto, especialmente a partir da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia/Licenciatura, e o curso segue mantendo sua especificidade de formar professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental principalmente.

A Lei n.º 9.394/96, ao estruturar os níveis do ensino em Educação Básica, (englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio); e em Educação Superior, revela uma intenção de, no primeiro nível de ensino, estar direcionando a formação dos educandos visando a sua inserção social e sua preparação para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, levaria ao pleno exercício da cidadania, conforme recomenda a Constituição de 1988. Assim, a educação, apregoada como direito de todos e dever do estado e da família, visa desenvolver no indivíduo em todos os níveis do Ensino Básico a noção básica de pessoa, ou seja, um cidadão plenamente inserido na sociedade onde vive, e nela atuando através do trabalho. A Lei n.º 9.394/96 acrescenta à Constituição os princípios da valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. As diretrizes curriculares para o Ensino Médio adotam uma concepção ampliada de conhecimento/aprendizagem atrelada à noção de tecnologia em consonância com os recentes debates sobre desenvolvimento científico e tecnológico e sobre a estruturação do processo produtivo e competitividade econômica no contexto da globalização.

Os professores e os novos desafios

No Estado de São Paulo, foi instituído, em 1997, o Regime de Progressão Continuada (RPC) através da Deliberação CEE 9/97, baseada na Indicação CEE 8/97. O RPC se edifica sobre princípios teóricos que consideram que a avaliação é o fato psicopedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. Considera-se a reprovação um flagrante desrespeito à pessoa, à cidadania e a um direito fundamental da sociedade democrática e que a tristemente alcunhada *pedagogia da repe-*

tência não pode ser compatível com a democratização e universalização do Ensino Fundamental.

Tornou-se, pois, premente a necessidade de erradicar essa distorção da educação escolar brasileira, substituindo-a por uma concepção de avaliação de progresso e desenvolvimento da aprendizagem, numa experiência que deveria, em tese, trazer benefícios pedagógicos e econômicos. Pedagógicos porque propõe a oportunidade de ações pontuais de intervenções para o aluno recuperar os estudos; econômicos, porque diminui o número de contratação de professores para as inúmeras classes de reprovados. A Indicação CEE 8/97 introduz o conceito de avaliação (não punitiva) ao final de cada ciclo, evitando a exclusão escolar. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua, considerando que a conclusão do Ensino Fundamental deve ser uma regra para todos os jovens de 14 e 15 anos, o que significa proporcionar oito anos de escolaridade à população paulista na idade própria, articulada com a contínua melhoria da qualidade de ensino.

A avaliação externa terá caráter permanente devendo se constituir em um instrumento constante para a melhoria do ensino no RPC no Ensino Fundamental. A avaliação interna, realizada em sala de aula, deve receber cuidados específicos por parte de professores, diretores, coordenadores e supervisores de ensino, já que é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. Isso implica rejeitar a idéia de *promoção automática* que sugere menor investimento no ensino. A adoção do RPC implica uma alteração radical na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação em razão do que hoje é cientificamente comprovado: toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências. Eliminando-se a retenção escolar e reduzindo-se a evasão, esse procedimento representaria uma sensível otimização de recursos para atendimento da população e em lugar de se procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, em suas famílias ou nos professores, define-se uma via de solução institucional – a escola. Nessa visão de uma escola promotora do sucesso e não mais do fracasso, a proposta pedagógica deve ser resultado de um trabalho coletivo, indo do diagnóstico das dificuldades escolares até o apontamento de ações para solucionar os problemas e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.



○ que no momento podemos assegurar é que, após alguns anos de sua implantação, essa prática ainda não conseguiu demonstrar os benefícios que dela se esperavam e os professores se sentem despreparados para o enfrentamento dos problemas desencadeados nas escolas com a adoção do regime.

A formação de professores perante esses desafios

A discussão acerca da formação de professores que irão se encarregar da educação básica das futuras gerações ainda é um terreno pouco firme nas políticas educacionais que o Brasil vem implementando, tampouco, mostra indícios de que se chegou a um consenso, o que vem acontecendo, principalmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os debates estão se concentrando na indicação de formação em nível superior de todos os docentes do território nacional, num momento em que existem ainda professores leigos, com formação incompleta e baixo nível de escolaridade. As políticas públicas têm se aliado aos ditames dos organismos internacionais e tentado instituir práticas formativas ineficientes, camufladas em procedimentos ineficazes porque não levam em consideração um requisito básico, ou seja, a formação é um processo de lento amadurecimento e atrelar práticas educativas a práticas políticas nunca foi a saída mais eficiente em qualquer sistema.

Se a formação profissional como um todo ainda se debate entre a necessidade de professores qualificados e a urgência de colocar em sala de aula as inovações educacionais recentes, o que não dizer acerca da construção da prática docente que, conforme já observado, é um fenômeno lento e gradual? E o destino das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação? Como o Sistema Escolar pode se beneficiar do conhecimento produzido nos programas de mestrado e doutorado, levando-se em conta, entre outros fatores, que a publicação dos resultados das pesquisas pelas editoras especializadas e nos periódicos de circulação nacional e internacional se debate num entrópico universo de dificuldades? Essas questões ainda não estão plenamente respondidas!

A formação e a qualificação de professores necessitam possuir um enfoque político-social em que se reconheça o direito da população à escola,

questão básica que vem sendo desvirtuada quando ainda há quem afirme que *escola é para quem tem vontade de aprender*, deslocando-se assim o objeto da ação pedagógica intencional para os que *têm vontade*, como se apenas isso bastasse para se apreender as razões do sucesso ou do fracasso escolar. Portanto, os professores devem, antes de tudo, ser profissionais comprometidos com a educação, o que pode, à primeira vista, parecer uma redundância visto que é na educação que esses profissionais atuam prioritariamente. Antes de exímios conhecedores de métodos e técnicas, professores são pessoas que exercem uma atividade intelectual e esta é também uma atividade política, pois, no terreno das idéias, são gestadas as reflexões sobre a prática e é na prática que emergem as indagações sobre as necessidades de mudanças. A profissionalização docente implica a incorporação de vários atributos como conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Esse senso de profissionalização precisa estar em constante re-elaboração em função do momento histórico e da realidade social que a escola pretende incorporar e legitimar.

No entanto, o retrato atual do país mostra problemas difíceis de serem superados: 41% dos alunos não terminam a educação fundamental; 39% dos que estão nessa fase têm idade superior à adequada e os que conseguem chegar ao ensino médio fazem a escola de oito anos em 10,2 anos em média. Além disso, os alunos ficam apenas 4,3 horas por dia em sala de aula e os professores possuem um salário médio de R\$ 530 mensais e metade deles possui apenas nível médio de escolaridade. (Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Geografia da Educação Brasileira em 2001).

Esses são os dados estatísticos mais recentemente publicados no país. O relatório ainda mostra uma queda do índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos, em relação a 1980, passando de 25,4% para 13,6%, o que ainda representa que 16 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. No Ensino Médio, de cada 100 alunos que ingressam, nessa fase, 26 não conseguem terminar e 53,3% não possuem idade adequada à série cursada. O Ensino Superior ainda é um sonho distante para milhões de brasileiros, apesar de algumas iniciativas pouco suficientes. O que dizer ainda da pós-graduação? Não precisamos de dados estatísticos para afirmar como são poucos os que conseguem ingressar nos cursos de mestrado e doutorado.



Nesse contexto, os programas de pós-graduação em educação podem e devem assumir a dimensão formativa pela pesquisa, num compromisso com as condições sociais e políticas. Também é necessário que se visualize em seus horizontes a socialização do conhecimento produzido e em como colocar, de forma abrangente, ao alcance da escola e da comunidade os seus resultados. Com isso, talvez possamos aspirar por ações possíveis que aliem ao conhecimento e à reflexão, a prática efetiva. Mesmo não incorporando a falácia liberal da missão de transformar a sociedade por meio da educação, sem atentar para a natureza objetiva da desigualdade, não resta dúvida de que, sem essa dimensão, nenhuma ação efetiva será concretizada.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigor, também se inaugura a Década da Educação. No texto da Lei, um dos objetivos traçados é que, ao final da década que se iniciou em 1997, logo após a promulgação da LDB, todos os professores encarregados da educação básica no País tivessem diploma em nível superior (art. 62). A formação profissional será efetivada nos Institutos Superiores de Educação através do Curso Normal Superior. Os Cursos de Pedagogia formarão os profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (art. 64). É dada especial ênfase à experiência profissional e à capacitação em serviço. Tais questões ainda se encontram no cerne das discussões educacionais e ações são realizadas nos vários estados da federação para adequar-se ao cumprimento da lei.

Com a atual LDB se pretende inaugurar um espaço educacional que objetiva instituir a qualidade do ensino como uma das metas mais relevantes no aprimoramento da educação escolar brasileira. Para essa qualidade de ensino, que visa ao sucesso escolar, a inclusão e a cidadania, a qualificação de professores é a principal meta a ser atingida. É nesses profissionais que residem a responsabilidade e o potencial de mudanças que a sociedade brasileira do século XXI necessita com maior ênfase, se pensarmos nas exigências para a inserção no mundo do trabalho na atual sociedade globalizada.

No magistério, como profissão feminina dos tempos atuais, torna-se crucial a importância da atuação das mulheres na educação escolar. No século XXI, em meio aos conflitos e à desigualdade, são elas as principais encarregadas da educação das crianças e jovens, e as escultoras de uma educação que, finalmente, se volta, embora ainda não na sua totalidade, para os direitos de cidadania da população. Enfim, são essas as encarregadas de

fazer da educação um instrumento para a paz, de recriar a esperança, e portando-se como construtoras de uma utopia possível, sonhada desde os tempos republicanos: *a educação como direito de todos*, princípio universal, que pode ser adotado por todos os povos do mundo, como norteador da construção da igualdade social.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

BRASIL. **Geografia da educação brasileira em 2001**. Brasília: MEC/INEP, 2001. (Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº. 22/97** – CEM. Aprovado em 17-12-97. Processo CEE n. 119/97. Disponível em: www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_22_97.htm Consulta em: 03 jun. 2008.

SILVA, Rose Neubauer da. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4, 1998. Águas de São Pedro. **Anais...** Águas de São Pedro (São Paulo), 1998. 1. CD-ROM.

Profa. Dra. Jane Soares de Almeida
Universidade Metodista de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisadora do CNPq
Linha de Pesquisa Formação de Educadores
E-mail | janesoaresdealmeida@uol.com.br
E-mail | jane.almeida@pesquisadorcnpq.br



Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia
Universidade Metodista de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Formação de Educadores
E-mail | poseduc@metodista.br

Recebido 05 jun. 2008

Aceito 03 jul. 2008

O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo

Leadership of social movements and individuals at/in rural education

Rosemeri Scalabrin

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Irene Alves de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este ensaio traz reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos do campo, na luta pela educação, e a materialização de experiências educativas no âmbito da Educação do-no Campo, tendo como foco as Casas Familiares Rurais, coordenadas pela Associação Estadual das Casas Familiares (ARCAFAR/PA) e os projetos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, realizados pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Movimentos Sociais, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como fio condutor a alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, na perspectiva da articulação entre teoria e prática. As experiências originam-se da mobilização dos sujeitos do Campo, que lhes tem oportunizado atuar na perspectiva de codificar/descodificar a realidade para anunciar um novo olhar sobre esta, possibilitando-lhe um novo fazer. Palavras-chave: Práticas educativas. Educação do campo. Sujeitos como protagonista.

Abstract

This essay is about the leadership of Social Movements and individuals in rural areas in the struggle for Education and for educational experiences in the scope of Rural Education, focusing on Casas Familiares Rurais (project co-ordinated by the ARCAFAR/PA) and the projects of Programa Educação Cidadã at Transamazônica Road, carried through the UFPA, in partnership with INCRA and some Social Movements, by means of the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considering the dialogical sphere and the alternation between time-school and time-community as a link in the perspective of contemplating different knowledge, times, spaces and the non separable practice and theory. The experiences come from the mobilization of individuals in rural areas and it allows them to act in the perspective of a better understanding of their reality in order to generate a new look and a new way of making things.

Keywords: Educational practices. Rural education. Individual leadership.



Introdução

No estudo em questão, os protagonistas são os atores sociais e os sujeitos do campo, os quais são agricultores familiares e, também, educandos/as que atuam como educadores nos assentamentos. Nessa perspectiva, o protagonismo acontece por meio da constituição de espaços de decisão, em que os consensos se estabelecem nos conflitos gerados em torno das orientações e concepções, quando das disputas no campo político.

Segundo o Dicionário Houaiss (2004), protagonista é aquele ou aquela que protagoniza, é agente de um ato ou um acontecimento. Nesse sentido, o protagonismo dos sujeitos do campo é entendido como aquele que se dá pela participação ativa dos sujeitos do campo nas questões do assentamento para construção da proposta pedagógica, tanto no processo de debate e levantamentos das demandas dos/as educandos/as para escolarização, quanto no processo de elaboração dos projetos, planejamento das ações, desenvolvimento das atividades e avaliação dos processos desenvolvidos.

Tomamos como referência as Casas Familiares Rurais e os projetos do Programa Educação Cidadã na Transamazônica, por se tratar de experiências constitutivas da luta maior em prol da Reforma Agrária e da educação, e a sua materialização tendo como estratégia a permanência no campo.

Para elucidá-los, analisamos como ações desenvolvidas pelos educadores/as do campo no decorrer da ação formativa; na perspectiva da alternância, vêm contribuindo para o fortalecimento da organização social, visando à transformação da realidade.

Nesse sentido, a participação é entendida como essencial na efetivação do exercício democrático, a qual implica a tomada de decisões coletivas pelos atores e sujeitos acerca da gestão do projeto político-pedagógico do Curso.

Nessa visão dos atores sociais¹, a Educação do-no Campo precede o campo, e a educação precede a escola, porque não é possível pensar a educação desvinculada do Campo e do território. Pensá-la significa refletir sobre o desenvolvimento do campo e o seu papel na construção do modelo de desenvolvimento.

Historicamente, a educação das escolas do meio rural tem se reduzido à educação escolar, e o Campo tem sido tratado como um lugar de atraso,

desprovido de infra-estrutura, de cultura, de valores e subordinado à cidade, portanto, considerado um local inferior e habitado por pessoas estereotipadas como atrasadas, selvagens e ignorantes. Processos como a modernização da agricultura, pautada na “revolução verde”, o aumento da industrialização e a urbanização crescente contribuem para a idéia de que o Campo está em extinção e, por isso, não se justifica receber investimentos.

Entretanto, numa abordagem diferenciada, conforme afirma Caldart: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.” (CALDART, 2000, p. 41).

Nessa última década, têm-se fortalecido a identidade e a importância do Campo, sobretudo, quando se coloca em pauta o processo de desenvolvimento social justo e ecologicamente sustentável. Ainda, têm se desenvolvido inúmeros estudos que evidenciam a vitalidade do campo e o protagonismo de suas populações e organizações na construção da Educação do-no Campo, em que a educação é entendida não, apenas, como o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, mas como enraizamento no território, troca, construção e aquisição de conhecimentos pautados no respeito aos saberes populares e nas diversidades que a permeiam, pois o Campo é “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2001, p. 5).

O campo constitui um território encharcado de identidade e cultura, habitado por diferentes sujeitos, que lutam por um pedaço de terra ou pela sua permanência e reivindicam condições de vida e de produção da sua sobrevivência, visto que a luta pela terra não se esgota na sua conquista, pois se faz necessário um conjunto de políticas que assegurem o direito à saúde, à educação, à segurança, ao saneamento, à energia, à estrada, entre outros.

Segundo Milton Santos, precisamos compreender que, na base territorial, tudo acontece, mesmo as configurações e reconfigurações mundiais influenciando o espaço territorial. A periodização da história é que define como será organizado o território, ou seja, o que será o território e como serão as suas configurações econômicas, políticas e sociais. O autor evidencia o



espaço como variável a partir de seus elementos quantitativos e qualitativos, partindo de uma análise histórica “[...] o que nos interessa é o fato de que cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo.” (SANTOS, 1985, p. 9).

Nessa perspectiva, nos alerta para não confundirmos o espaço com o território. Na sua obra “Metamorfoses do Espaço Habitado”, o autor nomeia território como configuração territorial e define-o como o todo. Quanto ao espaço, é conceituado como a totalidade verdadeira, semelhante a um matrimônio entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Para o autor, “[...] podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial, nos oferecem, no transcurso histórico, espaços diferentes.” (SANTOS, 1986, p. 77).

Esses espaços diferentes, as espacialidades singulares são resultado das articulações entre a sociedade, o espaço e a natureza. Assim, o território poderá adotar espacialidades particulares, conforme há o movimento da sociedade (nos seus múltiplos aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais e outros).

Desse modo, a formação do território perpassa o espaço, e a forma do espaço é encaminhada, segundo as técnicas vigentes nele utilizadas. O território pode ser distinguido pela intensidade das técnicas trabalhadas, bem como pela diferenciação tecnológica destas, uma vez que os espaços são heterogêneos. Portanto, configura-se pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço. Então, podemos dizer que o território é composto por uma história: a dos seres humanos que por ele lutaram e o constituíram no plano físico e cultural, no plano econômico e simbólico.

Dessa forma, o campo exige uma concepção de educação diferenciada, que contemple as suas especificidades, uma política de educação *do* e *no* campo, que assuma uma nova compreensão desse espaço-tempo, visto que “[...] as especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias

desses povos.” Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. (BRASIL/MDA, 2006, p. 16).

A educação do campo vem sendo pautada na legislação educacional brasileira, principalmente a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Tais avanços legais, porém, ainda não estão materializados, visto que ainda não possuem uma política pública estruturada, limitada a programas.

Destarte, a educação do campo tem acontecido em experiências para além dos espaços escolares, visto que, na ausência de ações mais concretas do Estado nessa direção, os movimentos sociais têm apontado para a necessidade de garantir a inserção em outras práticas formativas de situações que surgem “[...] das relações de trabalho, da cultura, da vivência e resistência às situações de opressão, de miséria, e dominação, das lutas e dos movimentos sociais de que participa [...].” (CALDART, 2002, p. 130).

Especificamente, no Estado do Pará, nas últimas décadas, os movimentos sociais do campo têm se tornado presentes no cenário político e cultural do país, lutando, segundo seus discursos: pela conquista da terra, pelo fortalecimento da agricultura familiar, pela garantia do trabalho, da vida e pela justiça no campo construindo-se como sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação, conforme nos alerta Andrade:

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Estas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo. Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (que desenvolvem variações da pedagogia de alternância), o Movimento de Educação de Base, a Rede de Educação no Semi Árido Brasileiro (RESAB) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas iniciativas começaram a construir um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta para a juventude e o conjunto da sociedade brasileira, rompendo a visão preconceituosa que desva-



loriza o trabalho e a cultura do campo, favorecendo o êxodo rural. (ANDRADE, 2004, p. 13).

Com base nos documentos analisados, observa-se que os movimentos sociais têm elaborado e efetivado um conjunto de iniciativas educacionais, com a intencionalidade de enfrentar o processo de exclusão social e educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e, ao mesmo tempo, forçado a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo.

A luta pela Educação do Campo e sua efetivação

O debate em torno do modelo de educação no meio rural, na Região Transamazônica, tomou corpo na década de 90, com a realização de estudos e pesquisas acerca das experiências internacionais de educação fundamentadas na Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é entendida como uma interação entre diferentes atividades em que teoria e prática são indissociáveis à construção de conhecimentos necessários à formação integral dos sujeitos que vivem no e do campo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância busca enfrentar os inúmeros problemas educacionais encontrados no modelo urbano de educação e contrapô-los com a materialização de experiências. Entre os principais problemas, destacam-se:

A desvinculação da escola à realidade local (organizada em pólos com funcionamento em espaços físicos urbanos, com educandos/as do meio rural); a falta de conhecimento técnico dos/as professores/as sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo; a ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; a despreocupação com o êxodo rural; a falta de escolas, de vagas e de professores com um novo perfil; os conteúdos desarticulados da realidade, da vida e do trabalho no campo; a estrutura das escolas distancia as relações familiares, desenraiza os/as educandos/as da terra, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência. Nesse sentido buscamos uma forma clara e que dê efetivamente uma formação com resultados duradouros articulando educação e desenvolvimento, pois a



solução dos problemas da agricultura passa, também, pelo conhecimento. (ARCAFAR/PA, 2003, p. 3).

Contraopondo-se a essa realidade, os atores sociais da região Transamazônica desenvolveram estudos acerca das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs)² e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)³. Realizaram visita às experiências das CFRs na França e iniciam o processo organizativo para viabilizar a criação das associações que, segundo documentos analisados, envolve um período que varia de dois a três anos. Como consequência, criaram a Associação das Casas Familiares Rurais Norte-Nordeste⁴.

Esse processo envolveu as famílias (pais e filhos) e os atores sociais que compõem o movimento regional, principalmente os sindicatos de trabalhadores/as rurais, na definição dos processos pedagógicos e da gestão.

A participação ativa dos atores sociais nos debates – tanto em âmbito regional, quanto estadual e nacional – em prol da Educação do-no Campo se deu/dá por estarem imbuídos da idéia de que só faz sentido discutir a proposta educacional específica para a população do campo partindo-se de um novo projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, como parte de novo modelo de desenvolvimento. (MOLINA, 2003).

Que desenvolvimento sustentável é esse? Tomamos como entendimento, nesse trabalho, desenvolvimento sustentável como sendo aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras. Sendo assim, busca conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e a diminuição das desigualdades sociais.

Para que esse desenvolvimento seja possível, é necessário unir forças numa atitude solidária. Nesse sentido, compreendemos o conceito de solidariedade como uma atitude de apoio, proteção e cuidado com o outro. Nessa visão, a sustentabilidade consiste em desenvolver o campo com todas as suas especificidades a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental, cultural e social.

Nesse sentido, Molina elucida que:

[...] uma concepção que analise o desenvolvimento buscando a sustentabilidade não pode continuar insistindo num padrão de leitura que só é capaz de perceber a realidade de uma maneira fragmentada, compartimentalizada, dividida em diferentes “caixinhas” de ciência. A idéia da sustentabilidade exige um olhar



complexo, capaz de abordar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas ambientais. (MOLINA, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, as complexidades enfrentadas para conseguir mudar o acesso e o uso do conhecimento no campo só produzirão efeitos quando alteradas profundamente as próprias condições de sobrevivência no espaço rural da sociedade brasileira (MOLINA, 2003), visto que, como disse Freire (1992, p. 11) “[...] a educação, sozinha, não faz a transformação do mundo, mas esta, a implica.”

A constante busca em redimensionar a concepção da relação homem/mulher/mundo, ser humano e natureza, conhecimento e sociedade está pautada na sustentabilidade do campo, em que a “[...] educação como formação humana, ante a questão agrária, tem a função primeira de indagar dos sujeitos o seu papel no campo, a partir dos vínculos com a Terra.” (MOLINA, 2003, p. 48).

Tal visão apresenta como pressupostos a compreensão da dinâmica rural brasileira, que converge para a necessidade de políticas públicas de educação sob o controle social, não para o campo, mas com a população do campo, portanto, não deve ser qualquer educação. A escola do campo, nessa perspectiva, deve:

[...] ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade. Assim entende a necessidade de criação de uma escola do campo, aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p. 2).

Tendo como referência esse entendimento, compreende-se que a Educação do-no Campo fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas de suas populações, de seus saberes, habilidades, sentimentos, valores, modo de vida, produção e, também, a relação com a terra. Na visão dos atores

sociais, a escola do campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, pois o espaço geográfico e os elementos socioculturais constituem o seu modo de vida.

Discutir sobre a escola do campo, a partir do desejo dos sujeitos que o constituem, exige o desenvolvimento de políticas públicas permanentes. Nesse sentido, a II Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo propõe:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social. [...] Ampliação do acesso e garantia da população do campo à Educação Superior [...]; Valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo [...]; Formação de profissionais para o trabalho no campo [...]; e Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4).

160

Para consolidar um modelo de educação – que não o urbano – é necessário pensar numa escola que possibilite, aos seus educandos/as, as condições de optarem sobre o lugar onde desejam viver, pautada no respeito à diferença. Por isso, a formação de educadores/as do campo tem sido fundamentada em uma pedagogia da pergunta, como defendeu Paulo Freire (1985) e não numa pedagogia das respostas como vemos acontecer, corriqueiramente, nas práticas educativas.

Do ponto de vista político, os atores sociais questionam o desempenho da escola formal no tangente aos recursos insuficientes, ao currículo imposto e à metodologia diretiva. Do ponto de vista das práticas docentes, entende-se que é necessário formar educadores/as capazes de refletir sobre que formato de escola temos e qual é a escola que queremos, pois “[...] a educação do campo é muito maior que a escola. Ela se realiza na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo.” (MOLINA, 2004, p. 18). Para isso, é preciso compreender e defender a Educação do-no Campo em sua relação intrínseca entre campo, educação do campo e políticas públicas.

Ao discutir essa tríade, a mesma autora destaca:



A Educação do Campo constitui a nosso ver, um novo paradigma para elaboração das políticas públicas, que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre diferentes campos científicos: a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia. É por isto que acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa área transdisciplinar, e se afirma como um novo campo do conhecimento. [...] hoje não é mais possível discutir-se a questão agrária sem a discussão sobre a Educação do Campo. (MOLINA, 2003, p. 47).

Essa transdisciplinaridade deve-se ao fato de o campo se constituir num universo com particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas em processo permanente de interações e intercâmbios, que precisam ser considerados, sem perder suas especificidades. É nessa perspectiva que as experiências de Educação do-no Campo têm sido desenvolvidas na região Transamazônica.

O acúmulo do debate sobre a Educação do-no Campo resultou na criação, inicialmente, de três associações de Casas Familiares Rurais (CFRs) com o objetivo de “[...] realizar a formação no ensino fundamental (5º a 8º série) de agricultores(as) e seus filhos(as) que desejam permanecer no ramo da produção familiar, bem como o acompanhamento técnico das atividades realizadas na propriedade.” (ARCAFAR/PA, 2003, p. 2).

A filosofia da CFR, expressa nos documentos, apresenta como princípios centrais: a gestão coletiva que implica “[...] na participação das famílias que se responsabilizam junto com os educadores pelo processo formativo, na auto-gestão por uma Associação de Famílias, composta por pais e instituições associadas e, na eleição, em Assembléia Geral, de um Conselho Gestor [...]” (ARCAFAR/PA, 2003, p. 21); a localização geográfica da escola articulada à concepção de currículo, ou seja, as escolas devem estar geograficamente localizadas no meio rural, próximas de seus lotes, para evitar que seus filhos/as se desloquem, passando o dia inteiro entre o caminho de ida à escola, o período de aulas e o retorno. (ARROYO, 2004).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância objetiva promover a formação integral dos sujeitos do campo apropriada à realidade, tendo como foco a criação de alternativas de geração de renda e a perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhe condições de fixar-se na terra com qualidade de vida. Nesse sentido, é indispensável uma “[...] formação

específica, moderna e voltada às reais necessidades dos agricultores/as familiares." (ARCAFAR/PA, 2005, p. 6).

A justificativa dos atores sociais gira em torno das seguintes questões: para enfrentar a realidade do campo o/a agricultor/a precisa obter o domínio sobre o gerenciamento da propriedade, apropriar-se das técnicas e tecnologias que permitem agregar valores à produção agrícola por meio do beneficiamento dos produtos de modo a competir em condições de obtê-los com a melhor qualidade, em quantidade e com regularidade, valorizar o saber local e "[...] incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura [...]." (ARROYO, 2004, p. 82).

Nesse sentido, a ação pedagógica das Casas Familiares Rurais tem como principais características:

O calendário agrícola acompanha a produção das culturas/plantio, ou seja, se contrapõe às escolas formais da zona rural que, em pleno século XXI, têm atuação idêntica às escolas urbanas, com o mesmo currículo e conteúdos trabalhados, desconsiderando a realidade do campo.

Aproximação na relação entre pais e filhos, com vistas a manter o/a jovem no campo, conseqüentemente, sem obrigá-los a deixar a escola em razão da necessidade de sua mão-de-obra dentro da família ou de sair do seio da família em prol dos estudos na cidade.

A permanência da família na terra com qualidade de vida, uma vez que atualmente a imigração do campo para a cidade à procura de novas opções de trabalho e renda e, também, de educação, tem sido uma constante.

Elevar a auto-estima do jovem, na busca de enfrentar a falta de estímulo, construindo perspectivas e um 'clima' favorável aos estudos.

Propiciar a inclusão social, por meio da garantia do direito constitucional à educação, já que os jovens com faixa de 15 anos acima são os mais afetados, principalmente naquelas famílias mais numerosas. (ARCAFAR/PA, 2005, p. 3).

Essa lógica se contrapõe ao modelo urbano de educação, que desenvolve um currículo desarticulado da realidade do campo e, portanto, leva ao desenraizamento da vida no meio rural, retirando o jovem da atividade



produtiva, causando o êxodo rural e inibindo a cultura, porque o distancia dos costumes, dos valores, das crenças, da vida do e no campo.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que,

[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 58).

A dicotomia entre rural e urbano exige romper com a visão do urbano como moderno e do rural como tradicional, pois, de acordo com Molina:

[...] a leitura de 'superioridade' do espaço urbano mascarou as conseqüências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto a cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. (MOLINA, 2003, p. 13).

A compreensão da recriação dos vínculos de pertença dos sujeitos do campo, e o reconhecimento da diversidade desses povos exigem um processo educativo que possa rever essa dívida histórica do Estado brasileiro. Com isso, faz-se necessário romper com a visão discriminatória, em que:

Trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos. Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais. A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associa-se a um paradigma de desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira e a partir do qual – com o processo de modernização – o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade. (MOLINA, 2003, p. 13).

Essa realidade tem levado os movimentos sociais do campo em todo país, ao enfrentamento junto ao poder público, forçando reflexões, novas interpretações do real e a implementação de políticas educacionais específicas.

Nessa perspectiva, a articulação entre as famílias, os sindicatos e a ARCAFAR da Região conjugam esforços e estratégias fazendo emergir a implementação de experiências de Educação do-no Campo na Região.

Desse modo, a Pedagogia da Alternância parece haver se consolidado na região Transamazônica, a partir de 2004, com a implementação do *Projeto de Consolidação da Produção Familiar* – que aglutina 12 associações municipais de Casas Familiares Rurais (CFRs) em funcionamento, coordenados pela ARCAFAR/PA – e com a criação do *Programa Educação Cidadã na Transamazônica* – que aglutina cerca de 15 projetos do PRONERA, com ações de alfabetização e escolarização (Ensino Fundamental e Médio) – fundamentado, também, na concepção freireana de educação.

Os pressupostos político-pedagógicos dos projetos do PRONERA demarcam o seu significado, para o qual a defesa da garantia de acesso à educação com qualidade social é compreendida como um direito social, fundamental na construção da cidadania de jovens e adultos do campo.

Nesse sentido, os referidos projetos não, apenas, atendem às reivindicações de atores e sujeitos do campo de oportunizar acesso à escolarização de trabalhadores(as) assentados(as), mas também é fruto da elaboração conjunta entre atores e sujeitos, oriundos do processo de escolarização (ensino fundamental) cujo processo, segundo os atores sociais, aconteceu por meio de reuniões no âmbito municipal (em vários municípios) e regional, espaços de debates, proposições de metodologia e currículo, processo esse encharcado de conflitos e discussões que culminaram no estabelecimento de consensos em torno da filosofia, organização curricular, gestão e papel dos atores e parceiros na execução do projeto.

Ainda, segundo os atores, a construção coletiva vem correndo em diferentes espaços-tempo que envolvem: a concretização da proposta filosófica na perspectiva da alternância; o planejamento processual; a avaliação permanente do curso; o acompanhamento mensal das ações nos espaços educativos (aqui entendidos como o local onde são desenvolvidas as aulas: barracão comunitário, Igreja ou escola e as atividades gerais do tempo-comunidade desenvolvidas nos assentamentos) com vistas à retomada dos possíveis pontos lacunares identificados; a mobilização e organização da comunidade para busca coletiva de soluções para as situações-problema.



Essa participação é entendida como fundamental para o exercício democrático da relação entre eles e os poderes públicos municipal, estadual e nacional. Nesse sentido, percebe-se que os atores têm participado da tomada de decisões coletivas acerca da gestão do projeto político-pedagógico, participação aqui entendida como: mecanismos de tomada de decisão nas diversas instâncias da organização da vida social e pessoal dos indivíduos, que permitem os sujeitos atuarem, agirem na vida social, pessoal e coletiva, possibilitando variados tipos e níveis de aprendizados e vivências para os indivíduos. (GEPEM, 2007).

Nas entrevistas realizadas, foram observadas diferentes argumentações feitas por cada um dos atores sociais, acerca da importância da participação:

a) Para o INCRA, esse é um novo momento do PRONERA na Região, o qual tem propiciado a participação dos envolvidos. Conforme o relato do Assegurador do INCRA:

A partir do final de 2002, surge um novo grupo na UFPA organizando um projeto de alfabetização que assume a proposta freireana. Esse é um segundo momento do PRONERA. Quem apresentou o projeto foram os Centros de Educação e Sócio-Econômico. Nesse momento, foi feito um trabalho totalmente diferente, porque teve uma participação efetiva. Primeiro, nós visitamos os assentamentos: INCRA, Universidade e Movimento Social; fizemos reunião em cada município, para discutir a metodologia, a infra-estrutura – energia, quadro negro, carteira e o local das aulas – e a gestão. Definimos quem seriam os coordenadores locais e os educadores, como e onde seriam realizadas as atividades do Projeto e também buscamos parcerias junto ao poder público municipal.

Em alguns municípios a reunião era em conjunto, mas, quando havia muita divergência entre a Prefeitura e os Movimentos, fazíamos duas reuniões: uma com os gestores municipais, porque a parceria é fundamental para o bom andamento do projeto e a outra reunião com os movimentos, nas quais participavam os sindicatos, as associações dos assentamentos, pessoal ligado à saúde, por conta do óculos, senão a gente não conseguia dialogar. Tudo isso foi feito para garantir que o Projeto respondesse às reivindicações do movimento, porque eles já tinham as experiências das Casas Familiares Rurais.



No desenvolvimento do projeto, o movimento social passou a fazer o monitoramento, vendo se a metodologia proposta acontecia na sala de aula. Eles ficavam vendo as dificuldades e, às vezes, até resistências dos educadores. Faziam a troca de educadores que não estavam correspondendo (porque não entraram na proposta) e substituíam coordenador local que não se dedicava ao trabalho proposto. (ENTREVISTA REALIZADA EM NOVEMBRO DE 2007).

b) para os/as professores/as da Universidade envolvidos nos Projetos, o PRONERA propiciou a participação de inúmeros profissionais que não conheciam a realidade do campo e trouxe a possibilidade de poder contribuir, não apenas com o acesso à alfabetização, mas também com a continuidade dos estudos, sem sair do campo. Essa visão é revelada no depoimento do professor:

O PRONERA representa a vida deles. Eles não conseguem mais viver sem o PRONERA, porque aguçou a vontade de voltar a estudar, o gosto pela escola, porque ela é diferente e podem continuar no campo. Mostrou a importância de eles serem os sujeitos do seu próprio desenvolvimento e que as pessoas que vão lá para contribuir. São eles que fazem a diferença no local onde moram. O que tem se materializado e avançado é, fundamentalmente, pela participação dos movimentos sociais, pela sua clareza e pelo seu acúmulo. (ENTREVISTA REALIZADA EM OUTUBRO DE 2007).

A compreensão acerca do acesso à educação sem sair do campo expressa a intencionalidade dos atores sociais no enfrentamento do entrave cultural que impede o avanço da luta popular pela educação, qual seja: “[...] as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo.” (CALDART, 2004, p. 110). Nesse sentido, observa-se que, na atuação dos projetos do PRONERA, faz-se a defesa da permanência no campo, com qualidade de vida, para a qual a educação exerce um papel fundamental. Ainda para o professor, o protagonismo dos movimentos sociais tem feito com que o campo hoje tenha assumido cada vez mais a relevância no contexto social, tem incluído a educação do campo nas agendas de debates, nas pesquisas, e isso é que faz a diferença.

c) Por fim, na visão do Movimento Social, o PRONERA é o diferencial da Educação do-no Campo na Região, para além das Casas Familiares



Rurais, uma vez que os governos democráticos populares não conseguiram implementar inovações, mantendo-se no tradicional. Os fatores expostos são observados no relato de um dirigente da Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP). Segundo ele:

As pessoas que passaram pelo PRONERA não são mais as mesmas. Vemos os resultados nos assentamentos quando fazemos qualquer reunião para discutir sobre crédito, estrada, ponte, construção da escola, etc. Essas pessoas conseguem contribuir mais e inclusive desenvolvem um papel de animadora, mobilizando a participação de outras pessoas da comunidade. Elas, inclusive, conseguem gerir melhor um projeto econômico em sua propriedade. Isso é importante, porque não vemos uma sociedade sem a participação efetiva nas tomadas de decisão pelo povo. Do ponto de vista macro, avançamos, também, na consolidação de espaços de debate e definições entre o poder público e os movimentos sociais. Temos também o espaço regional quando reunimos os movimentos sociais da Região para avaliar e redefinir rumos, rever estratégias e demandas. Além disso, os projetos prevêem espaços de reunião, debates, avaliação e redefinições de rumos, dos quais participamos ativamente e os utilizamos para rever o caminho [...]. (ENTREVISTA REALIZADA EM NOVENBRO DE 2007).

167

O destaque nesse último depoimento é para os frutos da participação: o engajamento social e o domínio no âmbito da gestão. Segundo essa visão, a participação levou a mudanças no âmbito individual e coletivo. Nessa perspectiva, segundo Irene Paiva:

O acesso a conhecimentos, informações e habilidades, permite aos sujeitos desenvolverem capacidades intelectuais, como leitura, argumentação, confrontação das idéias e habilidade de expressão, comunicação e coordenação que, incorporados, tendem a formar novos *habitus* que irão orientar e conduzir as práticas de ação coletiva. (PAIVA, 2003).

Essas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento de um processo de participação que leva à constituição de espaços de decisão, que são as reuniões regulares entres os atores, para avaliar e re-planejar as ações. É nesses espaços que ocorrem os conflitos e se estabelecem os consensos possíveis que garantem unidade na diversidade, nessa segunda fase do PRONERA na Região.

A compreensão de aspectos da realidade local e da vida dos sujeitos do campo tem sido compreendida por eles como geradora de conhecimentos. Por isso, as atividades formativas têm propiciado reflexões permanentes sobre a identidade dos sujeitos, dando ênfase à história de vida, do assentamento e da região em que vivem contextualizada à ocupação da amazônica, considerando as dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas do país e de seus povos, construindo um currículo vivo. Nessa perspectiva, Caldart afirma que:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. (CALDART, 2004, p. 26).

A busca permanente por propiciar a reflexão sobre esses aspectos tem atribuído vida às temáticas (ou temas geradores) do currículo, cujos discursos presentes nos documentos analisados giram em torno das seguintes questões: a escola do campo precisa ajudar a construir um conhecimento político sobre: o campo, os sujeitos do campo, a política de educação do e no campo e a necessária articulação entre educação e formação profissional, educação e desenvolvimento, teoria e prática.

A articulação entre teoria e prática se concretiza nos momentos de formação dos/as educandos/as que se dá em períodos distintos (tempo-escola) e nos momentos do desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e interação com a comunidade (tempo-comunidade), além da atuação nos espaços educativos dos assentamentos (sala de aula) como parte da carga horária de práticas pedagógicas, em que atuam como educadores responsáveis pela alfabetização ou escolarização dos trabalhadores jovens e adultos assentados,



em projetos também financiados pelo MDA/INCRA, por meio do PRONERA (UFPA, 2005).

No desenvolvimento das atividades formativas propostas no Projeto Político Pedagógico, observa-se que está presente o objetivo de garantir articulação teórico-prática como dimensões inseparáveis, como elucida Freire:

Os saberes se complementam, não se sobrepõem, teoria e prática não se constituem em dois pólos distintos, uma está embutida na outra, em toda prática há uma teoria e toda teoria foi pensada e repensada a partir de uma prática; do mesmo modo que a sua dissociação produz o basismo, negando validade à teoria; o elitismo teorístico, negando validade à prática. (FREIRE, 1987, p. 12).

Entendendo que o protagonismo tem como foco as práticas educativas dinâmicas e submersas no território do campo percebe-se que os projetos, em especial, o curso Magistério da Terra, vêm proporcionando uma relação dialética entre a teoria e a prática, na medida em que o caminho percorrido no percurso formativo do curso manifesta a busca permanente pela “[...] articulação teórico-prática enquanto dimensões inseparáveis [...]” (FREIRE, 1987, p. 12), posto que as questões oriundas do tempo-comunidade têm sinalizado para o fazer no tempo-escola. Do mesmo modo, os estudos e as reflexões, realizadas no processo de formação no tempo-escola, têm contribuído para a orientação e a dinamização das intervenções no tempo-comunidade, como lembra o grupo:

Quando estamos na prática encontramos muitas dificuldades e a estada no tempo-escola contribui para discutir essas dificuldades. Quando estamos no tempo-escola, estamos em contato com as teorias, mas estamos também vendo a nossa realidade, então a contribuição do curso é de suma importância. (ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL DE EDUCANDOS/AS-EDUCADORES/AS, 2007).

O testemunho do grupo destaca dois momentos diferentes do curso que se entrelaçam e propiciam a aprendizagem dos/as educadores/as-educandos/as numa estreita ligação entre teoria e prática.

A indissociabilidade dessa relação representa a busca constante em não cair no desvio de entender o tempo-comunidade como o tempo de prática

e o tempo-escola como o tempo de teoria, pois “[...] essa separação é compreendida como um recurso didático-pedagógico de que se lança mão para melhor organizar a ‘aprendizagem formal’ dos educandos.” (BRASIL/MDA, 2007, p. 2).

Trata-se, portanto, “[...] de um recurso de organização escolar em que no tempo-escola reserva-se mais tempo para reflexão no coletivo, didaticamente organizada para exercitar as mediações teóricas, inclusive, com a presença física mais efetiva de orientadores.” (BRASIL/MDA, 2007, p. 3).

Nessa dinâmica, enquanto os/as educadores/as-educandos/as estão participando do tempo-escola, ele/as realizam estudos, produções, reflexões e buscam o suporte teórico para poder ressignificar as práticas. Quando estão no assentamento, desenvolvem atividades de pesquisa, sistematização e intervenção junto à comunidade, mas atuam, também, na docência nos espaços educativos do assentamento. Nesse processo, confrontam a realidade com a teoria e vivenciam a práxis, entendida como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 38). Portanto, o tempo-escola “[...] é o momento de fortalecimento da relação teoria-prática nos diversos campos de atuação dos educandos e educadores da Reforma Agrária.” (MOLINA, 2003, p. 108).

O fato de os/as educadores/as-educandos/as estarem em diálogo uns com os/as outros/as e com a comunidade, sobre os aspectos fundamentais do que seja educar num contexto do campo, como a de assentamentos em uma região que se encontrava abandonada pelo poder público, logo após a sua colonização, propicia a problematização e a participação em busca de mudanças.

Essas mudanças se tornam possíveis pela organização que vai para além dos espaços educativos (sala de aula), porque desses emergem as situações-limite que, problematizadas, mobilizam a comunidade por meio de lutas locais que mantêm a esperança por dias melhores (num país em que a educação das populações do campo não fora prioridade), diante das recentes medidas governamentais, ainda tímidas, mas agora existentes na Região. É nesse processo de participação no tempo-comunidade que o grupo encontra o seu significado:

○ tempo-comunidade traz o envolvimento de todos, porque a gente chama a comunidade para participar das discussões sobre



problemas locais e regionais, como: a falta de estradas e energia, a poluição da água, a situação do desmatamento e das queimadas, falta de escola, etc, na visão da própria comunidade, tendo como suporte o que aprendemos no curso. A gente passou a estudar e conhecer melhor a realidade e, também, a problematizá-la, debater e buscar solução para os problemas coletivamente, como: conhecer as experiências de roça sem queimar, sistemas agroflorestais, adubo orgânico e as mobilizações para exigir, do poder público, as políticas públicas. (ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL DE EDUCADORES/AS-EDUCANDOS/AS, 2007).

Esse depoimento deixou claro que o tempo-comunidade ajudou os educadores e educandos a perceberem a sua comunidade, seu potencial organizativo e sua força política. Portanto, esse é um espaço que propicia experimentar a problematização e a participação direta da comunidade, muitas vezes, assumindo o papel de coordenar e mobilizar eventos coletivos que levam à tomada de decisão coletiva em prol de mudanças.

Ao se defrontar com o ato de problematizar cotidianamente essa realidade complexa, educadores/as-educandos/as passam por um processo que lhes permite identificar, compreender, criticar e desvelar o autoritarismo da prática convencional e assumir postura reflexiva, democrática e participativa, em que ambos ensinam e aprendem. (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo, fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da dicência. (FREIRE, 1987, p. 45).

Essa dinâmica tem propiciado para que o tempo-comunidade seja um espaço da vida comunitária, para refletir criticamente a realidade e partilhar os problemas da comunidade e, ainda, construir/buscar “saídas” coletivas em face das ‘situações-limite’. Desse modo, o desenvolvimento de um currículo que parta das situações-limite implica, também, em mudança de postura na forma de ser educando/a e educador/a, à medida que ambos passam a

desempenhar um papel ativo e crítico no assentamento, assumindo-se como sujeitos de sua própria história e do processo de produção do conhecimento, já que não mais se privam de agir autonomamente.

Com efeito, o fazer e as reflexões realizadas no tempo-comunidade parecem dinamizar e reorientar novas formas de intervenções no cotidiano da comunidade por meio de atividades que propiciam problematizar a realidade, o engajamento dos/as assentados/as, enquanto que, na sala de aula do assentamento, o que se destaca como aspectos mais característicos, nesse processo, é o modo como se dá a introdução de conteúdos novos e diferentes ligados ao campo. Eles representam uma ruptura significativa com a estrutura curricular convencional que se restringe ao trato do conteúdo limitado ao conteúdo em si.

Entende-se que a reflexão não se dá em nível puramente intelectual, porque, se é realmente reflexão, conduz à prática. Nesse sentido, a reflexão não ocorre no vazio, ela é reflexão da ação realizada e em conjunto com o outro, é uma construção coletiva. Nesse sentido, a articulação teoria-prática se dá no fazer e refazer da prática escolar, como tão bem afirma Paulo Freire:

172

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p. 121).

Essa articulação na busca da superação da dicotomia prática-reflexão, que vem sendo perseguida pela equipe responsável pela ação formativa, ancora-se no desenvolvimento da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e, oficialmente, amparada no Artigo 7º, parágrafo 1º, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal*, que estabelece: "A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática."

Essa exigência vem sendo desafiadora no desenvolvimento da ação formativa à medida que tem provocado reflexões sobre a realidade local e as atividades da prática educativa no tempo-escola por meio da criação de espaços de:



- integração e conhecimento das escolas e a realidade social, econômica e do trabalho nos assentamentos;
- análise das estruturas e funcionamentos do projeto político-pedagógico das escolas de ensino fundamental voltados para a análise das práticas pedagógicas;
- socialização das atividades realizadas no Tempo-Comunidade em cada Tempo Escola.

Por outro lado, de acordo com o projeto político-pedagógico, percebe-se que o curso teve como intencionalidade articular: tema gerador, eixos temáticos e temas articuladores com os componentes curriculares de cada área do conhecimento (ciências humanas, exatas e naturais, linguagens, arte e formação profissional dos educadores) tendo a alternância como fio condutor que envolve a ação formativa no tempo-escola e tempo-comunidade.

Do ponto de vista dos(as) educandos(as) do Curso, com base nos relatórios produzidos por eles, há um reconhecimento de que os componentes curriculares estão sistematizando questões que eles tinham dificuldade de perceber antes e que somente agora os dominam. Isso significa dizer que eles discutem sobre como utilizá-las no trabalho final do curso, denominado "memorial", por isso encontram-se em processo de des-construção e re-construção.

A observação das práticas educativas, com base na minha vivência como educadora em projetos educacionais do campo, desde 2002, e a observação das ações no tempo-escola do Curso, as entrevistas com representantes dos atores sociais e a reflexão com o grupo focal de educadores/as-educandos/as, permitiram perceber que os saberes constitutivos da docência transcendem o domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, contemplando, também, os elementos culturais, as experiências e vivências de homens e mulheres educadores(as) do campo, pela inserção social desses sujeitos em suas comunidades, suas lutas e história.

A dinamicidade da produção do conhecimento tem exigido dos sujeitos que fazem a ação acontecer (os/as educadores/as) busca permanente pela afirmação da autonomia, criticidade, criatividade, rever posições, capacidade técnica, política e pedagógica com vistas a alcançar a intencionalidade de *transformação da educação*, que perpassa pelos processos metodológicos, estruturas curriculares dinâmicas e abertas às mudanças pedagógicas e

socioculturais do campo de modo a se contrapor ao modelo linear e disciplinar de currículo que tem imposto uma visão restrita.

Essa dinamicidade vem permitindo a experimentação da vivência interdisciplinar entre educadores de diferentes componentes curriculares, os quais são antecedidos pelo planejamento coletivo desenvolvido em cada período que envolve tempo-escola e precedido por encontros de avaliação. A interdisciplinaridade, no dizer de Fazenda, é:

[...] interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias a integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa [...]. (FAZENDA, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, observa-se que tanto na ação formativa que envolve tempo-escola e tempo-comunidade, os elementos que orientam a formação do educando-educador do campo, propõem:

- Articulação entre educação e desenvolvimento – visa contribuir para a construção do projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo que se contrapõe ao modelo existente.
- Ação-reflexão-ação e articulação entre teoria e prática – possibilitam construir alternativas de transformação.
- Re-fazer das práticas no cotidiano – propicia a autoformação e autocrítica;
- Aprendizagem na interação – busca o aprofundamento da relação educador-educando, com a compreensão de que ambos ensinam e aprendem, sendo indispensável a autonomia.
- Construção do trabalho coletivo – é mais do que trabalhar junto, é mediatizar as várias visões, contradições e conflitos dos diferentes sujeitos visando à construção de algo inovador que atenda aos desejos de mudança dos assentados. (PPP, 2005).



Desse modo, a articulação teoria-prática do Curso está fundamentada na proposição de Freire sobre ação-reflexão-ação, já discutida anteriormente, embora ainda existam lacunas.

Na ação formativa de educadores do campo, os conceitos teoria-prática e diálogo são utilizados como princípios fundamentais para o desenvolvimento do processo metodológico da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, teoria e prática, mediatizadas pelo diálogo, são elementos constitutivos da relação pedagógica, tendo como conquista o processo referido.

Em Freire, ação-reflexão-ação inexistente sem dialogicidade, implicando participação do sujeito histórico, que, por sua vez, implica tomada coletiva de decisão para a transformação da realidade em que está inserido, pois a práxis, para ele “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nas ações do tempo-comunidade no período do estágio, a articulação efetivada pelo estudo dos projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal, vivenciaram três fases: levantamento da realidade da escola; problematização da gestão escolar, do currículo e das práticas dos professores; momentos de socialização e reflexão visando à capacitação profissional dos educadores para o domínio da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental/séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos. O registro das ações realizadas no estágio e sua socialização no tempo-escola é o ponto central para a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas.

A busca dos professores pela compreensão da importância do projeto político-pedagógico da instituição escolar, está pautada na visão de campo e de educação do campo, defendido por Caldart:

[...] a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e a discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (CALDART, 2004, p. 10).

A Educação do Campo nasceu atrelada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto, pois o trabalho forma/produz o ser humano, e a educação não podem estar dissociada do campo.

Nesse sentido, a articulação nacional "Por uma Educação do Campo" apresenta os elementos necessários à formação de educadores/as do campo, segundo Roseli Caldart (2004):

- reconhecer a existência do campo, sua realidade histórica e seus sujeitos, bem como entender a educação como ação para o desenvolvimento humano;
- participar das lutas sociais do campo;
- compreender e trabalhar as matrizes da formação dos sujeitos do campo e, ainda, lutar por políticas públicas que afirmem os direitos da população do campo;
- cultivar o cuidado e a relação com a terra;
- fazer da escola do campo lugar de formação de sujeitos e deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação, aspectos esses que devem ser trabalhados em todos os espaços formativos da educação do campo, no re-fazer das práticas educativas.

De acordo com esse perfil proposto, o educador assume o papel não de quem procura interagir com o educando para levá-lo a compreender relações sobre conteúdos específicos e muito menos o de transmissor do conhecimento, mas, de quem, por meio do diálogo, procura conhecer com o educando/a e "[...] ao ensinar algo [...], o professor aprende deles algo também." (FREIRE, 1996, p. 4).

Algumas considerações

Um trabalho cujo objetivo é refletir práticas educativas propondo mudanças/transformações, não comporta conclusões definitivas o que pode gerar novos questionamentos e a conseqüente necessidade de novos apro-



fundamentos. Por isso, este texto aponta para algumas sínteses, pelo próprio princípio que orienta o olhar dessas práticas.

Para nós, a ação formativa tem oportunizado aos sujeitos envolvidos – coordenadores, formadores, educadores, educandos e movimentos sociais do campo – trabalhar na perspectiva de codificar/descodificar a realidade para anunciar um novo olhar, propiciando um novo fazer, ou seja, práticas educativas transformadas no percurso, o que envolve ação-reflexão-ação.

A dinamicidade do Curso Magistério da Terra se encontra no leito de origem que o antecedeu: as mobilizações dos sujeitos do campo em prol de uma *educação do e no Campo*, que culmina com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual viabilizou a implementação do Programa Educação Cidadã na Transamazônica que já propiciou o acesso à educação a cerca de 17 mil jovens e adultos da região Transamazônica, onde um dos projetos em desenvolvimento é o Curso em estudo.

Nesse sentido, acredita-se estar oportunizando a formação de professores – educandos e educadores do campo – pautada na realidade do campo e no interesse dos sujeitos, cuja intencionalidade dos atores é ajudar a construir um modelo de educação adequado ao meio rural.

Notas

- 1 As instituições que constroem a Educação do e no Campo na transamazônica, portanto são vistas por nós como atores sociais, são: Associação Estadual das Casas Familiares (ARCAFAR/PA), Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX), Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).
- 2 As escolas em alternância nasceram na França, em 1935, por iniciativa de famílias que se agruparam em associações com duplo objetivo: implementar projetos de desenvolvimento regional e criar alternativas educacionais para os jovens. Para tanto, foi concebido um modelo de escola sob responsabilidade legal, financeira e gerencial a cargo das associações de pais. A prática em que os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos, voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos no tempo presencial, foi chamada de Pedagogia de Alternância. Mais detalhes, ver REIS, Neila (2006, 3º capítulo).
- 3 A pedagogia da alternância não se restringe à França. No início dos anos de 1960 são criadas as EFAs, na Itália, com o apoio dos poderes públicos. Por isso, entendemos que esta é "[...] uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens

políticos, o inverso do que aconteceu na França." As EFAs chegaram antes das CFRs no Brasil, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio da Igreja e da sociedade italiana. (NOSELLA 1977, p. 30).

- 4 No Estado do Pará são atendidos os municípios de: Medicilândia, Gurupá, Uruará, Cametá, Pacajá, Brasil Novo, Santarém, Gurupá, Óbidos, Alenquer, Curuá, Conceição do Araguaia, Presidente Tancredo Neves, São Félix do Xingu, Tucuruí e Santa Maria das Barreiras; no Estado do Maranhão: Imperatriz, São João do Sóter, São Luiz, São João Batista, Chapadinha, Sítio Novo, Açailândia, Timon e Amarantes; no Amazonas: em Boa Vista dos Ramos. (ARCARFAR/NORTE, 2005).

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação Básica e Movimentos Sociais do Campo. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

178 ARCARFAR/PA. **Ata de fundação**. Belém, 2003. (impresso).

_____. **Projeto MDA**. Belém, 2005 (impresso).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CEB N° 2, de 19 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Proposta técnica para inserção da educação do campo no processo de desenvolvimento territorial**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002. INCRA/MDA. (Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4).



CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ENTREVISTA com dirigente da Fundação Viver, Produzir e Preservar. out. 2007.

ENTREVISTA com professor da Universidade Federal do Pará. out. 2007.

ENTREVISTA com grupo focal de educandos/as-educadores/as. nov. 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção?** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca D. de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7. ed. 1987.

GRUPO de Pesquisa educação em Movimento (GEPEM). Acesso ao blog em: 20 set. 2007. (Ateliê Educação em Movimento, 2007).

HOUAISS, Antônio. In: HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. (Versão 1.0 intranet ALMG).

MOLINA, Mônica Castagna; FERNDARES, Bernardo Mançano. **O campo da educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2004. (v. 5).

_____. **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. In: ARROYO, Miguel G. Por um trato público da educação do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2004.

_____. MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável, 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Brasília, São Paulo, em 2003.

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva** – assentados e militantes do MST. 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. (Org.). **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer nº 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

REIS, Neila. **A pedagogia da alternância**: a experiência de Uruará/Transamazônica. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

UNIVERSIDADE Federal do Pará. Projeto Político-Pedagógico do Programa Educação Cidadã na Transamazônica. Belém: UFPA/INCRA /PRONERA, 2005. (Digitado).

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

Educadora popular Rosemeri Scalabrin
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Grupo de Pesquisa: Prática Educativa em Movimento
E-mail | rosemeri.scalabrin@gmail.com



Profa. Dra. Irene Alves de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Grupo de Pesquisa: Prática Educativa em Movimento
E-mail| irene@natal.digi.com.br

Recebido 3 jun. 2008

Aceito 4 set. 2008

Meios de comunicação de massa: o papel legal na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente e o seu compromisso com os interesses do capitalismo

Mass communication media: the legal role in the dissemination of information and educational practices about the environment and its commitment to the interests of capitalism

Antônio Cabral Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Francisco Dutra de Macedo Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Trabalhos sobre a educação ambiental vêm ganhando espaço no meio científico na medida em que aumentam as preocupações com as questões relacionadas à degradação ambiental. No Brasil, vem sendo observada uma incorporação de temáticas relacionadas com a necessidade de manutenção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, tendo a educação, enquanto ato político, papel importante no processo de desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório, possibilitando que os atores sociais internalizem em suas estruturas cognitivas conhecimentos que os habilitem a perceber as reais razões da crise socioambiental. Aos meios de comunicação de massa foi atribuído o mister legal de colaboração ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente. Assim, é preocupação de suma importância no meio acadêmico-científico compreender de que maneira a conformidade de alguns meios de comunicação de massa aos interesses do capital pode comprometer os propósitos de uma educação ambiental que tem por escopo o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório, uma vez que os veículos de comunicação não são ideologicamente neutros.

Palavras-chave: Educação ambiental. Meios de comunicação de massa. Capitalismo. Cidadania.

Abstract

Works on environmental education have become relevant in the scientific area to the growing concern about questions related to environmental degradation. Brazil has observed the incorporation of the thematic about the necessity to keep the environment ecologically balanced, having the education, as a politic action, important role on the creation process of a critic and emancipating conscience, allowing the social actors to internalize in their cognitive structures knowledge that will enable them to observe the true reasons of social-environmental crisis. An active and permanent collaboration in disseminate educational practices about the environment was an obligation legally attributed to the mass communication media. Thus, one of the important preoccupations inside the academic and scientific areas concerns in to comprehend how the conformation of some mass communication to the capitalists interests can compromise the goals of a environmental education focused in the development of a critic and emancipator thought, once the media is not ideologically neutral.

Keywords: Environmental education. Mass communication means. Capitalism. Citizenship.



Introdução

A preocupação com a sustentabilidade ambiental tem sido, hodiernamente, o ponto de convergência de inúmeras discussões travadas por distintos segmentos da sociedade, que começa a sinalizar o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto ao dever de preservação de um meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações, em face da possibilidade de um comprometimento, ainda maior, das necessidades das gerações vindouras, por força da exaustão dos recursos naturais.

O direito ao meio ambiente sadio assume no atual contexto histórico a posição de um direito fundamental, uma vez que está intimamente ligado a outro direito fundamental, que é o direito à vida, não limitado às nossas gerações. Por essa razão, como prelecionam Marchesan, Steigleder e Cappelli (2005), o meio ambiente tem que ser interpretado como um bem jurídico unitário, constituído por elementos naturais, pelo meio ambiente artificial (meio ambiente construído) e pelo patrimônio histórico cultural, pressupondo-se uma interdependência entre todos os elementos que integram o conceito.

Nessa perspectiva de um espaço integrado por diversos elementos, em especial pelo homem, que age socialmente sobre o meio, transformando-o, ao mesmo tempo que por ele é também transformado, a temática ambiental vem ocupando lugar de relevo no meio científico, gerando trabalhos cada vez mais importantes, cujos resultados passam a ter destaque na mídia, especialmente porque os prognósticos científicos mais recentes anunciam a possibilidade de ocorrência de catástrofes ambientais em curto espaço de tempo, se não forem tomadas medidas efetivas que assegurem a sustentabilidade ambiental.

Diante desse cenário, a educação pode ser uma ferramenta de grande importância, na medida em que, como defendem Macedo Filho e Cabral Neto, a ela possa ser destinado.

[...] 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. (MACEDO FILHO; CABRAL NETO, 2007, p. 250).

Ou seja, ainda que tenha um papel delimitado na formação social capitalista, a qual tem como meta primordial o aumento, a qualquer custo, do lucro, não se pode ignorar que a educação pode assumir vertentes que não tenham como escopo balizar o processo hegemônico¹ de uma produção material caracterizada pela exclusão socioambiental de grande parcela da humanidade, mas que, ao contrário, compreendendo as contradições presentes nessa formação social, possibilitem a conquista de espaços para ações contra-hegemônicas. Essa perspectiva crítica tem ampliado seu campo de ação relativamente à educação conservadora, mormente, quando se trata da educação ambiental, uma vez que essa modalidade vem suscitando a premência de se trabalhar sob uma ética distinta daquela que tem priorizado os interesses econômicos, negligenciando os interesses socioambientais.

A importância da educação ambiental ganha reforço com a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, no ano de 1977, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Nesse evento, transcrito sob a influência do ideário neoliberal², foi aprovada a Declaração sobre Educação Ambiental, na qual encontram-se estabelecidas as finalidades, os princípios, os objetivos e as estratégias norteadoras da educação ambiental, a ser desenvolvida em escala global e não, apenas, por meio do sistema de educação formal, mas nas diferentes e possíveis modalidades. A Recomendação nº 1, fixada no referido Encontro, reforçando essa orientação, apregoa, dentre outras medidas, que “[...] o desenvolvimento eficaz da educação ambiental exige o pleno aproveitamento de todos os meios públicos e privados que a sociedade dispõe para a educação da população: sistema de educação formal, diferentes modalidades de educação extra-escolar e os meios de comunicação de massa.” (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL AOS PAÍSES MEMBROS, 1977).

Na esteira desse direcionamento, o Brasil, por força da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e também instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, além de assegurar a todos o direito à educação ambiental, a teor do que preconiza o seu artigo 3º, inciso IV, passa a atribuir aos meios de comunicação de massa um expressivo mister. De acordo com a norma supramencionada, têm os meios de comunicação de massa o dever de colaboração ativa e permanente na disseminação



de informações, bem como a obrigação de desenvolver práticas educativas relacionadas ao meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação.

Assim, como parte do processo educativo mais amplo, uma vez que inserido na modalidade da educação não formal, e diante da necessidade de se assegurar a todos o direito à educação ambiental, os meios de comunicação de massa passam a assumir o *status* legal de educador ambiental. Esse papel, entretanto, deve ser observado com as devidas cautelas, haja vista que, se apresenta, em grande dimensão, contaminado por interesses econômicos, os quais impõem aos meios de comunicação de massa um direcionamento rumo à formação de uma cultura voltada para a sujeição, à passividade política e ao consumismo, ou seja, para atender aos interesses hegemônicos, que estão articulados para a produção de um pensamento dominante. Quanto a esse aspecto, acentua Paiva (2001) que a idéia de hegemonia tomada, a partir de Gramsci (1981), permite-nos vislumbrar a coexistência de outras determinantes, situando entre elas a cultura, a produção da fantasia, a arte, a religião, a filosofia e a ciência, que uma vez articuladas à política e à economia tem por escopo a produção de um pensamento determinante e dominante.

Este trabalho tem a pretensão de abordar essa tendência dos meios de comunicação de massa, de reprodução do pensamento dominante, imposto pela formação capitalista, e as suas implicações para a construção de um processo educativo, visando contribuir com o propósito de formar sujeitos ativos e conscientes quanto à importância da premente mudança de paradigma econômico, dada a incapacidade do atual modo de produção de bens materiais 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.

185

Meio ambiente e formação social capitalista

Explicita Harvey (1993) que a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista requer o seu envolvimento na trama de um controle social amplo, tanto das suas capacidades físicas quanto das capacidades mentais, tendo os meios de comunicação de massa o papel de cultivar a

formação de ideologias dominantes, como se pode depreender da transcrição infra.

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 das 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).

A citação em comento destaca o papel dos meios de comunicação de massa na formação de ideologias dominantes e na conseqüente manutenção do processo de acumulação material de riqueza, na medida em que guardam compromissadas relações com os imbricados projetos políticos, econômicos e ideológicos da sociedade organizada com supedâneo numa formação social de produção capitalista.

186 Tais projetos caminham na contramão dos interesses ambientais, uma vez que estão fundados na racionalidade e na lógica da acumulação capitalista que exigem o inevitável aumento da produção de mercadorias e, por conseguinte, a necessária ampliação do consumo de bens materiais, o qual está limitado pela disponibilidade dos recursos não-renováveis, imposta pela Natureza. Em suma, esses interesses comprometem o equilíbrio ambiental e cria obstáculos para a materialização de uma sadia qualidade de vida, comprometendo o direito fundamental a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Para Guareschi (1987), nesse tipo de sociedade cada indivíduo e cada produto fazem parte do mundo e da lógica de objetos de consumo, de modo que não podem a atividade e o produto da comunicação ser diferentes a ponto de escapar das relações sociais dominantes. Percebe-se, portanto, a coexistência de outras determinantes nesse modelo societário, em especial o cultural, que são articulados para a produção de um pensamento dominante, de natureza mercadológica. Desse modo, “[...] a própria linguagem que propicia a transmissão do sentido dessa atividade e desse produto ao público é a linguagem do mercador: esta forma de linguagem mercantilista é a forma geral da troca.” (GUARESCHI, 1987, p. 17).



Assiste razão ao citado autor, que foi abeberar-se nas vetustas lições de Marx e Engels, segundo as quais as “[...] idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 78). Para tanto, a classe dominante faz uso dos meios de comunicação de massa, especialmente por serem veículos de transmissão de informações destituídos do caráter dialógico que caracteriza a comunicação como uma via de dois sentidos.

Com essa aceção de que os meios de comunicação de massa estão compromissados com a produção de um pensamento dominante, por meio da veiculação de uma linguagem mercadológica, fica comprometida a promoção de uma educação em favor da melhoria da qualidade de vida da população, em face da impossibilidade de se conjugar expropriação de recursos naturais para a produção intermitente de mercadorias com a premência de preservação, recuperação e revitalização ambiental.

O fazer educativo apresenta-se, desse modo, contaminado pelos interesses hegemônicos de reprodução de uma realidade político-econômica excludente, ambiental e socialmente, que são impostos por meio de processos midiáticos de caráter ideológico, prévia e politicamente definidos. Na óptica de Brügger, “[...] é preciso deixar claro que não existe neutralidade nem na educação formal, nem na educação informal, como a promovida pela mídia embora a maioria dos jornalistas e professores acreditem nisso” (BRÜGGER, 2005, p. 157), chamando a atenção para o envolvimento, em especial da publicidade, com os interesses econômicos de grandes grupos, de mercados e de consumidores.

Portanto, o que muitas vezes aparece na mídia como verdade ambiental não passa de mera informação desconectada da realidade, quase sempre de cunho sensacionalista, entretanto, asseguradora de interesses de corporações que trafegam em direções e sentidos contrários aos anseios da coletividade, legitimados pela necessidade de alcance de equidade e justiça sociais.

Capitalismo e manutenção ambiental caminham em direções opostas, devendo aquele outro ser entendido como sinonímia de espoliação de recursos naturais, de exclusão social e de concentração de riqueza nas mãos de poucos, em detrimento dos interesses da maioria. Explica Melo (2006) que,

estando os processos naturais e socioculturais subordinados às exigências produtivistas do capitalismo o resultado será a exploração da força de trabalho, que coloca em risco a integridade física e psíquica do trabalhador, e a dilapidação da Natureza em um ritmo vertiginoso. Para esse autor,

[...] o problema, em uma perspectiva estritamente economicista, consiste no ritmo acelerado dessa transformação, com o intuito de atingir uma taxa de lucro superior à taxa média. Desta forma, a natureza torna-se simplesmente um insumo, reduzida a um fator de produção necessário à acumulação do capital sem que, entretanto, se respeite qualquer relação com seu limite (matéria-prima), com seu ritmo (de renovação da água ou do solo) e com sua interação ecológica e social. (MELO, 2006, p. 43).

Assim, o capitalismo não apenas representa destruição, precarização e degradação crescentes do meio ambiente, mas também impõe um modelo estrutural de sociedade que, como ensina, “[...] 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.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26, grifos no original).

Boaventura Santos (2005), no tocante à força do capitalismo sobre a Natureza e o meio ambiente, proclama que o capital tende a apropriar-se de modo autodestrutivo, do espaço, da Natureza e do ambiente em geral, assim como da força de trabalho. As ações dele decorrentes afetam a realidade socioambiental como um todo, marcada pelas relações recíprocas estabelecidas em função das contradições inerentes a um modelo econômico que não respeita os limites e os ritmos da Natureza, desprezando a capacidade de suporte dos ecossistemas.

Os efeitos decorrentes dessa lógica de exploração e expropriação, humana e ambiental, mostram-se mais temerários diante da tônica posta no contexto da intensificação da globalização, que segundo magistério de Jameson (2001), 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). Isso tem repercussão em nível não apenas



social, mas, sobretudo, na esfera do ambiental, mormente porque os problemas decorrentes das ações degradantes do meio ambiente também extrapolam as fronteiras dos países onde foram originados, atingindo a todos em escala planetária, a exemplo do constatado aquecimento da Terra, nas últimas décadas, em decorrência do aumento de temperatura, provocada pela emissão crescente de gases de estufa liberados, dentre outros fatores, com a queima de combustíveis fósseis e com as queimadas de florestas.

Loureiro (2006) acentua que a poluição sem fronteiras, a degradação dos ecossistemas que transcendem fronteiras geopolíticas e a interdependência no uso dos recursos naturais disponíveis representam as três conseqüências da globalização ambiental para a sociedade, o que leva a necessidade de uma reflexão sobre a responsabilidade em termos nacionais e internacionais.

Porém, para atender aos interesses do capitalismo, essa realidade precisa ser camuflada. Para tanto, ele faz uso de mecanismos diversos, em especial da mídia, ou seja, dos meios de comunicação de massa, que incluem, indistintamente, diferentes veículos como a televisão, a imprensa, o rádio, dentre outros.

Capitalismo e meios de comunicação de massa

189

Na realidade contemporânea marcada pelo aprofundamento do processo de integração de mercados, ou seja, do que se denominou de capitalismo transnacional, o qual tem como pretensão promover a fragilização de fronteiras entre os Estados nacionais e redirecionar as sociedades para a unificação, se busca anular, com isso, as diversidades e as culturas nacionais e regionais. Nesse contexto, os meios de comunicação de massa são ferramentas, dentre outras, que podem ser utilizadas para dar legitimidade aos interesses do poder econômico supranacional. Quanto à sobredita pretensão de criar-se uma cultura mundial padronizada, esclarece Cabral Neto (2004) que o incremento da 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.

Diante da necessidade de promover-se o incremento ilimitado do consumismo para atender aos resultados da produção, o processo de

intensificação da globalização trouxe consigo 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. Esse, sem dúvida, é o desejo do poder estatal preso às amarras do capitalismo e das grandes redes de comunicação de massa a serviço da lógica desse modelo de produção. Essa relação está bem definida nas palavras precisas de Comparato ao prefaciar o livro de Dorneles intitulado “*Deus é Inocente: a imprensa, não*”, a seguir colacionadas.

[...] acontece que, em tempos de globalização, o conluio entre o poder estatal e as grandes redes de comunicação de massa se estabelece, claramente, em níveis transacionais. O surgimento do primeiro império mundial da História, com sede nos Estados Unidos, ampliou o acordo de que se acaba de falar para todo o espaço do orbe terrestre. Doravante, as políticas de dominação imperial exigem uma cobertura ideológica sem fronteiras, por parte dos grandes veículos de imprensa, radio televisão e cinema. (COMPARATO, 2003, p. 15).

190

Essa parcialidade é grave, na medida em que, inquestionavelmente, os meios de comunicação de massa são, nas sociedades hodiernas, os grandes responsáveis pela difusão de informações ambientais para o público em geral. Essas informações são apresentadas por meio de técnicas apropriadas para fazer sucumbir determinados valores e ao mesmo tempo internalizar outros, independentemente do interesse maior da coletividade quanto à questão ambiental. Para tanto, são utilizadas técnicas diversas a exemplo das técnicas de diluição e a de recuperação. Segundo as lições de Guareschi (1987), a primeira técnica é uma estratégia para fazer com que o protesto converta-se em impostura, de modo que “[...] consiste em banalizar um fenômeno estranho ao corpo social, ou um sintoma de mal grave, de tal modo que ele apareça como um incidente isolado, separado do seu contexto social.” (GUARESCHI, 1987, p. 53). Com ela, espera-se que o fenômeno seja automaticamente rejeitado pela opinião pública como inconveniente passageiro. Aqui poderíamos situar a idéia veiculada pela mídia a respeito dos movimentos ecológicos, colocados para o grande público sem muita importância e contrários à necessidade do crescimento econômico e social.

A segunda técnica consiste, diante de um fenômeno “potencialmente perigoso” ao corpo social, em traduzir e interpretá-lo para o público a fim de



justificar a contínua necessidade de manutenção do sistema social existente e de seus valores. Como lembra o sobredito autor, muitas vezes é ela utilizada para justificar a violência e repressão que fazem parte de tais sistemas. Nessa perspectiva, estão as informações jornalísticas que justificam as ações violentas e repressivas do aparelho estatal contra as investidas de grupos ativistas sobre atividades econômicas nocivas ao meio ambiente, a exemplo do Greenpeace, muitas vezes colocado para a sociedade, por meio da mídia, como o grande vilão.

Loureiro (2006) destaca que a mídia não vem proporcionando o devido espaço à problemática ambiental, situando-a isoladamente, em uma narrativa que, além de proclamar-se apolítica, tende a expressar-se como dramática e romântica. Isso nos leva a inferir que as técnicas utilizadas pela mídia têm um objetivo ideologizante, na medida em que dificultam o estabelecimento de nexos entre o fato e a dinâmica social, excluindo a responsabilidade do modo de produção capitalista ao remeter para o indivíduo e para o plano comportamental a culpa pela crise ambiental. A citação a seguir é bastante clara quanto ao uso de técnicas, pela mídia, com fins ideológicos.

A mídia, que desempenha fundamental papel na era da informação, não tem proporcionado o devido espaço à problemática, situando-a isoladamente, em uma narrativa que tende a expressar-se como dramática, romântica e apolítica. Além disso, incorre no equívoco de trazer para o indivíduo e para o plano comportamental a responsabilidade pela crise ecológica. A apresentação dos desastres ambientais parece dificultar aos espectadores o estabelecimento de nexos entre o fato e a dinâmica social. (LOUREIRO, 2006, p. 25).

191

Nessa mesma seara de raciocínio, Brügger explicita que “[...] muitas mensagens da mídia revelam conteúdos fortemente (anti)ambientais implícitos que as tornam muito eficientes no sentido de formar (geralmente conformar ou deformar) visões de mundo.” (BRÜGGER, 2005, p. 162).

Percebendo o atuar midiático sob a óptica da não existência de neutralidade política, a missão atribuída aos meios de comunicação de massa, pelo artigo 3º, da Lei nº 9.795/99, não tem, por si só, o condão de lhes retirar o caráter ideológico acima esposado e de, como num passe de mágica, lhes consignar o qualificativo de promotor de uma educação ambiental que

leve em consideração a devida problematização da realidade socioambiental e a construção de uma ética contrária à lógica do capitalismo.

A premência de construção de uma ética voltada para a preservação do meio ambiente e a sadia qualidade de vida está comprometida, portanto, pela necessidade do capitalismo de contenção da sua tendência para as crises de superprodução. Isso exige um giro rápido das mercadorias, fenômeno que se materializa mediante o consumo desenfreado de bens e, conseqüentemente, de uma maior exploração de recursos naturais. Segundo as lições de Melo, “[...] a lógica da reprodução do capital acaba imprimindo um ritmo acelerado na produção, que precisa ser ‘escoada’ e/ou consumida em um ritmo também vertiginoso, a fim de engendrar o funcionamento do sistema e para não ocorrer em última instância uma crise de superprodução.” (MELO, 2006, p. 44).

Nessas circunstâncias, o consumo é estimulado de todas as formas, especialmente com o auxílio da propaganda, veiculada pelos meios de comunicação de massa. Os audiovisuais tornaram-se, como assevera Capra (2005), um dos principais canais de comunicação social e cultural nas sociedades modernas, de modo que as pessoas constroem, por intermédio dos conteúdos oferecidos por esses veículos de comunicação, as suas imagens simbólicas, seus valores e suas regras de comportamento. Lembra o citado autor que,

[...] na maioria dos lares norte-americanos, o rádio e a televisão criaram um ambiente audiovisual constante que bombardeia os telespectadores e ouvintes com uma corrente infindável de mensagens propagandísticas. Toda a programação das redes norte-americanas é financiada pelos comerciais e organizada em torno deles, de modo que a comunicação do valor empresarial do consumismo torna-se mensagem preponderante transmitida pela televisão. (CAPRA, 2005, p. 164).

No Brasil a realidade anteriormente referida não é diferente, como também não é diferente, em outras partes do mundo. Em esfera global, são comprometidos muitos dos conteúdos de cunho ambiental porque são apresentados, pelos meios de comunicação de massa, em face dos interesses propagandistas das empresas, cuja lógica pauta-se na necessidade de interferência na vida das pessoas com o escopo de estimular o consumismo exacerbado de seus bens e serviços⁴. Segundo Brügger, “[...] por meio de conteúdos latentes, diversos valores hegemônicos em nossa sociedade são



produzidos e reproduzidos: ênfase na ciência e na tecnologia como maneiras de superar quaisquer problemas, glorificação da produtividade e do crescimento; estímulo ao consumo de mercadorias supérfluas etc.” (BRÜGGER, 2005, p. 162).

Andrade (2006), fazendo a análise do conteúdo ambiental de suplementos infantis de três jornais impressos, de circulação diária (Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e Jornal de Piracicaba), constatou que o material sobre o meio ambiente vinculado às crianças restringe-se a algumas informações sobre animais e notícias vagas a respeito de conservação da Natureza, além de incentivar algum tipo de consumo.

Esse parcialismo dos meios de comunicação de massa com os interesses do poder econômico é fortemente revelado nas notícias veiculadas diuturnamente à população sob enfoques que, em um olhar menos acurado, podem parecer preocupadas com a questão ambiental, mas que, na sua essência, acabam revelando a cumplicidade com os interesses de grandes grupos empresariais ou têm cunho meramente sensacionalista. Mostram-se, os meios de comunicações de massa, como se fossem aparentemente apolíticos, malgrado serem guiados a partir de uma ética compromissada com a lógica da formação capitalista.

Um exemplo ilustrativo dessa realidade, dentre tantos outros, encontra-se na matéria publicada na edição de 8 de abril de 2007 da Tribuna do Norte, jornal de grande circulação no Estado do Rio Grande do Norte), sob o título “RN ainda consome mais lenha do que outra fonte de energia.”

O título, em si, induz o leitor a crer que a matéria de primeira página representa uma denúncia da degradação ambiental, decorrente da extração de lenha no RN, realizada para alimentar os fornos industriais. Não é isto, entretanto, o que se verifica na intenção da matéria jornalística. Nela se aborda o resultado do Balanço Energético do Estado, estudo feito pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico revelando que, no RN – um dos maiores produtores de petróleo e gás natural do Brasil – o consumo de lenha representa 25,4% da matriz energética, contra 18% de óleo diesel, 16,4% de eletricidade e 6,7% do gás natural, sendo aquela a forma mais utilizada de combustível, especialmente na indústria. Em verdade, a matéria jornalística não se propõe a abordar os graves aspectos ambientais decorrentes da extração de lenha das matas do bioma caatinga, medida extremamente impactante para o ambiente.

Sobre o grave impacto dessa exploração econômica de natureza extrativista, ela apenas se refere, em uma única linha, à possibilidade de vir a ocorrer um processo de desertificação.

A matéria é encerrada com a compreensão do titular da Secretaria Extraordinária de Energia, de que esse tipo de recurso não pode ser descartado da matriz energética do Estado, e sim usado de forma mais racional sendo, para tanto, somente necessário disponibilizar orientação técnica para as indústrias e programas que reduzam o uso de madeiras nas residências. Porém, nenhum juízo de valor é emitido pelo autor da matéria quanto à tendenciosa compreensão do Secretário Extraordinário de Energia, segundo a qual o problema estaria no uso de lenha nas residências e não pelas indústrias, por ele classificadas como carentes, apenas, de orientação técnica.

Em que pese a aparente imparcialidade da matéria jornalística inserida na página 3, do Caderno de Economia, da referida edição do citado jornal, ali também foi veiculada a entrevista com o vice-presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte (FIERN), intitulada "Consumo de lenha deve ser mais estimulado". Nessa entrevista, o representante da FIERN defende com firmeza que a lenha continue a ser o principal combustível da indústria do RN, por ser três vezes mais barata do que o gás natural. Apenas por isso! Quando perguntado se o consumo de lenha seria algo bom para o Estado, ele não apenas afirma que sim, mas responde que é preciso pensar no futuro, aduzindo, em seguida, que a lenha é um combustível barato, e que por isso deve ser estimulado, principalmente para os produtos de valores agregados que geram mais empregos. Complementa a sua resposta observando que a preocupação atual deve ser a de que todo mundo que usa lenha deva plantar árvores. No que concerne à poluição que a queima da lenha provoca, diz apenas que, hoje, é muito pequena porque já existe tecnologia suficiente para diminuir a emissão de gases poluentes.

Esse tipo de matéria, veiculada por um meio de comunicação de massa de grande circulação, não pode contribuir para a efetiva promoção de uma educação ambiental com escopo crítico e emancipatório. Ao contrário, só pode concorrer para uma concreta deseducação, gerando conseqüências malélicas para o meio ambiente por estimular a prática de ações que implicam o agravamento de efeitos climáticos oriundos da emissão de gases responsáveis pelo aumento da temperatura do planeta, elevação que está associada à acentuação do efeito de estufa.



Como é sabido, mormente depois do anúncio dos resultados do Sumário Executivo do quarto relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) da Organização das Nações Unidas (ONU) – *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*, apresentado em Paris, em 2 de fevereiro de 2007, a Terra tenderá para um aumento acelerado de seu estado entrópico se as emissões de gases na atmosfera não forem reduzidas. A previsão é de que a temperatura do planeta irá subir e, até o fim deste século, o aquecimento global esperado poderá representar, em relação a dados de 1980-1999, uma elevação permanente de temperatura da ordem de 1,1C, na melhor das hipóteses, podendo ultrapassar a 4C, na pior das hipóteses, o que importará em conseqüências catastróficas em termos de fenômenos naturais.

Também é fato que a utilização de qualquer um dos recursos energéticos -carvão, petróleo e o gás natural- que não se encaixam como fontes limpas de energia, como a solar e a aeólica, são prejudiciais ao meio ambiente. Há pesquisas que comprovam que a queima desses recursos energéticos libera gases poluentes na atmosfera, inclusive os gases de estufa, responsáveis pelo atual estágio de aquecimento do planeta.

No caso do carvão natural e da lenha, os impactos ambientais se expressam desde os procedimentos de extração. No Rio Grande do Norte, o uso dessa matriz energética, representa cerca de um milhão de toneladas por ano, sendo responsável por acentuados processos de desertificação⁵, como já vem acontecendo na Região do Seridó⁶, aguçando ainda mais as dificuldades de vida do sertanejo, cujo destino de retirante, miserável e favelado parece estar sendo traçado como algo definitivo, dentre outros fatores, por causa dessas ações predatórias e pela falta de políticas públicas efetivas de preservação ambiental e de desenvolvimento social.

Destarte, é preciso conscientizar a população de que a utilização de lenha como recurso energético parece trazer vantagem tão somente para o empresariado, o qual, dispondo dessa matriz energética, tem uma redução de custos três vezes menor em relação ao gás natural. Isso aumenta, extraordinariamente, os seus lucros, traduzidos na principal meta do capitalismo. Não é sem razão que esse mesmo empresariado estimule, com a compra da lenha, a devastação ambiental da região e a contínua emissão de CO₂ para a atmosfera, agravando o problema decorrente dos gases de estufa.

Apesar da compreensão de que as florestas são renováveis e, por isso, excepcionais conversoras de energia solar nos trópicos, como defendem Vidal e Vasconcellos (2002), no Brasil, como decorrência de práticas que, apenas, visam à acumulação imediata de lucro, as florestas e matas são simplesmente devastadas, a exemplo do que vem ocorrendo nas caatingas da Região do Seridó, eliminado-se, assim, a possibilidade de representar um fundamento de fonte de trabalho e riqueza permanentes.

Em que pesem esses gravames para a saúde do planeta Terra, não há, no referido jornal, um contraponto da matéria nele veiculada para realçar a vertiginosa degradação, levando o público, em geral, a acreditar que o uso de lenha é salutar, desde que utilizada para beneficiar a indústria. Em sentido contrário a essa prática extrativa de lenha para ser usada como fonte energética “barata”, propugna Aguiar que,

[...] a geração solar térmica, se estimulada, poderia aumentar a oferta de empregos pela dinamização de todo um setor industrial dedicado a esta fonte alternativa, que encontra aplicações não somente em comunidades carentes, como para qualquer empreendimento que optasse por, ou necessitasse de uma fonte de energia elétrica com geração descentralizada. (AGUIAR, 2004, p. 53).

A alternativa retro, acaso os meios de comunicação de massa trabalhassem dentro de uma ética diferente da qual estão submetidos pelo poder do capital, poderia ser uma das vertentes discutidas na matéria supramencionada. Se houvesse compromisso por parte da mídia com a questão ambiental, ela deveria trazer a posição de estudiosos do assunto, respaldada em conhecimentos científicos sobre a temática, o que revelaria a inconsistência dos argumentos do vice-presidente da FIERN, postos pela mídia como irrefutáveis, apesar de se limitarem a expressar, sem rodeios, a defesa dos interesses econômicos do empresariado norte-rio-grandense.

Na (des)informação jornalística sob análise não se constata a existência de qualquer preocupação em revelar-se para o público quão irreversíveis são os danos ambientais que tais práticas estão causando àqueles ecossistemas, à biodiversidade ali existente e ao próprio sertanejo, diante do constatado processo de desertificação. Da mesma forma, não se verifica qualquer intenção de se mostrar que a inexistência de uma qualidade ambiental representa a



ausência de qualidade de vida e aguçamento da miséria para as populações viventes em áreas que estão sendo violentamente degradadas e desertificadas.

A forma como o tema em exame foi abordado pelo jornal representa um impeditivo para que tal meio de comunicação de massa possa proclamar-se apolítico ou interessado na defesa das questões ambientais, haja vista o clarividente compromisso com os interesses econômicos de grupos empresariais, o que não o legitima como educador ambiental. Para o exercício desse mister legal, os meios de comunicação de massa, ao abordarem questões relacionadas ao ambiente, precisam, sim, assumir uma postura de parcialidade, porém sempre em favor do meio ambiente, ressaltando a necessidade de sua conservação, preservação e recuperação para que se possa assegurar qualidade de vida às populações. Outro não pode ser o entendimento, na medida em que a

Educação Ambiental tem a responsabilidade sim de construir uma nova ética que possa ser entendida como *ecológica*, desde que esta se defina no embate democrático entre idéias e projetos que buscam a hegemonia na sociedade e no modo como esta produz e se reproduz, problematizando valores vistos como universais e absolutos. (LOUREIRO, 2006a, grifo no original).

Matéria jornalística dessa qualidade nos conduz a um questionamento: Os meios de comunicação de massa podem trabalhar dentro de uma nova ética, distinta daquela imputada pela lógica do capitalismo? Isso os obrigaria a revelar o que está na essência dos interesses da contemporânea forma de organização social e do predominante modo de produção material de bens. O certo é que os meios de comunicação de massa estão vinculados aos interesses hegemônicos dos proprietários dos meios materiais de produção, comprometendo, assim, sua credibilidade frente a uma real necessidade de defesa de um meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações, como determina a atual legislação brasileira.

197

Meios de comunicação de massa frente a uma educação ambiental para a cidadania

Para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática não se pode prescindir da formação política dos seus membros, uma vez que ela é condição para a promoção de uma mudança radical no modelo de

produção social de bens materiais e, por conseguinte, para assegurar-se equidade social e manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida, não só para as presentes gerações, mas também para as gerações futuras. (MACEDO FILHO; CABRAL NETO, 2007).

Essa linha de raciocínio não se coaduna com a de uma educação ambiental trabalhada numa perspectiva conservadora e compromissada com manipulação ideológica imposta pela lógica do capitalismo, portanto, destituída do escopo de alcançar a formação para a cidadania, não possibilitando, assim, a participação dos atores sociais nos processos decisórios da sociedade democrática. Isso traz conseqüências nefastas, posto que

[...] 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).

198

O posicionamento expresso nessa citação denuncia a existência de uma educação que renega a relevância da formação política do educando e que se anuncia como neutra, politicamente. Essa formação política, na óptica de Cabral Neto (2004), se constitui em uma dimensão indispensável à cidadania, devendo, portanto, funcionar como o eixo basilar da luta, em construção, para edificar novos padrões de participação do homem na sociedade.

Paiva (2001) lembra que o surgimento de forças diversas, associadas aos sistemas dominados, possibilita historicamente a previsão de pequenas disputas e lutas, tendentes ao enfrentamento com a força dominante, as quais, na fricção das disputas, acabam por empreender conquistas e vitórias que permitem vislumbrar sociedades mais justas no sentido da inclusão de fatores heterogêneos. Tais lutas e embates não estão dissociados dos processos de construção da cidadania, cujo conceito está, nesta vertente, vinculado à idéia de formação do homem para a participação política de sua comunidade. Isso impõe o desenvolvimento de habilidades e de uma consciência crítica quanto ao papel que o cidadão exerce na sociedade assim como o estabelecimento



de novas relações sociais, inclusive voltadas para o interesse público e para a proteção do meio ambiente.

Estamos falando, portanto, da necessidade de uma formação, por intermédio da educação ambiental e de uma consciência ética, capaz de possibilitar a percepção da premência de uma práxis, visando ao exercício de ações e pressões políticas direcionadas para a ruptura do modelo econômico vigente, única condição para que se possa assegurar a existência de condições mínimas de vida digna para as presentes e futuras gerações, incluindo a garantia de trabalho, alimentação, educação, saúde, moradia, dentre outros direitos fundamentais.

Para assumir o compromisso com uma educação ambiental para a cidadania os meios de comunicação de massa terão que abraçar uma nova causa, que é contrária aos imperativos da dinâmica da produção e reprodução capitalista, o que não parece ser a lógica de funcionamento desses veículos. Despir-se do caráter sensacionalista e momentâneo que costumam dar às matérias jornalísticas que são veiculadas na ocorrência de desastres ambientais, para revelar a lógica da produção social contemporânea seria condição para que os meios de comunicação pudessem cumprir um papel realmente educativo.

Há que se ter em mente, como leciona Loureiro (2006a), que uma educação conservadora 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. É preciso, pois, afastar-se da idéia inadequada de que tudo é válido quando se almeja proteger o ambiente, haja vista que nem todo tipo de informação ou prática educativa contribui para a gênese de uma consciência crítica porque “[...] 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.” (MACÊDO FILHO; CABRAL NETO, 2007, p. 247).

Ao contrário do que se pretende com uma educação ambiental para a cidadania, o que se vê diuturnamente são os meios de comunicação de massa banalizando a temática ambiental e suggestionando, quase sempre, a população com as falsas idéias de que a crise socioambiental, provocada

pelo capitalismo, será resolvida com medidas individuais de racionamento. Tem sido prática costumeira da mídia a veiculação de meros receituários de atitudes individualistas e domésticas, como economizar energia, racionar a água ao tomar banho e ao lavar carros, reciclar materiais, deixar de comer carne bovina para diminuir as áreas de pastagens, dentre outros, como se essas medidas sozinhas fossem resolver a crise ambiental, cuja origem está em outra dimensão, ou seja, em patamar bem distinto da responsabilidade que decorre das ações individualizadas.

Essa postura dos meios de comunicação é esperada e está em total consonância com a compreensão crítica de “[...] a problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais.” (LEFF, 2002 p. 62). Logo, como esperar uma atuação ética dos meios de comunicação, capaz de questionar a racionalidade econômica e tecnológica dominantes?

O fato é que esse atuar ético que questiona a racionalidade econômica e tecnológica dominantes parece estar a anos-luz de distância dos interesses dos meios de comunicação de massa, porque, como se extrai das lições de Althusser (1985), a informação, ou seja, a mídia compõe a pluralidade dos aparelhos ideológicos de Estado. Como tal, a comunicação, seja qual for o veículo empregado (imprensa, rádio, televisão e todos os outros), tem o papel de reproduzir, pela manipulação ideológica do povo, as relações de produção oriundas da formação social capitalista, isto é, de reproduzir as “relações capitalistas de exploração”, de modo a garantir a sua existência. Não se pode ignorar a lição de Marx e Engels (2006) de que as idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, uma vez que:

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma as idéias da sua dominação. (MARX; ENGELS, 2006, p. 78).



Se as idéias dominantes são nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias, elas precisam ser legitimadas pelo poder dominante, que, para esse fim, utiliza-se de diversos mecanismos, especialmente de uma educação conservadora, a qual baliza e reforça o processo hegemônico da reprodução de um modelo econômico excludente, na medida em que é socialmente injusto e ambientalmente inconsistente. Impõe-se, por conseguinte, para o capitalismo, a necessidade de firmar seu ideário perante a população excluída. Tais idéias, ainda que ideologicamente produzidas, precisam soar como verdadeiras aos ouvidos dos socialmente explorados e ambientalmente expropriados. No entanto, esse movimento é contraditório e, por isso, essas idéias, dependendo das circunstâncias históricas em que sejam produzidas, podem ser confrontadas e refutadas em outra direção, cuja perspectiva almeje a edificação de uma contra-hegemonia, nos termos propostos por Gramsci.⁸

Com bases nas formulações de Gramsci (1981) e considerando que os processos históricos se movem por contradição, defendemos uma educação capaz de propiciar as condições favoráveis para a formação de uma consciência crítica quanto às questões socioambientais decorrentes das relações capitalistas de exploração. Esse entendimento pressupõe a utilização de todos os espaços disponíveis (como a escola, os meios de comunicação, por exemplo) no sentido de buscar, ainda, sob o capitalismo a edificação de processo de contra-hegemonia que represente uma construção histórica na direção de superar as relações próprias do capitalismo.

Não se pode olvidar que (apesar do papel histórico de aparelhos ideológicos de Estado atribuído aos meios de comunicação de massa) é possível a conquista de espaços para a prática de ações contra-hegemônicas, abertos em função das contradições inerentes à realidade capitalista, caracterizada por constantes antagonismos de interesses, os quais afloram a todos os momentos como fruto dos embates travados para o enfrentamento dos conflitos socioambientais. Com eles acabam sendo veiculados na mídia, ainda que sem a intencionalidade do poder hegemônico, mas como resultado de forças e lutas opostas, conhecimentos apoiados em uma ética distinta da inspirada pelos interesses econômicos do capitalismo, portanto, propício à defesa do meio ambiente e de uma sadia qualidade de vida para todos. Contudo é preciso explicitar que esses procedimentos, apesar de sua importância na formação de uma visão crítica sobre os problemas ambientais, não são definidores em

relação à superação da ordem capitalista, visto que tal superação envolve lutas políticas mais complexas.

Considerações finais

As construções analíticas formuladas, no âmbito deste trabalho, realçam a necessidade de atentarmos para o fato de que as inquietudes relacionadas à premência de preservação ambiental são oriundas das realidades concretas 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 não renováveis, uma nova postura da humanidade diante da complexidade ambiental.

Para a compreensão dessa complexidade ambiental há que se escapar da manipulação ideológica disseminada pela mídia e buscar-se um conhecimento produzido com base em uma nova ética ambiental, completamente distinta daquela erguida como pilar do capitalismo, a qual procura legitimar a visão de mundo por ele construída. Essa nova dimensão ética, preocupada com a formação para a cidadania e com o desenvolvimento de uma práxis que vislumbre a ruptura do modelo de produção social vigente, não tem como ser incorporada pelos meios de comunicação de massa no contexto de predominância do modo de produção material capitalista, ainda que a eles tenha sido legalmente atribuído o papel de educador ambiental, uma vez que são, historicamente, aparelhos ideológicos de Estado e, portanto, comprometidos com os interesses hegemônicos.

Se pugnamos por uma educação ambiental para cidadania, ou seja, preocupada com a formação política, devemos incorporar o entendimento de que lhe cabe a missão de desenvolver, nos atores sociais, estruturas cognitivas capazes de ensejar processos hermenêuticos harmonizados com outra racionalidade ambiental, diferenciada da que serve de manto para os interesses de mercado fixados pelo capitalismo.

Nessa perspectiva de promotor de uma educação ambiental para a cidadania, caberia aos meios de comunicação de massa conscientizar as sociedades contemporâneas não apenas quanto à gravidade dos problemas que afetam o meio ambiente, mas, sobretudo, revelar a verdadeira origem da



crise ambiental. Para isso, teriam que situá-la como o fruto da lógica de um sistema produtor de mercadorias que, tendo o lucro como meta precípua de sua existência, é o principal responsável pelo cenário de exploração e exclusão social de pessoas e de trabalhadores⁷, em nível global, e pela progressiva devastação dos ecossistemas naturais, comprometendo a Natureza e a vida no planeta, em todas as suas formas. Trata-se, essa, cognição de pura utopia, uma vez que a reprodução do pensamento dominante exige dos meios de comunicação de massa que a atividade e o produto da comunicação assumam um caráter mercadológico, contrariando, assim, os interesses ambientais. O que se mostra possível, mediante os embates travados para o enfrentamento dos conflitos socioambientais, é a conquista de espaços junto aos meios de comunicação de massa para a prática de ações contra-hegemônicas, uma vez que o movimento do real é contraditório, em face dos constantes antagonismos de interesses presentes no modo de produção capitalista. Por intermédio desses espaços conquistados, há a possibilidade de, contrariando o poder hegemônico, se fazer veicular na mídia conhecimentos apoiados naquela ética que acima situamos como distinta da que inspira os interesses econômicos do capitalismo e, por isso, propício à defesa do meio ambiente e de uma sadia qualidade de vida para todos.

Notas

- 1 Sobre hegemonia Paiva (2001, p. 1-2), explica que, “[...] o argumento da ‘ação hegemônica’, desenhado pelo pensador marxista italiano Antônio Gramsci, é aquele que mais adequadamente propicia uma aproximação da compreensão do que significa a soberania de um forma social. A idéia de hegemonia como é entendida por Gramsci, permite que o olhar coteje não apenas o aspecto político, mas também e em igual medida o caráter formativo da cultura. Desta maneira, pode-se considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura, de ideologia e de direção moral. O conceito, assim entendido, desloca-se do plano político para o da supremacia da formação econômico-social, isto é, da sociedade como totalidade. A partir do entendimento do significado e da aplicação social do conceito de hegemonia, torna-se possível a compreensão das formas reguladoras de forças coercitivas e de estruturas de dependência. Desta maneira, para além da explicação reducionista da predominância de uma estrutura social apenas pela determinante econômica. A idéia de hegemonia a partir de Gramsci permite vislumbrar a coexistência de outras determinantes como a cultura, a produção da fantasia, a arte, a religião, a filosofia e a ciência que se articulam junto à política e à economia para a produção de um pensamento determinante e dominante. Assim, a partir da idéia do padrão hegemônico e da forma determinante, aporta-se nos diversas outros esquemas possíveis que subsistem como sistemas minoritários, formas menores, produções desimportantes, diferentes e, conseqüentemente, sem maior referencialidade na estrutura social. O surgimento dessas forças diversas como sistemas

dominados possibilita historicamente a previsão de pequenas disputas e lutas. Estas formas tenderiam ao enfrentamento com a força dominante e poderiam, na fricção das disputas, empreender conquistas e vitórias. A luta social das diferentes configurações existentes permitiria vislumbrar sociedades mais justas no sentido da inclusão de fatores heterogêneos.”

- 2 Batista (2007) descreve a existência de um cenário de imposição de ajustes estruturais, pautados nos ideais neoliberais que exigem a implementação de políticas sociais a partir de princípios norteadores de processos de descentralização, focalização e flexibilização, com o escopo de minimizar a participação estatal na oferta de serviços públicos, reduzindo o déficit fiscal e o gasto público, e maximizar expansão do mercado. Com essa perspectiva, a educação tem por escopo reforçar os postulados capitalistas, não conseguindo assentar novos valores e conceitos capazes de possibilitar uma ruptura das ações pautadas numa lógica predatória, que renega a necessidade da economia de mercado possuir limites e de impor limites à sustentabilidade.
- 3 A Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe, em seu art. 3º, que: “Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; II – às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; III – aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente IV – aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação; V – às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente; VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.
- 4 Capra (2005), lembra que o impacto das empresas sobre as vidas das pessoas aumenta continuamente na medida em que “hoje em dia, o mundo dos meios de comunicação de massa é dominado por uns poucos conglomerados gigantescos de multimídia, como a AOL-Time-warner ou a ABC-Disney, que são enormes redes de empresas menores ligadas por vínculos e alianças estratégicas de várias espécies.
- 5 A partir da Conferência das Nações Unidas, em Nairobi (1977), a desertificação foi definida como a “deterioração generalizada dos ecossistemas sob as pressões combinadas de um clima adverso, flutuante e de exploração excessiva”. Com a Conferência do Rio de Janeiro (ECO/92), mas especificamente na Agenda 21, passou a ser definida como “a degradação da terra nas regiões áridas, semi-áridas e sub-úmidas secas, resultante de vários fatores, entre eles as variações climáticas e as atividades humanas”. É causada pela atividade entrópica decorrente da intensa pressão exercida por atividades humanas sobre ecossistemas frágeis, cuja capacidade de regeneração é baixa, conduzindo à formação de desertos. A degradação da terra compreende a degradação dos solos, dos recursos hídricos, da vegetação e a redução de vida das populações afetadas.
- 6 Em relação ao Seridó, que inclui municípios do Rio Grande do Norte e Paraíba, o que sobra da terra tem servido apenas para aumentar a área de mancha desertificada. Na página da



Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos, do RN, sob o título Instituições combatem a desertificação encontra-se a seguinte informação: “[...] O desmatamento agressivo nas reservas florestais para a utilização de lenha nas olarias também vem provocando o agravamento do problema”, explica Gilson. Hoje boa parte dos agricultores não consegue mais plantar, o solo perdeu suas propriedades e empobreceu. No Seridó, os municípios de Caicó, Currais Novos, São José do Seridó, Carnaúba dos Dantas, Parelhas e Equador são os que vêm apresentando maiores agravantes. No total, já são 2.341 quilômetros quadrados de área desertificada. A essa situação, soma-se um quadro ainda mais preocupante. Por ano, cerca de 10% da área verde do RN vem sendo desmatada para virar lenha e alimentar os fornos do pólo ceramista da região.” Gilson Vilaça, que integra a equipe do Núcleo de Desenvolvimento Sustentável para Combate à Desertificação, pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e do Meio Ambiente (IDEMA). Matéria publicada no Jornal de Fato (RN), 11/06/2006. Disponível em: <http://www.semarh.rn.gov.br/detalhe.asp?IdPublicacao=6458>.

- 7 O forte crescimento econômico registrado nos últimos cinco anos teve um impacto muito leve na redução do número de trabalhadores que vivem em condições de pobreza junto com suas famílias, e essa redução se observou somente em uns poucos países. Além disso, o crescimento não provocou a diminuição do desemprego mundial”, disse o Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia. In edição relatório anual Tendências Mundiais do Emprego http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=3051.
- 8 Como esclarece Williams, a realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva. “A qualquer momento, formas de política e cultura alternativas, ou diretamente opostas, existem como elementos significativos na sociedade.[...] A ênfase política e cultural alternativa, e as muitas formas de oposição e luta, são importantes não só em si mesmas, mas como características indicativas daquilo que o processo hegemônico procurou controlar, na prática.” (WILLIAMS, 1979, p.16). A esse respeito importa lembrar, ainda, o que assinala Coutinho (1999, p. 115-116). Para esse autor, a crítica ideológica e a batalha cultural a ela ligada é decisiva na orientação prática dos homens sendo um momento decisivo da luta pela construção de uma nova hegemonia (conta hegemonia). Ressalta também que a “[...] luta pela hegemonia implica uma ação que, voltada para a efetivação de um resultado *objetivo* no plano social, pressupõe a construção de um universo *intersubjetivo* de crenças e valores.”

Referências

ANDRADE, Tais Oetterer de. **Análise do conteúdo ambiental de suplementos infantis de jornais impressos**. In: ENCONTRO DA ANPPAS, 3. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/enontro3/arquivos/TA68-03032006-122503.DOC>. Acesso em: 01 jun. 2007.

AGUIAR, Wilson Mansur. **O uso de fontes alternativas de energia como fator de desenvolvimento social para segmentos marginalizados da sociedade**. 2004. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2004. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento

Energético, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://cinergia.org.br/ppel/teses/wmaguiar.pdf>> Acesso em: 16 abril. 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: GRACINDO, Regina Vinhaes *et al* (Org.). **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais. Brasília : Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 10 jun.2007.

BRÜGGER, Paula. Os novos meios de comunicação: uma antítese da educação ambiental? In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRAGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CABRAL NETO, Antônio. **Reforma educacional e cidadania**. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). Política educacional: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

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.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COMPARATO, Fabio Konder. Prefácio. In: DORNELLIS, Carlos. **Deus é inocente**: a imprensa não. São Paulo: Globo, 2003.

GRAMSCI. Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e poder**: a presença dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina: 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.



JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: JAMESON, Fredric. (Org.). **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Tradução Maria Elisa Cevasco, Marcos Cesar de Paula Soares. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia ambiental**. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. 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, 2006.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

MACÊDO FILHO, Francisco Dutra de; CABRAL NETO, Antônio. A educação ambiental no cenário da economia informacional globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 226-255, maio/ago. 2007.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira; STEIGLEDER Annelise Monteiro; CAPPELLI, Sílvia. **Direito ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Carta de Belgrado**. Belgrado, Outubro de 1975. Disponível em: <<http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm>> Acesso em: 15 maio 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência intergovernamental sobre educação ambiental aos países membros**. Recomendações. Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, de 14 a 26 de outubro de 1977. Disponível em: <http://www.verdescola.org/downloads/tratado_tbilisi.pdf> Acesso em: 23 abr. 2008.

PAIVA, Raquel. Minorias flutuantes: novos aspectos da contra-hegemonia. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 2001, Campo Grande. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24.,

2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Intercom, 2001. Disponível em: < <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/4969/1/NP13PAIVA.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2008.

RN ainda consome mais lenha do que outra fonte de energia. **Tribuna do Norte**, Natal, p. 3, 8 abr. 2007. (Caderno de Economia).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIDAL, J. W. Bautista; VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **Dialética dos trópicos**: o pensamento colonizado da Cepal. Brasília: Instituto do Sol, 2002.

WMO; UNEP. **Climate change 2007**: the Physical Science Basis. Summary for Policymakers. Richard Alley et all. IPCC WGI Fourth Assessment Report. Disponível em: <IPCC-Sec@wmo.intWebsite:<http://www.ipcc.ch>>. Acesso em: 22 maio. 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

208

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Integrante da Base de Pesquisa Política e Práxis da Educação
E-mail | cabraln@ufrnet.br

Prof. Ms. Francisco Dutra de Macedo Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Integrante da Base de Pesquisa Política e Práxis da Educação
E-mail | fdutra@digizap.com.br

Recebido 15 maio 2008

Aceito 11 set. 2008



Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens...¹

Multi-reference and production of knowledge: different stories of learnings...

Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Metodista de São Paulo

Resumo

A opção foi apresentar a multirreferencialidade através das aprendizagens produzidas por três mestrandos considerando suas histórias de vida e de formação. Foram selecionados graduados em Filosofia, Psicologia e Física. O filósofo propõe pensar o "homem-sujeito" tirando-o das "sombras" onde até então se encontra "preso pelos saberes ditos científico-humanistas". A psicóloga compreende "a importância de se ter uma escuta sensível" possibilitando a "leitura das entrelinhas, do que está implícito, fazendo surgir uma ação criadora". Para a física a multirreferencialidade se apresenta como "um avanço revolucionário para as teorias educacionais como foi o impacto ocorrido na Física, quando do surgimento das teorias da relatividade e da quântica". Trata-se de três formações distintas; três histórias de vida e, por fim, três aproximações singulares da abordagem multirreferencial tendo em comum o questionamento profundo sobre os alicerces da ciência.

Palavras-chave: Multirreferencialidade. História de vida. Formação.

Abstract

The option was to present the *Multi-reference* through the learning produced of three master degree students considering their history of life and formation. It had been selected graduates from Philosophy, Psychology and Physics. The philosopher considers to think the "man-subject" taking him from the "shadow" where until then he is "locked in the knowledge called scientific-humanists". The psychologist understands "the importance of having a sensible listening" making possible "reading between lines, what is implicit, making possible the appearance of a creative action". For the Physics *Multi-reference* presents itself as "a revolutionary advance for educational theories like the impact on Physics of the Relativity and Quantum theory appearance. The matter is about three distinct formations; three life histories and, finally, three singular approaches of *Multirreferencial* premise having in common a deep questioning on the foundations of science.

Keywords: Multi-reference. Life stories. Formation.

Se a finalidade da educação é a produção de autoria por parte dos sujeitos envolvidos, a vivência acadêmica se traduz como ação densamente pedagógica pelo fato de possibilitar que o estudante-autor também se apresente na forma escrita, falada ou através de seus silêncios. Mais que uma análise externa do que pode ocorrer em uma sala de aula apresentando e discorrendo sobre a caminhada realizada pelo aluno, no presente caso, através dos resultados alcançados por estudantes de cursos de graduação ou de mestrado, é possível acompanhar seus movimentos, seus inacabamentos, os andaimes, ou seja, o percurso percorrido até os resultados conseguidos. O leitor poderá desenvolver sua interpretação sobre a qualidade do processo por nós vivenciado e espero, possa apreender a abordagem epistemológica, o olhar multirreferencial que tem sustentado tal forma de atuar. Um trabalho assim proposto e na forma como aqui apresentado traz conseqüências para os dois sujeitos que atuam na relação.

Para o professor, se coloca a tensão e angústia decorrente de se autorizar em permitir o aluno seguir seu caminho. Um caminho delineado a partir de suas errâncias, de seus desejos, de seus não saberes, de suas ousadias, proposições impensadas... Enfim, um aprendiz que se sente autorizado a experimentar o seu aprender e a praticar o exercício da bricolagem.

Para Jacques Ardoino, bricolagem é este “[...] ir aqui e lá, e eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta.” (ARDOINO, 1998, p. 203). A atitude e o exercício da bricolagem se apresentam como condição para a possibilidade da aventura a ser empreendida por um sujeito que propõe a percorrer um caminho sem o controle prévio de todos os passos a serem dados; abrindo assim uma porta para a criação, para a dimensão instituinte, sem que o trabalho de pesquisa e de aprendizagem não consegue ir além de uma reprodução, muitas vezes, precária, de caminhos percorridos por outrem.

Para o aluno, a angústia aparece principalmente como resultante da ação nova em não cumprir aquele papel esperado na escola: o de ouvir o professor e reproduzir o que ouviu. Trata-se, agora, de trilhar caminhos outros como o de criar atalhos e articular idéias e significados; o de olhar para a realidade que o cerca não de forma mecânica separando e especificando as partes como se a compreensão do todo viesse como resultado automático; o de buscar sentido como se esse já viesse impresso no objeto pesquisado, bastando resgatá-lo, desconhecendo de vez a ação do sujeito que significa



o que vê e o que resulta de sua experiência. Finalmente, a tensão pela ousadia de articular o que antes era separado, incorporando possíveis extremos para, através de um olhar, agora paradoxal, não perder de vista a complexidade possível de se projetar a realidade como ensina Jacques Ardoino quando afirma que não é a realidade que é complexa, mas o olhar do pesquisador que a vê. (ARDOINO, 1998).

Assim, é possível que o aluno possa trabalhar esse terreno da angústia procurando identificar o que o incomoda e aquilo que poderá ser proposto como questão a ser projetada, criando dessa forma um caminho a ser percorrido. E, ainda, nesse processo de meta-análise, se aperceber como sujeito que se angustia, se interroga e delibera hipóteses para a caminhada. Nesse contexto, entra em cena o Jornal de Pesquisa ou também Diário de Pesquisa. Prefiro não perder de vista as duas perspectivas: o diário enquanto escrita íntima e para si, e o jornal publicado diariamente, que carrega consigo uma escrita que exige o leitor, o olhar do outro.

A seguir, alguns pressupostos norteadores nossa prática.

O primeiro deles é o problematizar a sala de aula como espaço de pesquisa e de formação. As aulas deixam de ser entendidas como encontros formais, burocratizados, que ocorrem no interior de uma sala previamente designada para esse fim no decorrer de um tempo delimitado. Aula, mais que um espaço e o tempo vivido por indivíduos que se encontram e propõem exercitar a própria condição de sujeitos: mediados por conteúdos da cultura e da ciência, sob a responsabilidade de um profissional, vivenciando uma intencionalidade e um processo ininterrupto de negociação.

Outro pressuposto importante é o assumir a própria relação como lócus em que os sujeitos atuam e a significam em co-autoria. Por parte de nós, educadores, há necessidade de um olhar clínico e profissional para a relação em si. Não que precisemos deixar de ensinar conteúdos para só praticar análise, no sentido das ciências psicanalíticas, mas que o caráter analítico esteja presente todo o tempo em nossas interpretações e atuação. Aprecio o paralelo entre Pedagogia e Psicanálise que estabelece Castoriadis quando afirma “[...] a pedagogia deve, a todo instante, desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando, por assim dizer, essa mesma atividade própria [...]” para concluir que “[...] isso, evidentemente, a pedagogia não pode fazer sem ensinar cer-

tas matérias – tampouco a análise pode progredir sem as interpretações do analista.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p. 156).

Para não cairmos na armadilha dos conteúdos pelos conteúdos, penso que merece atenção o complemento do autor quando propõe a defesa de dois princípios: “Todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau; todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isto? – é defeituoso.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p.157).

O terceiro pressuposto é o assumir a pesquisa como estratégia formativa. Quando falo da pesquisa, não estou me referindo às regras e aos procedimentos científicos com relação a um efetivo processo de pesquisa, mas à atitude do pesquisador enquanto indagador da realidade, enquanto proponente de projetos para desvendá-la e enquanto autor de procedimentos e métodos para se alcançar os objetivos propostos. É a partir dessa ótica que encaminho toda a aprendizagem. Admito ser necessário criar uma condição de busca e de construção por parte do aprendiz, para que se insira no processo como atuante, capaz de filtrar o que ouve em função de interesses, e não se posicione como mero espectador cuja aprovação ou reprovação do que ouve fica por conta de certa visão subjetivista.

Os relatos apresentados a seguir para nossa reflexão são resultados de aprendizagens ocorridas no decorrer de um semestre letivo. Em todos os casos aqui mencionados a relação e o contato com os grupos de alunos continuaram no semestre posterior, devido ao envolvimento e à necessidade de rever e concluir um pouco mais o processo iniciado. É como se continuássemos “em aula”, em tempo de aprendizagem, em tempo de vivências com sentido. Os resultados aqui apresentados resultam desse exercício de escrita e reescrita, elaboração e reelaboração, dessa co-autoria em ato até uma conclusão provisória a partir da qual aceitamos socializar.

A “aula inacabada” a qual me refiro foi bem captada por Anete Abramowicz quando no prefácio elaborado para o livro *Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*, afirma: “[...] neste sentido, este livro ou jornal de pesquisa é inacabado, é uma aula que não cessa de continuar e de produzir efeitos.” (ABRAMOWICZ, 2000, p. 10). Agrada-nos a idéia de “aula inacabada” até porque outros poderão fazer parte desta, inclusive os leitores atuais que terão a oportunidade de participar de nossos



encontros, interagirem a sua maneira, não se excluindo ao esforço necessário de também elaborar e propor uma interpretação considerando a própria história de vida, afetiva, pessoal, profissional, de leituras e de concepções.

Tal esforço de um curso assim proposto e vivenciado faz sentido pela necessidade de se capturar para a educação aquilo que lhe é intrínseco, qualidade nuclear que tem se diluído frente à dura prática cotidiana de uma sociedade alienadora que nos torna peças de uma grande máquina. É preciso recolocar como utopia em nosso horizonte um projeto de autonomia para uma “subjetividade capaz de refletir, capaz de deliberação e de vontade”. Retomando Castoriadis e seu paralelo entre pedagogia e psicanálise, “[...] do ponto de vista social-histórico, a pedagogia deveria educar seu sujeito de tal modo que este interiorize, e faça portanto muito mais do que aceitar as instituições existentes, quaisquer que sejam.” (CASTORIADIS, 1987-1992, p. 157).

Trata-se de exercitar uma aprendizagem sobre o como atuar diante do paradoxo: sermos convocados a nos recriar como autores-cidadãos, que entendo na mesma direção do projeto de autonomia colocado por Castoriadis, nós que resultamos de um processo histórico e social desautorizante e alienador.

A seguir, encontram-se breves sínteses montadas por mim a partir das produções de alunos que realizaram comigo suas aprendizagens em cursos de pós-graduação, mestrado em educação, em duas instituições diferentes de ensino superior, e, no final deles, produziram suas reflexões como parte das tarefas combinadas. Espero que o conjunto dos textos apresentados possa dar uma idéia não só do que foi possível ensinar e aprender no decorrer de um semestre letivo, como também uma idéia do que possamos compreender por “abordagem multirreferencial” e sua contribuição à ação formativa do educador.

213

A voz dos estudantes

Vou me ater a três depoimentos ou três histórias de aprendizagens distintas. São as histórias de Alex Jardim, Cristina Ventura e Joselaine Marega. O primeiro, aluno regular do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, cursava a disciplina “Estudos avançados em administração educacional”, sob minha responsabilidade, no segundo semestre de 1999. Para mim, era a primeira ocasião em que propunha para debate o conteúdo

da abordagem multirreferencial em uma disciplina no interior do curso de Mestrado, do qual participava como docente. A Joselaine também fazia parte desse mesmo curso na condição de aluna não-regular. Enquanto o Alex é de formação inicial, filósofo, a Joselaine era formada em Física: graduação, mestrado e doutorado não concluído. Era a primeira vez que participava de um debate sobre educação, com estudantes de ciências humanas.

No caso de Cristina, trata-se de uma licenciada em Psicologia, com experiência na área de recursos humanos, atuando numa instituição como o SENAC, recém-chegada ao curso de mestrado em educação numa escola da rede privada de ensino. Cristina também não apresentava leitura prévia sobre o campo, nem sobre a abordagem em questão, mas estava fortemente implicada no sentido de identificar seu objeto de pesquisa, como poderemos constatar através de sua narrativa.

Alguma coisa está fora da ordem...²

214

Fica claro que o organismo vivo capitalístico e suas ações multifacetadas não deixarão de existir e insistir na produção de homens serializados, dóceis e úteis, mas as abordagens educacionais que suscitam como contraponto de resistência conseguem ferir mortalmente esse organismo. Uma dessas abordagens que propicia redimensionar a discussão sobre a educação e suas práticas é a multirreferencialidade. Conceito epistemológico que tem centrado suas problematizações a partir de um novo território e que tem em seu pensamento a idéia de pluralidade ou de multiplicidade das diferenças.

A multirreferencialidade é a forma-possível, no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o "fio da navalha": o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar, incitando, via afloramento das pluralidades e dos sujeitos desejanter que outrora estavam adormecidos, princípios de contestação e de transgressão, estabelecendo condições para repensar as práticas e o exercício do pensar. O que está em jogo na abordagem multirreferencial é o homem-sujeito e tudo aquilo que o "corta", tornando-o um ser movido por afecções, isto é, capaz de afetar e de ser afetado, ou melhor, dizendo um ser que é ativo em todas as suas potencialidades, saindo do mundo das sombras em que, até então, estava preso pelos saberes ditos científico-humanistas.



A multirreferencialidade, enquanto epistemologia, navega em águas sinuosas e, de certo modo, desconhecidas, tentando fazer a passagem dos conceitos de subjetividade negada à subjetividade afirmada, trazendo à superfície o sujeito, fazendo-o sentir na pele o jogo de tensão que é despertar em si o homem-sujeito, querendo reverter os processos de sua institucionalização, como autonegação e submissão via tecnologias de subjetivação.

Escuta sensível é saber ouvir o desejo do outro sem prejuízo ou preconceitos de ordem moral. Quando enfatizamos sobre a necessidade da escuta sensível como liberação do desejo do outro na relação, não estamos querendo dizer que aquele que escuta está ausente de vontades. A escuta sensível não pressupõe, de maneira alguma, a morte do desejo. O educador, afinal, se permite morrer seu desejo, ele morrerá também enquanto sujeito. E na relação educador-educando, ambos são possuidores de vontades e de sensibilidade. O que a escuta sensível coloca em xeque é a inglória luta do indivíduo-aluno a fim de romper com as exigências do professor, que quer fazer de seu desejo o objetivo a ser alcançado pelo aluno: o importante é que o aluno deseje o desejo do professor.

Enquanto discurso epistemológico, a multirreferencialidade, trata de ativar na relação educador-educando o fluxo constante de um “interdesejo” que não age somente por separação, mas também por ligação, por conexão. O educador e o educando fazem parte de um mesmo círculo produto de compreensão, expressão e intensidades cujo universo em seu conjunto é marcado por uma enorme quantidade de desejos entrecruzados e desconhecidos. A função do educador é elaborar junto ao educando um “sentido para o mundo”, de forma que sejam respeitadas as diferenças culturais e todas as maneiras de sentir a realidade, sem imposição e assimilação de uma verdade excludente. O educador, no exercício da multirreferencialidade, abre-se ao mundo e a suas relações complexas e infinitas.

O educando, a partir desse novo contexto ou dessa nova proposta de prática pedagógica, não dependerá mais de um tipo de conhecimento lógico-formal que, até então, tinha, como metodologia, regular e controlar a conduta do indivíduo-aluno para torná-lo governável. Experenciar a presença do outro é a condição de possibilidade de ambos afirmarem suas diferenças e suas emotividades, mesmo que as verdades, outrora consolidadas, se desmanchem no ar.

Essas mudanças acabam por ferir a ciência clássica que, até então, conduzia o saber com base nas idéias de: unicidade, linearidade, conjunto, espaço fechado, objetivismo e exatidão. A idéia de abertura ao múltiplo: em si e para o outro, acaba dando lugar não mais às preocupações teleológicas, de um fim a ser atingido em função de alguma coisa, mas à importância de se pensar a história da vida, os acasos dos instantes, as dúvidas e os erros. O sujeito desejante é constituído nessa historicidade, diferenciando-se do tipo de constituição do homem da ciência que se articulava rumo ao meta-sujeito, isto é, ao sujeito ideal.

A prática multirreferencial é uma estratégia de despertar o desejo e o imaginário como formas de instauração de outra ética das relações sociais e pedagógicas, exigindo do educador uma postura de legitimação do aluno como autor de sua constituição subjetiva. Mas, em contrapartida, é necessário, para que esse processo se inicie, que o educador provoque a ruptura com a ordem instituída, revertendo para si mesmo a conquista da autorização, isto é, que ele se auto-intitule no campo de forças das relações como sujeito desejante e que quer participar do agir formativo como ser que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo..."

216

Aprendizagem existencial plural³

"Éramos um grupo pequeno, com expectativas e experiências diferentes, cada qual com sua bagagem cultural e de vida, por isso, um grupo heterogêneo, sem saber exatamente o que nos aguardava e aquilo que, no princípio, parecia vazio, em pouco tempo, foi ganhando forma e força. Foi exatamente a partir desse vazio que nos foi permitido desconstruir e construir e nos descobrir enquanto sujeitos.

Esse processo foi favorecido pelo olhar clínico adotado em nossos encontros, que nos fez refletir sobre nossas vidas, permeando todo o processo de aprendizagem e de vivência em sala de aula, e nos permitiu tornarmos-nos autoras de nossas próprias histórias ali vividas; pois o cotidiano, ao nos impor tomada de decisões, nos possibilita sermos autoras e não somente atrizes desempenhando papéis definidos por outros. A relação do grupo intensificava-se e, aos poucos, se estabelecia um vínculo que favoreceu, de forma



significativa, a nossa aprendizagem que denominamos de aprendizagem existencial por ir além de uma aprendizagem meramente intelectual.

Naturalmente, passamos a adotar a mesma postura, pois estávamos implicadas com tudo que se apresentava, nos dedicando de corpo e alma. Íamos além da imaginação, desenvolvendo a capacidade de ler nas entrelinhas e de nos colocar em contato com a estrutura mental que advém das nossas experiências vividas. Sou hoje diferente do que era no início dos nossos encontros. Refletimos sobre nossa prática e sobre nós mesmos, desenvolvemos habilidades e adquirimos qualidades fundamentais para nossa formação como sujeitos observadores, seres autônomos, livres, ligados e solidários entre si, porém, com propostas e objetos de pesquisas diferentes, implicados com a vivência de cada um de nós.

○ estabelecimento da confiança foi fator determinante para o crescimento do grupo, que já estava mais à vontade para explicitar suas angústias e medos, próprios de um processo que nos conduz ao incerto, permitindo transgredir, confrontar e romper com o desconhecido para realizar a própria construção.

○ pesquisador está emocionalmente implicado com seu “material” de pesquisa, com o qual ele se identifica e que, em última análise, torna a angústia inevitável. Sujeito e ao mesmo tempo objeto é colocado em questão, deixando-se sensibilizar, envolver, emocionar, pelo que ocorre à sua volta.

Consegui compreender a importância de se ter uma escuta sensível que nos permita entrar no imaginário e ir além da realidade apresentada, possibilitando a leitura das entrelinhas, do que está implícito, fazendo surgir uma ação criadora. A abordagem multirreferencial se faz presente para dar conta da complexidade, não do objeto, mas do meu olhar enquanto pesquisadora, percebendo a relevância do olhar clínico sobre as relações humanas que permeiam todos os campos das novas vidas (social, familiar, político, escolar).

É saber ouvir o desejo do outro sem prejuízo ou preconceitos de ordem moral. Contudo, esse processo não é tão simples quanto parece, pois somente num segundo tempo, após a criação de vínculos estáveis de confiança entre um sujeito e outro que escuta, é que propostas interpretativas poderão ser feitas com prudência nesse momento, oferecendo e não impondo sentido às mais diversas situações. É quase uma relação terapêutica. A escuta sensível, antes de tudo, é uma postura e não uma estratégia e isso foi facilmente identificado

por nós, alunas, na medida, que essa era uma prática adotada em sala de aula.”

A física quântica e a multirreferencialidade

“Com base em minhas leituras e observações, considero a multirreferencialidade um avanço revolucionário para as teorias educacionais, assim como foi o impacto na física com o surgimento das teorias da relatividade e da quântica.

Podemos relacionar o que nos ensina o conceito de implicação com o que observamos e experimentamos com a mecânica quântica. Para essa teoria, nenhum objeto pode ser observado sem que o observador interfira no sistema. Da mesma forma ocorre com o professor. Não é possível que esse desempenhe sua função sem interagir com o aluno de uma maneira implicada, de forma que essa interação, esse comprometimento, interfira na caminhada.

Tudo depende da forma como é observado. Cada observador tem sua história de vida anterior, sua especialização e, portanto, a visão que apresenta sobre determinado tema possui uma característica pessoal de interpretação. Tanto na perspectiva multirreferencial como na teoria da relatividade, cada aluno deve ser considerado como um sistema de referência, não sendo possível obter a mesma resposta, no sentido de comportamento, para alunos da mesma classe, pois cada um traz, em determinado momento, uma caminhada diferente, uma carga diferente de emoções e desafios durante a vida.

Ao professor-educador caberá exercitar se enxergar na relação com o educando como se não fizesse parte dela e sim como espectador, interpretando-a.

O vivido em uma sala de aula pode ser comparado ao mundo estudado por Einstein no qual dois acontecimentos simultâneos em um sistema de referência não são simultâneos em outro sistema de referência. É possível dizer que, em termos de educação, a partir da aprendizagem experimentada pelo professor e pelo aluno dentro da sala de aula, não se pode esperar o mesmo aproveitamento para todos os alunos, pois cada aluno tem seu próprio referencial, seu próprio processo de aprendizagem, seus problemas, aflições, indagações, isto é, sua vida pessoal influenciando diretamente, para não dizer determinando, seu aprendizado. Esse conseguirá absorver da experiência



vivida em sala de aula apenas o que conseguir e desejar, mesmo que inconscientemente, filtrar.

Na mecânica quântica, como se trabalha com o mundo microscópico, não é possível medir a posição de uma partícula sem nela interferir; o que há são funções de onda, que indicam a probabilidade da partícula estar naquele local naquele determinado tempo. O mesmo ocorre na educação, na perspectiva aqui colocada, em que o professor não pode ser, apenas, observador do aluno, com o intuito de controlá-lo e dominá-lo, mas deve colocar na posição de agente e co-autor da caminhada e dos resultados desta para o aluno."

Pontuando questões e tecendo o olhar multirreferencial

De início há que se destacar a marca impressa em cada um dos textos apresentados. São diferentes as perspectivas do filósofo, da psicóloga, da física. De minha experiência formativa merece destaque tanto a idéia da relação como negociação de sentido e a de pesquisa implicada, quando não se abre mão de pesquisar e observar a si próprio enquanto se procura dar conta das questões apresentadas para estudo e reflexão. Penso que não são idéias fáceis de ser apreendida, tampouco de ser exercitada com um grupo de indivíduos numa situação de aprendizagem, principalmente considerando nossa experiência no que se refere ao aprender e ao ensinar. Trata-se de uma elaboração intelectual e existencial, eu diria poética; uma práxis que extrapola o espaço e o tempo tradicional das aulas como as entendemos, para se constituir em tempo vivido, resultado do interesse, da decisão e dos momentos vivenciados por aprendizes-sujeitos e ensinantes também sujeitos, que se propõem a tal.

Já no trabalho do filósofo está presente uma firme interlocução com o prescrito por uma ciência moderna quando diz que as proposições apresentadas pela visão multirreferencial "[...] acabam por ferir a ciência clássica que até então conduzia o saber com base nas idéias de: unicidade, linearidade, conjunto, espaço fechado, objetivismo e exatidão." (JARDIM, 2000, p. 34). E, por outro lado, também entende a visão multirreferencial como uma epistemologia que confronta os parâmetros de uma sociedade que insiste "na produção de homens serializados, dóceis e úteis". Para Alex, em contraposição a formação

deste homem em série “[...] a idéia de abertura ao múltiplo: em si e para o outro, acaba dando lugar não mais às preocupações teleológicas, de um fim a ser atingido em função de alguma coisa, mas à importância de se pensar a história da vida, os acasos dos instantes, as dúvidas e os erros.” (JARDIM, 2000, p. 34).

Das aprendizagens de Cristina é interessante pontuar a profundidade de sua compreensão sobre implicação quando entende como capacidade “[...] de ler nas entrelinhas e de nos colocar em contato com a estrutura mental que advém das nossas experiências vividas.” (VENTURA, 2004, p. 77). Em outras palavras, diante do que fazemos ou pesquisamos estarão sempre presentes nossas estruturas psíquicas. Implicação se refere a essa escuta silenciosa e sábia de si, das estruturas psíquicas delineadas no decorrer e por conta de uma história vivida. Como propõe Barbier (2003), para Cristina a “[...] escuta sensível, antes de tudo, é uma postura e não uma estratégia.” (VENTURA, 2004, p. 77).

Com Joselaine empreendemos uma viagem pelo mundo da Física e apreciamos sua forma criativa em movimentos espirais de idas e vindas para abordar o mundo das ciências humanas e da educação. Tal viagem ela se autoriza a partir do que apreendeu dos ensinamentos propostos pela visão multirreferencial; da práxis cotidiana vivenciada no decorrer do curso e, também, tendo como referência suas experiências escolares em uma escola tida por ela como tradicional, em um campo do conhecimento também rígido, como o campo das ciências exatas. Para Joselaine, tornou-se fácil relacionar o vivido em uma sala de aula concebida sob a ótica multirreferencial e as proposições de Einstein quando ensina que “[...] dois acontecimentos simultâneos em um sistema de referência não são simultâneos em outro sistema de referência.” (MAREGA, 2000, p. 107). E conclui: cada aluno é um sistema de referência e singular no modo como processará sua aprendizagem.

O que pretendi com essa viagem por histórias entrecruzadas, minha de professor-educador e deles de aprendizes-sujeitos e, juntos, entrelaçando nossas aprendizagens plurais, nossas escritas e inscrições no vivido e sentido, no espaço de uma sala de aula e no tempo de um curso, foi apresentar a abordagem multirreferencial como proposta, projeto e modo de se aproximar da realidade social e pessoal, a partir de questionamento profundo sobre os alicerces da ciência.



Talvez Marega tenha razão quando propõe entender como uma revolução a abordagem multirreferencial frente às teorias educacionais semelhante ao que significou a física quântica, enquanto leitura do mundo microscópico, em contraponto à física clássica. Talvez, também, Jacques Ardoino e Guy Berger (2003, p. 42) têm razão quando propõem a inversão ao perguntarem sobre a possibilidade de “[...] tais formas de cientificidade, sempre consideradas impuras na sua origem [...]” se constituir, no futuro, “[...] analisadores pertinentes das outras ciências [...]”, as defensoras de certezas ditas exatas.

Também embarco nessa viagem. A proposição multirreferencial tem se concretizado como aposta provocativamente rica para uma aproximação, um tanto rigorosa, do complexo jogo que “rola” quando admitimos estar presentes e inseridos na realidade que propomos conhecer. Há uma vigilância a ser mantida, pois há uma presença “impura” e uma opacidade a ser continuamente elaborada, quando, de modo todo particular, nos referimos à relação educativa na qual atuamos e a interpretamos simultaneamente, e cujo resultado de nossa atuação se apresenta qualitativamente relacionado à interpretação que lhe emprestamos.

Com as reflexões aqui apresentadas, a intenção foi argumentar a favor da contribuição epistêmica que a abordagem multirreferencial oferece para se fazer uso da estratégia metodológica “História de vida” de modo sofisticado e clínico. No presente caso, a opção foi refletir sobre as vivências de aprendizagens efetivadas por alunos do curso de mestrado em educação, no decorrer de um semestre letivo, pela primeira vez exercitando a apropriação das idéias que dão contorno e sentido a essa abordagem. O propósito foi apresentar tal entrecruzamento em sua dupla face: expor as possibilidades da abordagem multirreferencial a partir do vivido e elaborado por esses alunos em seus processos de aprendizagens no decorrer do curso, no contexto de uma sala de aula. Enfim, trata-se de apresentar novos sentidos à sala de aula e à relação entre formador e formando na perspectiva da pesquisa, da criação e produção do conhecimento e de si.

Notas

- 1 Este texto é uma versão ampliada da conferência “Multirreferencialidade, formação e aprendizagem existencial” proferida no IV Colóquio Nacional sobre “Epistemologia das Ciências da Educação”, organizado pela AFIRSE-Seção Brasileira, setembro de 2007, Natal (RN).

- 2 O presente texto foi elaborado por Cristina Ventura como conclusão das atividades desenvolvidas no curso "Multirreferencialidade e a formação do educador-gestor" no segundo período letivo de 2003; publicado como parte de um trabalho conjunto entre Ventura e Barbosa (Conferir bibliografia), sendo proposição deste último o título "aprendizagem existencial" fazendo referência ao "sujeito existencial" de Renè Barbier (2003) em seu texto "Palavra educativa e sujeito existencial".
- 3 O presente texto na íntegra encontra-se publicado em "Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial". O texto é resultado das aprendizagens em sala de aula referente ao curso "Estudos avançados em administração educacional", segundo semestre de 1999, do qual participou na condição de aluna não regular, e trata-se de um trabalho de escrita a quatro mãos como reconhece Joselaine. (MAREGA Apud BARBOSA, 2000).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete, In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. Prefácio. São Carlos/São Bernardo do Campo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. Ciência da educação: analisadores paradoxais das outras ciências? In: ROCHA, Jamesson; BORBA, Sérgio. (Org.). **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARBIER, Renè. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson. (Coord.). **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar; São Bernardo do Campo: EduMESP, 2000.

_____. A sala de aula como campo de pesquisa: processo de autorização. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson. (Org.). **Educação e complexidade: nos espaços de formação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.



JARDIM, Alex Fabiano Correia. Alguma coisa está fora da ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/ São Bernardo do Campo: EdUFSCar: EdUMESP, 2000.

MAREGA, Joselaine Aparecida Martinez Migliato. A física quântica e a multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/São Bernardo do Campo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

VENTURA, Cristina de Fátima; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Aprendizagem existencial plural. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 9, p.73-89, jan./jul. 2004.

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
Programa de Pós Graduação em Educação da UMESp
São Bernardo do Campo, São Paulo
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação
e Multirreferencialidade (GEPEM)
E-mail | joaquim.barbosa@metodista.br

223

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 18 mar. 2008

O testamento de dona Catharina Peralta Rangel (1775)

The testament of lady Catharina Peralta Rangel (1775)

A Revista Educação em Questão publica, nesta Seção Documento, o Testamento de Catharina Peralta Rangel, manuscrito de 1775 sob a guarda do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. As transcrições, feitas pela professora Fátima Martins Lopes (Departamento de História) e pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Thiago do Nascimento Torres de Paula, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, seguiram o princípio da atualização ortográfica, mas manteve a estrutura referente às linhas e às colocações das vírgulas.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

224

Um testamento colonial é, antes de mais nada, uma confirmação da fé e do pertencimento à congregação católica. Em seu testamento, o católico reafirma sua crença nos dogmas da Igreja católica, opondo-se àqueles da crença protestante, encomendando a alma à Santíssima Trindade, à Virgem Maria, aos Santos e Anjos da Guarda. Reconhecendo o sacrifício de Cristo como salvador da cada alma imortal, evoca-o através das missas e celebrações, deixadas já pagas, a serem consagradas à salvação da própria alma e às daqueles que faleceram antes, e que fizeram parte dos momentos felizes da vida carnal.

Seu objetivo é pôr a alma no caminho da salvação. Reconhecendo os erros cometidos e as dívidas arroladas em vida, definindo ações para mitigá-los, os cristãos estariam mais próximos da salvação eterna. Em alguns casos, deixam como herdeira a própria alma que se beneficiaria das decisões finais de desencargo da consciência e se apresentaria leve e limpa no juízo final.

O testamento de D. Catharina Peralta Rangel, uma senhora nascida na Capitania de Pernambuco e freguesa da Freguesia de N.º Sr.º da Apresentação em Natal quando faleceu, presta-se a um exemplo didático de



testamento colonial do século XVIII. O arrolamento dos bens e, principalmente, das dívidas contraídas e a serem pagas pelo testamenteiro aponta para as prementes preocupações espirituais do fim da vida. Dessa forma, a oferta de bens e pagamentos diretos à Igreja, assim como a repartição de bens aos pobres e o depósito ao *Mamposteiro* da Redenção dos Cativos (responsável por agenciar a libertação de escravos) das dívidas de quem não foi encontrado demonstram a boa vontade cristã da reparação dos erros e de alívio da consciência.

Por outro lado, o testamento também é a hora em que os conflitos materiais se apresentam sendo uma oportunidade para o historiador avaliar a vida cotidiana e familiar dos colonos no Brasil. Seus bens demonstram as estratégias de enriquecimento familiar, as formas de troca, comércio e de relações econômicas entre as pessoas. A divisão de bens de senhoras sem filhos, como D. Catharina, proporciona um vislumbre das relações familiares extensas, com a atenção principal para a garantia de recursos para os sobrinhos e afilhados menores.

Nos testamentos, podem ser evidenciados, também, os arranjos familiares que organizavam a vida cotidiana. Um bom demonstrativo disso é a observação que um segundo casamento no período colonial atendia aos interesses de viúvos deixados com filhos menores para serem criados e de viúvas sozinhas que necessitavam de um homem para proteger seus bens. No caso específico de D. Catharina, o segundo casamento trouxe os enteados, mas não inteiramente a segurança econômica, pois, para o segundo marido, os bens levados pela viúva ao casamento foram a solução clara para as dívidas e problemas financeiros. Pode-se, então, cogitar os motivos que fizeram D. Catharina deixá-lo de fora das suas preocupações espirituais na hora da morte, em oposição à alma do primeiro marido que, ao contrário, aparece entre aquelas que se beneficiariam dos recursos que restaram.

Sendo um documento que só é aberto depois da morte, principalmente logo a seguir dela para se saber as determinações para o tratamento imediato do corpo, os testamentos permitem um vislumbre de uma face mais oculta do mundo colonial: um mundo comum de pecados, ressentimentos, medos e esperanças. Um vislumbre que nos aproxima, fazendo-nos reconhecer a face humana escondida na documentação.

O documento testamentário

1 – Reg. do testamento com que faleceu
2 – D. Catharina Peralta Rangel em
3 – 28 de janeiro de 1775
4 – Jesus Maria José a minha alma vossa é. Em nome de Deus to-
5 – do poderoso, Pai, Filho, Espírito Santo três pessoas distintas, e um só De-
6 – us verdadeiro. Saibam quantos este instrumento virem que sendo no a-
7 – no do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecentos,
8 – e sessenta, e oito, eu Dona Catharina Peralta Rangel estando rija,
9 – e valente, e em meu perfeito juízo que Deus Nosso Senhor foi servindo
10 – dar-me temendo-me da morte, e desejando por minha alma no cami-
11 – nho da salvação por não saber o que Deus Nosso Senhor fará, digo
12 – Senhor de mim fará, e quanto será servido levar-me para ser
13 – faça este meu testamento na forma seguinte. Primeiramen-
14 – te encomendo a minha alma à Santíssima Trindade, que
15 – a criou, e rogo ao Pai Eterno pela morte, e paixão de seu
16 – unigênito Filho a queira receber assim como recebeu a sua estan-
17 – do para morrer na árvore da vera cruz, eu meu Senhor Jesus Cris-
18 – to peço por suas divinas chagas, que já que nesta vida me fez
19 – mercê dar seu precioso sangue, e merecimentos de seus trabalhos me-
20 – faça também mercê na vida que esperamos dar o prêmio deles
21 – que é a glória, e peço a gloriosa Virgem Maria, e todos os santos,
22 – e santos da corte do céu, e particularmente ao meu anjo da guar-
23 – da, e à santa do meu nome, e à Senhora Santa Anna a quem
24 – tenho especial devoção sejam meus intercessores agora, e quan-
25 – do minha alma deste corpo sair por que como verdadeira
26 – Cristã protesto morrer, e viver na santa fé católica, e-
27 – crer, o que tem, e crer a Santa Madre Igreja de Roma,
28 – e nela espero salvar a minha alma pelos merecimentos
29 – da Sagrada morte, e paixão de meu Senhor Jesus



30 – Cristo. Rogo ao Sargento mor Bernado de Farias e Frei-
31 – tas, e ao Capitão Manuel Pinto de Crasto, e ao Tenente
32 – Manuel do Rego Freyre que por serviço de Deus, e da Santís-
33 – sima Virgem sua Mãe, e Senhora Nossa, e por me faze-
34 – rem mercê queiram aceitar serem meus testamenteiros
35 – para dar cumprimento a tudo a que neste meu testamen-
36 – to ordeno. Meu corpo será sepultado na matriz de Nossa
37 – Senhora da Apresentação envolto em hábito de São
38 – Francisco, e levado na tumba das almas, e me acompanha-
39 – rá o meu reverendo pároco, e todos os clérigos que se acha-
40 – rem, e todas as confrarias, e me dirão missas de corpo pre-
41 – sente em todo oitavário os reverendos sacerdotes que se-
42 – atarem aos quais meus testamenteiros lhe dará a esmola
43 – de trezentos, vinte réis, e se me fará o ofício de corpo pre-
44 – sente, e deixo se me diga uma capela de missas por mi-
45 – nha alma, e outra pela alma do defunto meu pri-
46 – meiro marido o Alferes Lino Gonçalves Sousa, as qu-
47 – ais meus testamenteiros mandaram dizer pelos re-
48 – verendos sacerdotes que lhes parece com a esmo-
49 – la de duzentos, e quarenta réis. Declaro que sou natu-
50 – ral da Freguesia de Santos Cosme, e Damião da Vi-
51 – la de Igarauçu capitania de Pernambuco deste Bis-
52 – pado filha legítima de Jeronimo Bareiros Ran-
53 – gel, e de sua mulher Dona Anna Correa Peralta
54 – naturais da mesma freguesia, e ambos já defuntos. De-
55 – claro que fui casada em face de Igreja, e na forma
56 – do Sagrado Concílio Tridentino com o Alferes
57 – de infantaria Lino Gonçalves Sousa, do qual
58 – não tive filhos nem tenho herdeiros, digo do qu-
59 – al não tive filhos, que me hajam de herdar. Decla-



60 – ro, que casei segunda vez com o Alferes Antonio
61 – Martins Praça, do qual também não tenho filhos
62 – nem tenho herdeiro legítimo e por isso instituo a-
63 – minha alma por minha universal herdeira em tu-
64 – do o que me ficar depois de pagas as minhas dívidas,
65 – e cumpridas os meus legados. Declaro que meus casa-
66 – mentos foram por cartas de ametade. Declaro
67 – que quando casei com o Alferes Antonio Mar-
68 – tins Praça tinha este várias dívidas contraídas
69 – antes do matrimônio as quais tem pago a maior parte
70 – delas com os bens, e dinheiro que trouxe para o casal as qua-
71 – is foram as seguintes cem mil réis em dinheiro de conta-
72 – do, cento, e oitenta mil réis que o dito marido cobrou
73 – na Provedoria da Fazenda Real desta cidade dos soldos
74 – vencidos de meu primeiro marido, do qual dinheiro só
75 – tirou a despesa do enterro, e uma limitada dívida ao Sar-
76 – gento mor Francisco Machado, e seis côvados e meio
77 – de chita e uma preta por nome Antonia escrava que
78 – foi do reverendo vigário Manuel Correia Gomes, e o-
79 – mais que ficou com ele pagou junto com os cem
80 – mil réis as ditas dívidas, e assim mais uma sorte de-
81 – terras sitas na capitania do Ceará no lugar chamado Ju-
82 – azeiro, o qual houve por herança de meu irmão Luis
83 – Gonçalves de Matos, o qual dito sítio o vendeu meu
84 – marido também para com ele pagar as suas dí-
85 – vidas contraídas antes do dito matrimônio, e assim
86 – mais sorte de terras sitas no lugar chamado o In-
87 – hamam na capitania de Pernambuco, a qual vive
88 – com outros herdeiros de meus avós João Barreiro
89 – Rangel, e Joanna Bernardes, e uns braços de-



90 – cordões de ouro que terão duas varas pouco
91 – mais, ou menos, os quais empenhou o dito meu mari-
92 – do no cofre dos órfãos desta cidade um espadim
93 – de prata um tacho, uma arca, e uma negra do gen-
94 – tio de Angola por nome Maria. Declaro que
95 – mandou meu marido uma procuração a meu ir-
96 – mão Jeronimo Barreiros Rangel para cobrar
97 – uma dívida que ficou devendo a defunta minha
98 – tia Barbara Bernardes na Vila de Igaracu,
99 – na qual tenho eu também a parte que me-
100 – toca. Declaro, que assim mais, digo que assim
101 – mais trouxe para o casal duas cabeças fêmeas
102 – de gado cavalar, que não sei o que tem mul-
103 – tipicado. Declaro que os mais bens que se acham
104 – no casal são os seguintes um preto por nome
105 – Pedro do gentio de Angola, outro por nome Ma-
106 – nuel, outro por nome Luis, e uma negra por nome
107 – Maria, outra por nome Antonia outra por no-
108 – me Luisa, e duas crioulinhas fêmeas filhas das pre-
109 – tas, Antonio, e Luisa. Declaro que possuo um criouli-
110 – nho mais por nome Pedro que terá de idade cinco a-
111 – nos pouco mais, ou menos, o qual me fez dele doação
112 – meu marido tomando o valor deste na sua treça
113 – em preço de trinta mil réis por um
114 – papel de manuscrito pelo licenciado Bras Alves de Oli-
115 – veira, e assinada pelo dito meu marido, o qual é meu liqui-
116 – do. Declaro, que assim há no mesmo monte, e casal uma mora-
117 – da de casas térreas sitas nesta Ribeira, e a metade de um
118 – sítio de terras chamado o Capim na ribeira do Ceará-Mirim,
119 – e outros mais trastes, e miudezas de casa. Declaro que prometi



120 – ao Glorioso Padre e Santo Antonio no convento de Santo An-
121 – tonio do Recife de Pernambuco um resplendor de ouro com
122 – peso de quatro oitavas, e meia, o qual meu testamenteiro man-
123 – dará fazer havendo ourives, e não havendo dará em dinheiro, o que
124 – importar o valor das ditas quatro oitavas e meia de ouro, e o fei-
125 – tio que pode custar ao reverendo padre guardião do dito
126 – convento. Declaro que devo à Nossa Senhora do Monte
127 – uma toalha para o seu altar de bertanha com sua ren-
128 – da, a qual meus testamenteiros mandaram fazer, e a man-
129 – daram entregar ao religioso, que se achar na igreja da-
130 – dita Senhora na cidade de Olinda. Declaro que devo
131 – a um mascate, cujo nome não sei quatro patacas, o qu-
132 – al desapareceu sem se saber lugar para onde fosse nem
133 – de herdeiros, as quais meus testamenteiros darão ao Mam-
134 – posteiro da redenção dos cativos. Declaro que devo de uma
135 – restituição a uma filha de Nicolao Pais Sarmento morado-
136 – ra nas partes de Pernambuco, do qual lhe não sei o nome
137 – de uns braceletes de corais, que empenhou em minha mão
138 – por três patacas, os quais nunca mais os procurou nem eu pu-
139 – de saber onde ela morava, os quais vendi por quatro mil ré-
140 – is meu testamenteiro mandará procurar esta, ou seus her-
141 – deiros, e para desengargo da minha consciência lhe
142 – dará os quatro mil réis, e não havendo notícias destes os entre-
143 – gará ao mamposteiro da redenção dos cativos. Declaro que
144 – sendo meu primeiro marido Sargento na praça do Recife de
145 – Pernambuco achou uma arma de fogo em tempo que faziam
146 – obrigação os soldados auxiastes, digo soldados auxili-
147 – ares, o qual nunca lhe soube dono e a vendo por seis pata-
148 – cas meu testamenteiro as entregaram ao mamposteiro da-
149 – redenção dos cativos. Declaro, que devo a minha irmã



150 – Donna Joanna já defunta um rosário de piaçaba com
151 – um relicário de ouro que poderia valer dez patacas, o
152 – qual perdê as entregará a seu herdeiro, e filho Francisco Ber-
153 – nardes. Declaro que devo a minha irmã Dona Valen-
154 – tina já defunta moradora, que foi na Praça de Per-
155 – nambuco oitocentos réis, as quais meu testamenteiro pa-
156 – gará a seus filhos, e herdeiros Felipe Angelo e Dona Felicia Joa-
157 – quim. Declaro que devo de uma restituição sem saber a-
158 – quem cento e sessenta réis, que meu testamenteiro entre-
159 – gará ao Mamposteiro da redenção de cativos, e assim
160 – mais de dezoito vinténs, que na mesma forma os entregará.
161 – Declaro digo deixo por esmola a meu sobrinho Joaquim Li-
162 – no Peralta Rangel filho de minha sobrinha Dona Feli-
163 – cia Joaquina, o qual tenho em minha casa um mo-
164 – lequinho por nome Pedro, o qual é o que me fez dele
165 – doação meu marido Antonio Martins Praça, e assim
166 – mais um espadim de prata, uma área grande, uma
167 – sarasa de chita, um lençol de pano de linho fino com
168 – sua renda, e cem mil réis em dinheiro meu testamen-
169 – teiro lhe – entregará tudo tendo-lhe idade capaz de rece-
170 – ber ao tempo de meu falecimento, e não tendo idade
171 – separam os ditos cem mil réis a juro dando con-
172 – ta ao Juiz dos Órfãos para o mandar recolher ao cofre,
173 – e se dar a juro para tendo idade capaz o poder tirar e os-
174 – mais bens os conservará meu testamenteiro em seu po-
175 – der para lhe entregar todas as vezes que dele os pedir. De-
176 – claro que as roupas de meu uso as repartirão meu testamentei-
177 – ro pelas mulheres mais pobres, e necessitadas que houver nes-
178 – ta cidade. Declaro que meu testamenteiro manda-
179 – rá dizer duas missas ao Glorioso São Francisco com a es-

180 – mola de trezentos, e vinte réis cada uma. Deixo a meu
181 – afilhado Luis José filho de meu enteado Antonio Mar-
182 – tins vinte mil réis, os quais meu testamenteiro lhe-
183 – entregará, ou a seu pai sendo de tenra idade. Decla-
184 – ro que meus testamenteiros mandaram dizer uma
185 – capela pelas almas de meu pai e minha mãe. Deixo
186 – que meu testamenteiro dará de minha fazenda dez
187 – mil réis ao Glorioso Padre Santo Antonio. Declaro
188 – que os bens que trouxe quando casei ou houve de minha men-
189 – ção heranças já declaradas, e por herança de meu primeiro
190 – marido o Alferes Lino Gonçalves Sousa, do qual fiquei por
191 – herdeira, e testamenteira, e revogo qualquer outro testamen-
192 – to que antes deste tinha feito, e só quero que este valha.
193 – Para cumprir meus legados ad causas pias aqui declaradas
194 – e dar expediências ao mais que neste meu testamento ordeno tor-
232 195 – no a pedir ao Sargento mor Bernardo de Farias Freytas, ao Ca-
196 – pitão Manuel Pinto de Carito, e ao Tenente Manuel
197 – do Rego Freyre que por serviço de Deus, e por me fazerem
198 – mercê queiram aceitar ser meus testamenteiros como
199 – no princípio desta pedindo tenho, aos quais; e cada um
200 – um inseedum lhes dou todos os poderes que em
201 – direito me sem concedidos, e necessários para
202 – de meus bens venderem os que bastarem para pagamen-
203 – to de minhas dívidas, e cumprimento de meus legados
204 – para o que deixo a qualquer dos meus testamenteiros,
205 – que aceitarem o meu testamento, e a qual primeiro to-
206 – car conforme os lugares vinte mil réis, e por ser esta
207 – minha última vontade do modo que dito tenho man-
208 – dei escrever este meu testamento por Manuel da
209 – Rocha, e tudo quanto se acha nele escrito foi ditado



210 – por minha própria boca no qual me assinei nesta
211 – Ribeira da cidade do Natal capitania do Rio-
212 – Grande do Norte aos vinte, e sete dias do mês de-
213 – agosto de mil setecentos, sessenta, e oito anos //
214 – Dona Catharina Peralta Rangel // Aprovação // sai-
215 – bam quantos este público instrumento de aprovação de tes-
216 – tamento da derradeira vontade virem que sendo no ano do-
217 – nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecen-
218 – tos, e sessenta, e oito anos aos vinte, e sete dias do mês de agosto
219 – do dito ano nesta Ribeira, e porto da cidade do Natal ca-
220 – pitania do Rio grande do Norte em casas de Moradas de An-
221 – tonio Martins Praça donde eu tabelião diante nomeado
222 – fui vindo, e sendo aí apareceu Dona Catharina Peralta Ran-
223 – gel mulher do dito Antonio Martins Praça pessoa que reconhe-
224 – ço pela própria de que se trata sã sem moléstia alguma
225 – e de pé em seu prefeito júizo, e entendimento, que Deus Nosso Se-
226 – nhor foi servindo dar lhe segundo parecia, e por ela me foi
227 – dado este papel dizendo-me era seu solene testamento que
228 – o havia mandado fazer escrever por Manuel da Rocha
229 – ditado o ela testadora por sua própria boca, e depois
230 – de escrito o mandara ler, e pelo achar do modo que o di-
231 – tara o assinara de seu sinal costumado requerendo me lhe-
232 – o a provasse por quanto ela testadora o aprovava, retifica-
233 – va de novo, e revogava outro algum testamento condicilio, ou
234 – se de ela que antes deste tivesse feito por que só este queria
235 – tivesse vigor, e pedia as Justiças de sua Majestade Fidelíssima
236 – Seculares como Eclesiásticas o cumprissem, e guardassem
237 – como nele se declara, e logo tomando eu tabelião
238 – este testamento da mão da dita testadora ali es-
239 – crito em três folhas de papel com seis laudas escri-

240 – tas, e princípio de outra a donde comecei esta apro
241 – vação, e o achei limpo sem vício entre linha, ou
242 – coisa que duvida faça pelo que o aprovei, e o hei por
243 – aprovado tanto, quanto por direto posso, e por usar
244 – de meu oficio sou obrigado sendo a todo presentes
245 – por testemunhas Manuel da Rocha que este escre-
246 – veu, Antonio Garcia Porto, Antonio Jose dos San-
247 – tos Lixboa, Antonio Martins Praça Junior,
248 – e Francisco de Oliveira Banhos pessoas que reconhe-
249 – cem a testadora, e estas as testemunhas que com ela
250 – assinou, e eu Manuel de Mello, e Albuquerque
251 – tabelião do público, judicial, e notas na cidade do Na-
252 – tal capitania do Rio Grande do Norte por sua
253 – Majestade Fidelíssima que Deus guarde aqui
254 – aprovei este testamento, e assinei de meus sinais
255 – públicos, erasas costumados de que uso dia esra
256 – Em retro a dias declaro em fé, e testemunho de ver-
257 – dade // Manuel de Mello de Albuquerque // estava o-
258 – sinal público // Dona Catharina Peralta Rangel // Ma-
259 – nuel da Rocha // Antonio Garcia Porto // Antonio Jose de
260 – Mendonça // Francisco Xavier do Nascimento // Jose dos
261 – Santos Lixboas // Antonio Martins Praça Junior // Fran-
262 – cisco de Oliveira Banhos // Termo de abertura // Aos vin-
263 – te, e oito dias do mês de janeiro do ano de mil setecentos, e se-
264 – tenta, e oito fazendo vezes de pároco por ausência do meu re-
265 – verendo vigário abri este testamento com que faleceu Do-
266 – na Catharina Peralta Rangel, para ver a disposição que
267 – deixava a cerca da sepultura do seu corpo, o qual estava
268 – cosido, com três pontos de retrós azul, e outros tantos
269 – pingos dessa cor vermelho por banda na mesma forma



- 270 – em que a fechou o tabelião que o a provou, de que fiz es-
271 – te termo em que me assinei // Bonifacio da Rocha
272 – Vieira condutor do Rio Grande // E não se continha
273 – mais em dito testamento, que eu bem, e fielmente fiz
274 – três ladas de próprio de verbo ad verbum; e vai na verdade sem
275 – coisa, que ouvida faça a dar se lhe inteira ser, e crédito
276 – em juízo, e fora dele o qual comigo mesmo conferi, e
277 – consertei, e entreguei a Antonio Martins Praça, que me
278 – entregou para o Registrar. Cidade do Natal 28 de janeiro de
279 – 1775. O Padre Miguel Pinheyro Teixeira escrivão do Juízo
280 – da vara os observei, e a assinei.
281 – Miguel Pinheyro Teyxr.
282 – Vistos em visita. Cidade do Natal
283 – aos 20 de fevereiro de 1776.

235

Thiago do Nascimento Torres de Paula
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História | UFRN
Pesquisador da Base de Pesquisa Formação dos Espaços Coloniais
E-mail | thiagotorres2003@yahoo.com.br

Profa Dra Fátima Martins Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Departamento e Programa de Pós-Graduação em História
Pesquisadora da Base de Pesquisa Formação dos Espaços Coloniais | UFRN
E-mail | fatimamlopes@uol.com.br

A canção das sete cores: educando para a paz

The song of seven colors: educating for peace

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal do Goiás

236

O livro *A canção das sete cores*, de Carlos Rodrigues Brandão (2005), desafia-nos a assumir a cultura de paz como finalidade educativa. Para o autor, “A paz não é branca e abstrata, é bem concreta e de todas as cores.” (p. 207). A *whipalla* é o símbolo utilizado pelo autor para expressar a amplitude do tema; refere-se à bandeira que conheceu nas ruas de La Paz, na Bolívia, e que representa a luta pelos direitos dos povos indígenas de diversas etnias dos Andes. Whipalla é a bandeira da paz que, diferentemente da tradicional bandeira branca, é composta de sete cores, num jogo, que convoca a imaginação do leitor/a: é uma bandeira quadrada e dividida em 49 caselas, tendo, como resultado, sete linhas verticais cruzando por igual sete linhas horizontais. Suas sete cores: branco, amarelo, laranja, vermelho, lilás, azul e verde ocupam, cada uma, sete caselas. A cor branca ocupa as da diagonal do centro e, assim, divide a bandeira em duas partes iguais. A amarela ocupa uma casela da parte de cima e seis da de baixo; a laranja, duas e cinco, e assim por diante. Experimente desenhar e colorir essa bandeira. Não é difícil e o resultado é belo e sugestivo: sete cores, sete vezes. (p. 11).

Brandão propõe uma metáfora: “o desejo pela paz ganhou agora sete cores” (p. 10), e complexifica essa idéia sugerindo que possamos imaginar as sete cores como cores sonoras que se juntam às notas musicais para entoar uma canção de paz: a canção das sete cores.

Com essa introdução, Brandão problematiza o possível senso comum de seus leitores/as em função de uma tão fixa quanto abstrata representação da paz. Deixa clara sua compreensão de que a paz não se reduz a imagens, palavras ou poemas, mas requer “[...] gestos poéticos e atos políticos que



comecem por transformar pessoas e terminem por participar com elas da transformação de suas vidas, de suas sociedades de vida cotidiana e da história.” (p. 14).

Nos oito artigos da publicação, Brandão fundamenta uma educação comprometida com a cultura da paz. Cada capítulo revela a forte convicção do autor, o que contagia fortemente o leitor/a. Trata-se da compreensão de que “a paz se aprende a criar e a viver” (p. 13). No Capítulo 1, Em paz com a vida apresenta um breve ideário sobre uma experiência de vida vivida em busca da paz, tendo, como compreensão primeira, a noção de que “todo o saber é partilha.” (p. 17). No Capítulo 2 – Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade de vida – o autor apresenta oito pontos ou princípios indicadores do que seria “[...] viver e conviver com uma vida de qualidade na construção de uma qualidade de vida.” (p. 31). Para Brandão, a qualidade de vida preconizada pela economia globalizada de mercado, sugere que palavras como “interesse”, “negócio” e “utilitário” sejam substituídas por “palavras-semente”, tais como: interação, conectividade, comunicação. Ou seja, palavras que contêm uma idéia germinal a ser semeada. Revela, assim, sua compreensão acerca da cultura da paz como perspectiva de uma ação educativa politizada, que assume posição de enfrentamento à desumanização legitimada pelos valores da sociedade de mercado.

Carlos Rodrigues Brandão concebe a cultura da paz como um dos desafios à atualidade das práticas de uma educação libertadora, pois requer, além de sentimentos, uma disposição para o pensamento e ação transformadora. De fato, a própria biografia do autor se faz testemunho das conexões entre a educação para a paz, a educação popular-libertadora, e ainda a educação ambiental.

No Capítulo 3 – A natureza da paz – o autor sugere seis pontos que resumem sua compreensão acerca das relações entre a educação ambiental e a construção da paz. Conjuntamente, tais aspectos sustentam sua proposição a respeito de uma educação ambiental emancipatória e dirigida à causa da paz.

No Capítulo 4 – Um outro pensar para um outro viver – o autor apresenta textualmente e comenta os preâmbulos e os artigos do Manifesto da Transdisciplinaridade referentes ao Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade realizado em novembro de 1994 em Portugal. No

contexto dessa reflexão, o caminho para a paz vislumbra-se diante da defesa por uma educação como experiência de acolhida e de partilha.

No Capítulo 5 – A mente e o coração, a confiança e o diálogo – o autor apresenta a complementaridade das contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para sustentar o “primado da confiança no outro”, como fundamento de uma experiência educativa intencionada à partilha de saberes, visto que essa requer é “[...] um sentimento partilhado de confiança recíproca.” (p. 131). Esta compreensão se associa a uma educação integrada em um projeto ao mesmo tempo local e planetário de instauração de uma cultura da paz: “[...] a finalidade da educação é o desenvolvimento humano e não o desenvolvimento econômico. A pessoa humana, e não o mercado de trabalho do mundo dos negócios, é o seu destinatário, a razão de seu exercício.” (p. 147).

No Capítulo 6 – Mahatma Gandhi é homenageado com o título: A roca e o calmo pensar, no qual o autor propõe onze pontos para a cooperação: (1) Amar incondicionalmente todos os seres vivos; (2) Semear, plantar e cuidar das árvores sobre todos os cantos da Terra; (3) Defender os elementos naturais; (4) Vestir e alimentar-se com simplicidade, de forma a não explorar em excesso os recursos naturais; (5) Não separar o Ser Humano da Natureza; (6) Tratar as crianças e os adolescentes com grande compreensão pelas Vidas que agora começam a brotar; (7) Tratar os mais vividos com afetividade e respeito, pela grande maturidade das experiências cumuladas durante suas existências; (8) Praticar solidariedade com os doentes e os empobrecidos, dando alimento em todos os níveis aos que têm fome de comida e sede de libertação; (9) Respeitar com compaixão as manifestações políticas, religiosas e culturais que levem ao Caminho da Liberdade; (10) Partilhar a responsabilidade da boa palavra e do calmo pensar; o lúdico do brinquedo; a alegria da amorosidade; o lúcido do discernimento, na construção de uma Nova consciência para todas as formas de vida; (11) Comprometer-se a vivenciar e compartilhar esses onze pontos em nome da paz na Terra, porque conhecer + praticar = sabedoria. Os onze pontos, inspirados nos princípios da não-violência, revelam a simplicidade e a grandiosidade do testemunho de Mahatma Gandhi acerca da cultura da paz como um horizonte possível.

É, pois, no entrecruzamento da diversidade de tais contribuições que Carlos Rodrigues Brandão elucida sua compreensão acerca da cultura da paz como um desafio atual e suscita o questionamento sobre os sentidos atribuídos às práticas educativas que buscam se constituir como atuações transformadoras.



Ao referir a arbitrariedade de valores e exigências de uma educação regulada pelo mercado, argumenta, inversamente, que uma educação intencionada para a cultura da paz precisa nos ajudar a “[...] urgentemente descobrir os caminhos da simplicidade do existir.” (p. 179). Essa, entre outras compreensões, contribui para reiterar sua convicção de que “[...] criamos a cada dia o mundo onde vivemos, mesmo quando ele parece mover-se ou deixar-se por conta própria e fora de nosso alcance.” (p. 186). Com tais afirmações, o autor instiga a consciência histórica de seus leitores e leitoras, desafiando-lhes igualmente ao desenvolvimento desta através de suas práticas educativas. A este respeito, posiciona-se explicita e criticamente: “[...] a história não é um acontecer de grandes lances, como alguns livros nos tentam ensinar. É a seqüência vivida e pensada da própria vida cotidiana, quando além de ser a vida de cada dia, é a busca coletiva do sentido do viver cada dia.” (p. 187).

No Capítulo – A paz ou a barbárie? – Brandão nos remete à leitura de outra obra *A educação como cultura*, para ampliar a compreensão acerca da fecundidade das aproximações entre a antropologia e a educação. Igualmente, no Capítulo 8 – Educar para o diálogo, educar para a paz – encaminha a curiosidade do leitor/a ao texto de Theodor Adorno propondo educação e emancipação. A escrita de Brandão fortalece a cultura da paz como uma perspectiva a ser compreendida e assumida enquanto finalidade das práticas educativas emancipatórias. A obra ainda dialoga com as proposições da Organizações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) acerca da Década das Culturas da Paz (de 2001 a 2010).

A canção das sete cores fortalece a compreensão tão óbvia quanto esquecida de que “[...] a educação tem um lugar importante no avanço da paz em nosso mundo presente.” (p. 75). É uma obra que fortalece a crescente consciência da responsabilidade de nossas ações educativas com relação ao ambiente, à natureza e à vida enquanto expressão da diversidade dos compromissos que se inscrevem sob a perspectiva de uma educação para a paz. O tema tem grande amplitude e fecunda de esperança a proposta de uma educação para a paz.



Profa. Dra.Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal do Goiás
Linha de Pesquisa | Formação e Profissionalização Docente
E-mail | solufg@hotmail.com

Recebido 14 ago. 2008

Aceito 25 ago. 2008



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 CD-ROM (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 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, *abstrat*, 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).

242

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

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, novembro de 2008.