

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 20
(dezembro 2005). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 20, p. 1-244, jul./dez. 2005.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Dr. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - UNLu/Argentina

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Pareceristas Ad Hoc

Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

Alexandara Ayach Anache - UFMS

Eulália Henriques Maimone - UNIUBE

Ivan Russef - UCDB

Jose Carlos de Araujo - UFU

Josefa Aparecida G. Grigoli - UCDB

Josemar de Campos Maciel - UCDB

Marisa Bittar - UFSCar

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Dulcília Silva*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Série Estudos: 10 anos de história de divulgação científica na área da educação

O Periódico Série Estudos foi criado em 1995, com o objetivo de socializar e divulgar as pesquisas científicas desenvolvidas na Universidade Católica Dom Bosco, especialmente aquelas produzidas no âmbito do Programa de Mestrado em Educação. Dez anos se passaram desde que um grupo de professores liderados pelo professor Vicente Fideles de Ávila e pela professora Conceição Aparecida Galves Buttera, propuseram-se a organizar um meio impresso de divulgação científica. Nesta longa jornada empreendida no final do milênio, o periódico contou com a valiosa colaboração de todos os professores vinculados ao Programa de Mestrado em Educação, com o apoio dos dirigentes da Universidade e da equipe da Editora UCDB. Esta publicação ganhou lentamente reconhecimento pela comunidade acadêmica nacional e internacional, prova disto é que nos últimos anos tem recebido contribuições de pesquisadores e educadores de todos os estados brasileiros, assim como de países da América Latina e Europa. À medida que o grupo adquiriu experiência, foram se consolidando propostas mais audaciosas, como por exemplo, a organização de cinco dossiês. O primeiro, em 2002, organizado pelos professores Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior (UFSCar), reuniu artigos sobre *Formação de Professores*; o segundo, sob a organização dos professores Mariluce Bittar e Fernando Casadei Salles (UCDB), em 2003, dedicado à temática *Diversidade Cultural e Educação Indígena*. No mesmo ano, organizou -se o terceiro, sobre a temática *Educação Superior*, sob a responsabilidade dos professores Marília Morosini (PUCRS), João dos Reis Silva Junior (UFSCar) e Mariluce Bittar (UCDB). No ano de 2004, foi organizado o quarto dossiê, pela professora Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) sobre o tema *Políticas de financiamento e gestão educacional* e, em 2005, o quinto, dedicado ao tema *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*, sob a responsabilidade da professora Claudia Maria de Lima. Esta progressiva organização dos artigos em forma de Dossiê demonstra, por um lado, o crescimento do número de articulistas, e, por outro, o próprio amadurecimento da Série-Estudos que adquiriu visibilidade acadêmica na área da educação no Brasil e no mundo. Portanto, aproveitamos este número para render homenagem e reconhecimento aos professores que integram o Conselho Científico, ao Conselho Editorial, à Editora UCDB, e, especialmente, a todos os editores que trabalharam pela qualidade científica do periódico e acreditaram na viabilidade do projeto.

Neste número 20, continuando com a tradição de socializar as pesquisas produzidas no âmbito nacional e internacional, visando a contribuir com as discussões teóricas e metodológicas da pesquisa em educação, trazemos para o leitor uma série de artigos que discutem diversas questões sobre a educação.

Na sessão Ponto de Vista, o artigo da professora Eurize Caldas Pessanha reflete acerca da formação de pesquisadores em educação na região Centro-Oeste; a autora considera que

é um campo de conhecimento que vem se configurando, especialmente após a implantação dos cursos de pós-graduação, destacando a importância da organização e consolidação dos grupos de pesquisa para superar a prática do pesquisador solitário.

A sessão Artigos apresenta 13 trabalhos. O primeiro texto, escrito por Adriana Kemp Maas, analisa a interpretação do Brasil e do brasileiro com base nas obras Os Sertões, de Euclides da Cunha, Urupês, de Monteiro Lobato, e Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio **Parado** Jr., apontando as possíveis implicações dessas interpretações no campo da educação.

No segundo artigo, Alaíde R. Doatoni e Otaviano J. Pereira discutem as mudanças comunicacionais e o uso das novas tecnologias no campo educacional e as contribuições e desafios para a formação de professores.

O texto de Cláudia Maria Mendes Gontijo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre apropriação da linguagem escrita em crianças, utilizando o referencial teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural na Psicologia.

Na seqüência, Célio Juvenal Costa analisa as características da formação do padre jesuíta nos primeiros decênios da Companhia de Jesus, no Brasil, caracterizada pela tradição escolástica de formação rigorosa e disciplinar.

O artigo de Flávia Obino Corrêa Werle explica como a realidade educacional rural era concebida no estado do Rio Grande do Sul, antes da constituição da Escola Normal Rural com base em análise documental de fontes oficiais.

O texto de Javier Hermo e Cecilia Pittelli aborda as reformas educativas da Argentina e Chile, em uma perspectiva comparada apontando características comuns tanto no que se refere às suas diretrizes, quanto na sua implementação, no sentido de contribuir para com um debate da "reforma da reforma".

José Joaquim Pereira Melo, por sua vez, nos oferece algumas reflexões sobre a proposta de educação de Sêneca e o papel que atribui ao sábio, considerado o ponto culminante da dinâmica formativa.

O texto de José Licínio Backes é resultado de sua pesquisa de doutorado, na qual problematiza a dicotomia alta e baixa cultura na produção das identidades e diferenças, entendidas como uma produção social e cultural, fundamentando-se no campo teórico dos estudos culturais pós-estruturalistas.

No artigo da Maria Alice de Miranda Aranda e Ester Senna são analisadas as contradições do processo de democratização e a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período 1999-2000.

O texto de Maria Aparecida de Lima Madureira, Sergio Marcos Rodrigues da Silva e Jorge Luis Cammarano Gonzalez, procura interpretar e entender os possíveis determinantes das reformas educacionais implantadas nos anos de 1990, considerando que em uma perspectiva técnico-produtiva do capital, a educação escolar para o trabalho e a cidadania, acabam produzindo a subordinação e alienação do trabalho.

No texto seguinte, Maria Lucia de Amorim Soares discute as "novas" tecnologias e a mediação do ensino, no contexto da comunicação e suas implicações na prática do professor.

O artigo de Ruth Pavan apresenta os resultados de pesquisa realizada no doutorado em que analisa a reflexão dos professores de Educação de Jovens e Adultos sobre a exclusão

social no âmbito da hegemonia neoliberal que visa à mercantilização das relações humanas e suas conseqüentes implicações na educação escolar.

O trabalho de Theresa Adrião e Teise Garcia traz os resultados parciais da pesquisa que analisa a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e na rede municipal da cidade paulista de Pirassununga, mostrando as diferenças da gestão dos recursos em ambas as redes.

Por fim, na seção Resenhas, Altemir Luiz Dalpiaz analisa a obra Educação E Diferenças: desafios para uma escola intercultural, 6º volume da "Coleção Teses e Dissertações em Educação" da Editora UCDB (2005), constituída por capítulos escritos por docentes e discentes vinculados à Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Conselho Editorial
Dezembro/2005

Sumário

Ponto de Vista

Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – Tendências e perspectivas	13
<i>Research and the training of researchers in education in the Mid-West – tendencies and perspectives</i>	13
Eurize Caldas Pessanha	

Artigos

A interpretação do Brasil e do brasileiro e suas implicações no campo da educação	29
<i>The interpretation of Brazil and of the Brazilian and the implications in the field of education</i>	29
Adriana Kemp Maas	
Revolução comunicacional global, educação escolar e formação de professores: possibilidades e limites	47
<i>Global revolution in communication, schooling and teacher training: possibilities and limits</i>	47
Alaide R. Donatoni Otaviano J. Pereira	
Lembrar... nomes e formas das letras	63
<i>Remembering... names and letter formation</i>	63
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
A formação do padre Jesuíta no século XVI	79
<i>The training of the Jesuit priest in the 16th Century.....</i>	79
Célio Juvenal Costa	
Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do XX	97
<i>Contextualizing the rural school: Rio Grande do Sul at the end of the 19th Century and the beginning of the 20th</i>	97
Flávia Obino Corrêa Werle	
Ejes de una reforma educativa integral	111
<i>Directions for an integral educational reform</i>	111
Javier Hermo Cecilia Pittelli	

Sêneca: o papel do sábio na formação da humanidade	129
<i>Seneca: the role of the sage in the formation of humanity</i>	129
José Joaquim Pereira Melo	
“O povo não tem cultura! nós temos cultura porque...”: efeitos de uma dicotomia	143
<i>“The people do not have culture! We have culture because...”: effects of a dichotomy</i>	143
José Licínio Backes	
A Constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia	153
<i>The School Constituent of the state teaching network of Mato Grosso do Sul (1999 to 2001): fitting in and misfitting with democracy</i>	153
Maria Alice de Miranda Aranda	
Ester Senna	
Reformas educacionais, cultura e cotidiano escolar	175
<i>Educational reforms, culture and daily school routine</i>	175
Maria Aparecida de Lima Madureira	
Sergio Marcos Rodrigues da Silva	
Jorge Luis Cammarano Gonzalez	
De semióforos, glocalização e redes: novas tecnologias na escola	195
<i>Of “semióforos”, “glocalização” and networks: new technologies in the school</i>	195
Maria Lucia de Amorim Soares	
A educação, o/a educador/a e a exclusão social	205
<i>Education, the educator and social exclusion</i>	205
Ruth Pavan	
Programa Dinheiro Direto na Escola: estudos de dois casos paulistas	219
<i>“Money Straight into to the School” Program: studies of two cases in São Paulo</i>	219
Theresa Adrião	
Teise Garcia	

Resenha

Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural	229
<i>Education and differences: challenges for an intercultural school</i>	229
Altemir Luiz Dalpiaz	

Ponto de Vista

Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – Tendências e perspectivas

Research and the training of researchers in education in the Mid-West – tendencies and perspectives

Eurize Caldas Pessanha

Doutora em Educação – Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.
e-mail: eurizep@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações e reflexões sobre o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil, focalizando, especificamente, a história da pesquisa em educação no Centro-Oeste. Considerações fundamentadas nas análises que os pesquisadores da área vêm produzindo, pelo menos desde 1971, quando foi publicada a primeira revisão da produção na área (GOUVEIA, 1971), e na experiência da autora como pesquisadora, formadora de pesquisadores e membro da Comissão governamental que avalia os programas de formação de pesquisadores da área de educação. As noções de campo e *habitus* de Bourdieu são a base para as reflexões sobre os dados obtidos nas revistas da área e nas bases de dados da Capes e do CNPq. A autora sustenta que a preparação de pesquisadores na área de educação, no Brasil, reflete a história de um *campo* cuja configuração é resultado de lutas e disputas por legitimação, inclusive epistemológica.

Palavras-chave

Pesquisa educacional; formação de pesquisadores.

Abstract

The aim of this paper is to present some considerations and reflections on the process of training researchers in Education in Brazil. These considerations are founded on analyses which researchers in the area have been producing since at least 1971 when the first revision of such production in the area was published (GOUVEIA, 1971), and on the experience of the authoress as a researcher and a trainer of researchers and member of the government Commission that evaluates programmes which train researchers in the area of education. Bordieus notions of field and *habitus* are the basis for the reflections on the data obtained in the magazines in the area and on the data bases of Capes and of CNPq. The authoress maintains the position that the preparation of researchers in the area of education in Brazil reflects the history of a *field*, the configuration of which is the result of struggles and disputes for legitimation, including epistemological.

Key words

Educational research; training of researchers.

A motivação imediata deste texto foi o convite que recebi para proferir a conferência de abertura do III Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB, realizado em agosto de 2005. No entanto, sua motivação mais ampla são as reflexões que venho realizando como formadora de pesquisadores e pesquisadoras há mais de 10 anos, desde a apresentação de uma dissertação de mestrado por mim orientada e, muitos anos antes, durante a orientação de monografias de especialização.

Todos que já levaram “a termo” (expressão estranha, mas adequada, por se tratar de um “parto” teórico) sabem – e quem está no meio de sua elaboração provavelmente não faz idéia – como esse processo “sacode” certezas, provoca perplexidades ou confirma, abala ou restaura fundamentos teórico-metodológicos. Os objetos de pesquisa, seus recortes, sua história, a produção de conhecimento na área, os caminhos metodológicos são alguns dos temas dessas “perplexidades”.

Sempre em pauta: a formação de pesquisadores.

Um dos elementos chave desse processo de formação, geralmente, pouco aprofundado nos cursos de formação de pesquisadores, é a noção de que cada projeto, cada pesquisa realizada e cada conhecimento novo produzido inserem-se em uma determinada área de conhecimento com suas características, lutas internas e externas, suas histórias de rupturas e continuidades que a caracterizam como um campo.

Ao afirmar que as relações internas em cada campo são definidas de forma

objetiva e independem da consciência humana e que é nessa estrutura objetiva, expressa na hierarquia de posições, nas tradições, instituições e histórias a ele relacionados que os indivíduos adquirem o conjunto de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva: *o habitus*. Bourdieu (1983; 2004), oferece uma instigante chave de análise para esse propósito.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações e reflexões sobre o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil, focalizando, especificamente, a história da pesquisa em educação no Centro-Oeste. Considerações fundamentadas nas análises que os pesquisadores da área vêm produzindo, pelo menos desde 1971, quando foi publicada a primeira revisão da produção na área (GOUVEIA, 1971), e na experiência da autora como pesquisadora, formadora de pesquisadores e membro da Comissão governamental que avalia os programas de formação de pesquisadores da área de educação¹.

Nesse sentido, sustento que a preparação de pesquisadores na área de educação no Brasil reflete a história de um *campo* cuja configuração é resultado de lutas e disputas por legitimação, inclusive, epistemológica. Para argumentar em favor desta hipótese, o texto está organizado em duas partes: 1. O campo da educação e o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil; 2. Tendências e perspectivas da pesquisa e da formação de pesquisadores na área de educação no Centro-Oeste.

Parte 1 – O campo da educação e o processo de formação de pesquisadores em educação no Brasil

Como mencionamos, as noções de campo e de *habitus* formulados por Bourdieu constituem importantes instrumentos teóricos para se analisar como se forma um determinado campo científico, como é o caso da educação, a partir das definições sobre o que pode ser considerado científico em determinado momento². Razão pela qual considero importante retomar parte da história do campo da educação no Brasil.

Há algum tempo, o campo de educação no Brasil vem se dedicando sistematicamente a produzir análises periódicas refletindo sobre as bases e rumos de sua produção. Desde o primeiro desses “balanços” - o texto de Aparecida Joli Gouveia inaugurando a revista *Cadernos de Pesquisa*, em 1971 – essas análises constituíram-se em importantes marcos de periodização para estudar a história da pesquisa em Educação no Brasil e, conseqüentemente, para analisar a formação de pesquisadores na área.

Embora a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, em 1938, tenha sido a primeira iniciativa oficial de fomentar e organizar a pesquisa educacional no Brasil, outros espaços institucionais tornaram-se ao longo do tempo a base da *estrutura objetiva do campo*, na qual se instituem os *habitus* analisados por Bourdieu.

1. Os programas de pós-graduação em educação criados a partir dos anos de 1960;
2. A Associação Nacional de Pós-gradua-

ção e Pesquisa em Educação-ANPED criada em 1976, cuja finalidade é *a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil*;

3. A avaliação dos Programas de pós-graduação instituída pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1976;
4. Os *Cadernos de Pesquisa*, revista publicada pela Fundação Carlos Chagas desde 1971 com o objetivo de “divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. A revista privilegia a disseminação das pesquisas realizadas no país, embora publique também estudos provenientes do exterior” (apresentação da revista no <http://www.scielo.br>); constituindo-se como uma das principais referências para o estudo da história da pesquisa em Educação no Brasil, pela publicação sistemática de balanços na área.

Analisando os artigos com revisões publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*, os Documentos da Área produzidos pelas Comissões de avaliação e documentos divulgados pela ANPED, parece claro que a história da pesquisa em Educação no Brasil foi marcada por alguns passos.

O primeiro passo foi a sua própria configuração como um campo, cujo marco inicial foi o artigo de GOUVEIA (1971)³ que, inaugurando a revista *Cadernos de Pesquisa*, inicia a reflexão sobre a pesquisa educacional no Brasil. Embora a década de

1920 seja o marco da formação da *intelligentia* educacional brasileira, o artigo de Gouveia pode ser considerado o discurso inaugural da reflexão do campo sobre si mesmo.

O caráter inaugural desse artigo não reside apenas no seu ineditismo e propósitos, reside, principalmente, na percepção da necessidade de definir o que era pesquisa educacional, isto é, de determinar que objetos identificavam uma pesquisa como sendo de educação, uma vez que os lócus de realização ou divulgação (Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, INEP, Universidades) não eram suficientes para definir sua inserção no campo.

Para os propósitos do levantamento realizado, Gouveia classificou como pesquisa educacional

(...) qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas:

a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos professores, etc...);

b) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc...);

c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos (GOUVEIA, p. 6).

Dois outros artigos completam a caracterização desse momento inaugural: o artigo da mesma autora, cinco anos depois do primeiro, no qual pretendeu “aprender a situação em que se encontra a pesquisa sobre educação no Brasil, a partir

da análise de temas e sumários de projetos em andamento ou concluídos desde 1970, do exame de estudos publicados na revista *Cadernos de Pesquisa* e de informações sobre trabalhos que se realizam em instituições localizadas na cidade de São Paulo, obtidas diretamente de pesquisadores” (GOUVEIA, 1976, p. 75); e um artigo de Franco e Goldberg, do mesmo ano, problematizando a necessidade de se estabelecer prioridades para a pesquisa educacional discutindo os critérios de relevância.

As atividades de mapeamento e análise da produção da área; a necessidade de definir os objetos que caracterizam a área, a discussão sobre os lócus de pesquisa que deveriam ser privilegiados, sobre a formação dos pesquisadores e sobre a priorização de temáticas de pesquisa baseada em critérios de relevância, autorizam a caracterização desse momento como o momento em que o campo assume que possui uma configuração própria **o discurso inaugural da reflexão do campo sobre si mesmo.**

Como se observa nos artigos publicados durante as duas décadas seguintes, as questões sobre as quais o campo se debruçou e que revelaram as tensões dentro de suas “estruturas objetivas” foram:

- 1.A relevância e as prioridades das temáticas⁴;
- 2.As questões metodológicas⁵;
- 3.A relação entre a pesquisa e a pós-graduação⁶.

Nos últimos cinco anos, surgiram os “balanços dos balanços”, quase sempre motivados pelas datas comemorativas dos programas de pós-graduação, da revista

Cadernos de Pesquisa e da própria ANPED⁷.

A estreita vinculação entre a história da pesquisa e dos cursos de formação de pesquisadores no Brasil autoriza a análise dessa formação a partir da história do campo.

Desde a primeira reflexão sobre o campo, já se manifestava a preocupação com a formação dos pesquisadores. Gouveia identificou que os pesquisadores do INEP e dos centros de pesquisa não tiveram nenhuma formação específica uma vez que eram formados em Pedagogia por Faculdades de Filosofia, cujo corpo docente era pouco familiarizado com as técnicas da pesquisa empírica; ou Cientistas Sociais, com experiência em coleta de dados e análise quantitativa de dados. Como conclusão, a autora propôs que a formação de pesquisadores em educação se fizesse nas universidades em programas de pesquisa dos quais participassem alunos e professores de pós-graduação.

Muito provavelmente, essa proposta refletia os rumos que a, ainda incipiente, pós-graduação em educação estava assumindo. Tendo se iniciado em 1965, a pós-graduação em educação no Brasil tornou-se o lugar por excelência de formação dos pesquisadores em educação, locus de produção e de discussão do conhecimento na área. Baseando-se apenas nos dados disponíveis na CAPES, sobre a quantidade de mestres e doutores titulados no Brasil pelos programas de pós-graduação em educação, percebe-se que, em 8 anos, o número de titulados triplicou.

Figura 1. Mestres e doutores titulados nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil no período de 1996 a 2003

ANO	MESTRADO	DOUTORADO
1996	726	146
1997	861	223
1998	827	191
1999	894	224
2000	1195	285
2001	1200	363
2002	1643	349
2003	1883	419
TOTAL	9229	2200

Fonte: CAPES

A história da pós-graduação no Brasil foi o tema central da última Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2005. Vários ângulos de análise foram assumidos pelos diversos autores evidenciando que a relação entre a pós-graduação e a formação de pesquisadores é cada vez mais estreita.

Pode-se mesmo afirmar que a pesquisa em educação no Brasil é realizada pelos titulados nos Programas de pós-graduação, uma vez que os órgãos financiadores exigem titulação de doutorado dos coordenadores das propostas apresentadas. Mesmo nas instituições nas quais o número de doutores é menor, exige-se, pelo menos o título de mestre dos autores de projetos de pesquisa.

Os Programas de pós-graduação em educação constituem-se, portanto, no locus formador dos pesquisadores na área de educação. Segundo as orientações específicas da área de educação, a pesquisa é o eixo dessa formação. Para aprovar a criação de um novo curso de mestrado, além de

outros requisitos, a área exige que a instituição demonstre a existência de ambiência de pesquisa – “mínimo de dois anos de pesquisa instalada na instituição, na área de Educação, sob responsabilidade do Núcleo de Docentes Permanentes do Programa, com projetos e produtos de pesquisa: relatórios e publicações”; e um Programa cujo perfil evidencie a “articulação entre linhas de pesquisa, estrutura curricular, projetos de pesquisa e seus produtos, indicando de modo claro e coerente o empenho do Programa em formar profissionais de alto nível” (CAPES, Portal).

Parte 2 – Tendências e perspectivas da pesquisa e da formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste:

Nesta segunda parte do artigo, dirijo o foco de minhas reflexões para as tendências e perspectivas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste.

Para debater essas reflexões, inicio retomando algumas idéias que expus no VII EPECO, realizado em Goiânia, em 2004, como debatedora do texto de Luis Dourado *Políticas de educação superior e pesquisa nas IES do Centro-Oeste: limites e perspectivas*.

O texto de Dourado (2004, p. 2) parte da premissa básica “de que a pesquisa constitui um dos núcleos essenciais da educação superior, em uma perspectiva formativa emancipatória”.

Quase um lugar comum em todos os discursos sobre ensino superior, esta

premissa adquire sentido bem concreto para aqueles que, como nós, não concebem a docência, especialmente no ensino superior, sem base na pesquisa. Para além do famoso tripé – ensino, pesquisa e extensão – venho defendendo que a pesquisa é o eixo e o motor das outras duas faces do ensino superior: o ensino e a extensão.

Eixo porque é o elemento que vai imprimir a direção do processo, e motor porque, sem produção de conhecimento, a formação no ensino superior fica reduzida ao repasse de informações e a uma pseudo-profissionalização, características das instituições tipicamente de ensino, que, como afirmou Dourado, constituem a maioria da IES da Região Centro-Oeste:

das 198 IES, apenas 12 são universidades que em tese se organizam a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (DOURADO, 2004, p. 6).

A partir dessa premissa, o texto de Dourado (2004, p. 2).

busca situar os paradoxos do processo de expansão e privatização da educação superior e, ainda, situar alguns indicadores da institucionalização da pesquisa no Brasil e na região Centro-Oeste e apresenta algumas ações a serem implementadas objetivando o fortalecimento das IES da região Centro-Oeste e a garantia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no interior destas IES.

Para alcançar esses objetivos e partindo da premissa básica, o autor foi buscar seus dados empíricos nos indicadores do Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq e chegou a conclusões realmente provocadoras, das quais, vou destacar e comentar algumas:

- 1º *A distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica indicou, em 2002, a concentração desses grupos, respectivamente, nas regiões Sudeste (52%), Sul (24%). A região Centro-Oeste responde por apenas 5,3% dos grupos de pesquisa no banco de dados do CNPq. A referida região ampliou o número de grupos de pesquisa de 183, em 1993, para 809 em 2002, iniciando um processo de recomposição da participação da região certamente articulado ao esforço de institucionalização da pós-graduação stricto sensu.*
- 2º *A concentração dos grupos de pesquisas nas IFES da região que respondem por 71,7% dos grupos de pesquisa da região o que, certamente, indica o pequeno número de grupos de pesquisa nas demais IES: estaduais, confessionais e privadas.*
- 3º *Em termos nacionais há um predomínio de duas áreas de conhecimento: Medicina e Educação que são responsáveis, respectivamente, por 6,1% e 6,0% dos grupos nacionais.*
- 4º *A partir desses dados é notória a necessidade de fortalecimento institucional da pesquisa e melhor distribuição dos grupos entre as IFES da região.*

Procurando aprofundar esses dados examinei as listas dos grupos de pesquisa da área de Educação no Diretório do CNPq e comparei com as linhas de pesquisa dos programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (Fonte coleta/CAPES),

constatando que:

- 1º Os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq constituem um universo maior do que as linhas e projetos de pesquisa dos programas da área de Educação. Isso poderia indicar um potencial maior de pesquisadores? Os Programas já examinaram as listas dos grupos de suas instituições para verificar as possibilidades de articulação?
- 2º As linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação da Região guardam relação estreita: verifiquei por palavra chave e há temáticas que se repetem em até quatro programas.

Naquela ocasião, referendando o conferencista, propus que se discutisse o *desenvolvimento de ações coordenadas e articuladas pelas IES da região, objetivando o fortalecimento institucional e o enfrentamento de questões sociais, bem como, pela definição e consolidação de áreas de pesquisa a serem priorizadas visando ao desenvolvimento tecnológico e avanço do conhecimento.*

Ainda com essas premissas, decidi agora, trabalhar as mesmas fontes de dados, mais preocupada com o apoio do CNPq aos docentes dos programas da região.

É preciso lembrar que o Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq é apenas um banco de dados. Pertencer a um Grupo credenciado pela instituição e cadastrado no Diretório indica apenas que estão sendo divulgadas as temáticas, linhas de pesquisa e objetos sobre os quais o grupo vem pesquisando. Não indica apoio do CNPq no sentido real, de financiamento.

Esse apoio real, ou a falta dele, constitui um dos mais importantes elementos na constituição do campo e na aquisição do “corpo de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva: o *habitus*”, retornando a Bourdieu.

O financiamento de pesquisas pelas agências de fomento não só viabiliza a sua execução como também as legitima pois, pelas regras de cada agência, o projeto é submetido à análise de consultores ad-hoc e de comitês específicos por áreas. O CNPq é a mais importante agência de fomento, sendo praticamente a única no caso do Centro-Oeste, uma vez que as agências estaduais além de incipientes, quase não financiam pesquisas na área de ciências humanas.

A questão que orientou minha busca aos bancos de dados em relação às tendências e perspectivas da pesquisa em educação na Região Centro-Oeste dizia respeito exatamente ao apoio do CNPq: procurei saber como essa agência de fomento vem apoiando os pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação dessa região⁸.

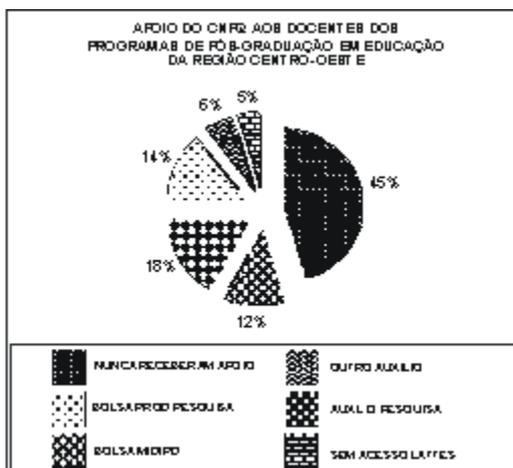
Tendo como fonte, os Currículos Lattes dos pesquisadores (83) do grupo de docentes permanentes dos programas de pós-graduação (NRD6 em 2003) em educação do Centro-Oeste, verifiquei quantos apresentavam “histórico no CNPq”⁹ e, desses, quantos receberam financiamento para pesquisa, quer seja sob a forma de Auxílio à Pesquisa quer seja sob a forma de bolsa de Produtividade de Pesquisa.

Figura 2. Comparação do apoio do CNPq aos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

PROGRAMAS	NUNCA RECEBERAM APOIO	BOLSA M/D/PD	AUXÍLIO PESQUISA	BOLSA PROD PESQUISA	OUTRO AUXÍLIO	SEM ACESSO LATTES
PROG A	1	4	4	0	1	0
PROG B	12	3	2	1	0	1
PROG C	7	1	1	1	1	1
PROG D	7	2	3	1	0	1
PROG E	8	0	1	0	3	0
PROG F	10	3	5	5	5	0
PROG G	2	2	4	4	0	2
PROG H	8	3	2	5	2	1

Fonte: Currículos Lattes dos docentes NRD6/2003 dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste - acessados em 12/08/2005

Figura 3. Apoio do CNPq aos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste



FONTE: Currículos Lattes dos docentes NRD6/2003 dos de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste – acessados em 12/8/2005.

Os dados apenas referendam as conclusões de Dourado sobre a concentração dos grupos no Sul e no Sudeste, ou, para ser mais explícita, a rarefação dos grupos nas demais regiões, mas reforçam essa idéia mostrando que apenas 32% dos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste receberam, durante toda a sua carreira como pesquisadores, apoio financeiro do CNPq para seu ofício de pesquisar.

Cabe lembrar também que as regiões Norte e Nordeste vêm sendo alvo de programas específicos para formação e fixação de pesquisadores. Só muito recentemente esses programas começaram a contemplar a região Centro-Oeste e não incluem a área de Ciências Humanas.

Mas, que história nos contam esses dados? Haveria uma história da produção do

conhecimento na área de educação no Centro-Oeste? Que história nos conta essa história?

Estaria essa história relacionada com os vários momentos da história dos sucessivos “estados da arte” realizados pela própria área de educação?

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa em educação no Brasil, embora tenha se iniciado com a criação do INEP e do CBPE, só adquiriu contornos *de campo* de conhecimento a partir da criação dos cursos de pós-graduação stricto sensu, ao final da década de 1960 (PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969), alguns dos quais fundaram a ANPED em 1976.

Como todo “campo”, sua história é permeada de conflitos, continuidades e rupturas.

A noção de conflitos nunca foi tão explícita quando da publicação, em 1993, do Balanço, literalmente um balanço, em “A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil” (1982-1991) In: *Avaliação e perspectivas na área de educação*. Porto Alegre: ANPED, 1993.

Ao dissecar a produção de conhecimento realizada na Pós-Graduação em Educação, já com 30 anos de história, a autora provocou reações diversas dentro da área: perplexidade foi a mais suave.

Vou destacar uma das conclusões do trabalho que me parece bem pertinente para a análise da história dos Programas da região Centro-Oeste:

A dispersão e a variação temática (apontadas por GATTI, 1982, p. 69) continuam a ser características predominantes sobre a unidade e a continuidade. Não se trata de diversidade, traço positivo a ser conquistado e

preservado, mas de: a) fragmentação de temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos e c) descontinuidade no trato dos assuntos.

Convém destacar que a Tabela 18,1 do referido trabalho indica a distribuição das temáticas das dissertações e teses por 15 grandes temas, subdivididos em subtemas, num total de 118, fazendo com que nenhum deles incluisse mais de 5% das dissertações e teses.

Não exagero ao afirmar que essa constatação, embora refutada por alguns pesquisadores da área, foi a base para a guinada dos programas na direção de sua organização em linhas de pesquisa que, em tese, evitaria essa dispersão. Claro que essa tendência foi fortemente induzida pelas sucessivas avaliações da Capes que passaram a valorizar os programas que se organizavam em linhas de pesquisa e pelo CNPq que iniciou o cadastramento dos grupos nos Diretórios dos Grupos de Pesquisa em 1993.

Voltando ao Centro-Oeste: a Pós-Graduação em Educação nesta região, ao contrário do que possa parecer, não é tão jovem, o primeiro programa foi criado em 1974, e mais da metade dos programas (5) data da década de 1980.

Na década de 1990, seguindo a tendência nacional, os programas da região começaram a se organizar em Linhas de pesquisa que, inicialmente, guardavam homologia com as disciplinas, vestígio dos primeiros anos da Pós-Graduação quando a pesquisa ainda não era o seu eixo e motor (História da Educação, Filosofia da

Educação etc...). Hoje, todos os programas se organizam em 28 Linhas de pesquisa que, em maior ou menor grau, guardam relação com objetos de pesquisa mais do que com subáreas de conhecimento.

As linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste são as seguintes, por ordem de início.

1. Educação e meio ambiente
2. Filosofia na educação
3. História da educação
4. Educação e psicologia
5. Avaliação em educação
6. Política gestão e economia da educação
7. Sociologia da linguagem e educação
8. História e historiografia da educação
9. Saberes e práticas educativas
10. Estado e políticas públicas de educação
11. Escola, sociedade, cultura
12. Instituições e políticas educacionais
13. Teorias da educação e processos pedagógicos
14. Formação de professores e organização escolar
15. Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem
16. Políticas educacionais, gestão da escola e formação docente
17. Educação em ciências
18. Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente
19. Movimentos sociais política e educação popular
20. Ensino de ciências e matemática
21. Cultura e processos educacionais
22. Educação cultura e disciplinas escolares
23. Educação, trabalho e movimentos sociais

24. Educação, indivíduo e sociedade
25. Estado e política educacional
26. Formação e profissionalização docente
27. Educação e linguagem
28. Educação e movimentos sociais políticas e gestão em educação
29. Magistério e processos de aprendizagem
30. Políticas públicas e gestão da educação básica
31. Políticas públicas e gestão da educação superior
32. Tecnologias de comunicação e informação na educação
33. Educação e trabalho
34. Diversidade cultural e educação indígena

Não fiz o cruzamento desses dados com os dos demais programas de Pós-Graduação em Educação do país, mas posso afirmar que essa tendência é nacional. O próprio Documento da Área, divulgado ao final da avaliação do triênio passado, afirma que

A CA-ED observou, pela análise dos relatórios do triênio, a tendência de constituição de linhas de pesquisa extremamente abrangentes. Tal abrangência facilita a inclusão de projetos de pesquisa das mais variadas temáticas, mas, de forma alguma, assegura a organicidade da proposta. A questão se agrava ao se perceber que muitas vezes as temáticas de teses e, sobretudo, dissertações, guardam pouca ou nenhuma relação com os projetos e mesmo com as linhas (CAPES, 2004).

Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, a história do campo na região Centro-Oeste não é diferente da história nacional. Com certeza, se formos analisar a história das temáticas da região, vamos encontrar a mesma história das tendências

apontadas nos sucessivos “estados da arte” que a área vem divulgando, desde os dois artigos fundamentais de Aparecida Joli Gouveia (GOUVEIA, 1971 e 1976; FRANCO & GOLDBERG, 1976; GATTI, 1982; WEBER, 1992; WARDE, 1993).

É preciso deixar claro que não estou indicando que a história regional repete ou copia a história nacional; estou afirmando a inserção dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste nesse campo.

Muitas interrogações e possíveis objetos de pesquisa emergem das reflexões apresentadas até agora. Para concluí-las quero voltar à motivação mais ampla deste texto, enunciada acima: minha preocupação com a formação de pesquisadores e pesquisadoras e reforçar uma das tendências encontradas, qual seja a organização dos Programas em Linhas de pesquisa.

Concordando com as sucessivas orientações dos Documentos de Área produzidos ao final de cada período de Avaliação da CAPES, que enfatiza a necessidade de que o programa mostre a organicidade, coerência e consistência de sua proposta e sugere enfaticamente a organização em Linhas de Pesquisa, defendo esta forma de organização como a mais favorável para a formação de pesquisadores.

Sendo a configuração de uma necessária restrição temática, à qual devem estar fortemente articulados, projetos de pesquisa e a estrutura curricular do programa e, conseqüentemente, tenha como seu produto a produção intelectual docente e discente, incluídas as teses e dissertações, as Linhas de Pesquisa inserem as orientações de te-

ses e dissertações em uma rede de proteção para orientadores e orientandos.

Considerando a produção de conhecimento uma atividade precipuamente coletiva, não apenas no sentido de que se insere, como um novo elo, na produção da humanidade, mas, no próprio processo de produção – embora o produto possa ser individual, ninguém pesquisa sozinho; a orientação de teses e dissertações também precisa ser coletiva.

E a organização em Linhas de Pesquisa vem se mostrando a forma mais eficiente de orientação, minimizando o caráter de trabalho solitário dos mestrandos e doutorandos e a cumplicidade exclusiva dos orientadores. Ao perceber seu trabalho como parte de uma história de produção de conhecimento, a história da Linha de Pesquisa em que se insere, orientandos e orientadores percebem que partem de um patamar já estabelecido a partir do qual seu trabalho pode alçar vôo.

Nesse momento, fechando meu texto, preocupo-me com a possibilidade de estar sendo muito restritiva, dando a impressão de que conheço os caminhos e sei como chegar ao lugar que procuro. Preciso então, recorrer a José Paulo Netto: a organização em Linhas de Pesquisa não garante a produção de conhecimento que faça o *campo* avançar, assim como,

Nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa (NETTO, J. P., 1997).

A organização em Linhas de Pesquisa é apenas um dos componentes da formação de pesquisadores, a meu ver, um componente fundamental, mas não é garantia nem a única forma de fazê-lo.

Notas

¹ Comissão de Acompanhamento e Avaliação da CAPES.

² Este trabalho segue apenas a trilha seguida por outros pesquisadores brasileiros como Moreira (2002) que utilizou o mesmo conceito “bourdieusiano” para analisar o campo do currículo.

³ Com o objetivo de apresentar uma visão geral da situação da pesquisa educacional no Brasil, a autora analisou pesquisas publicadas no período de 1965 a 1970, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

⁴ Esteves (1984); Franco (1984) Vieira (1985); Mello (1983).

⁵ Gatti, (1982); Mello (1982); Gouveia (1985); Vieira (1988).

⁶ Gatti (1983); Warde (1990); Cunha (1991); Weber (1992).

⁷ André (2001); Gatti (2001 e 2002).

⁸ No Coleta Capes há informação de 16 projetos financiados por outras agências em 2003 (FAPEMAT, FAPEMIG, FAPDF, FUNDECT e INEP).

⁹ O Sistema de Currículos Lates inclui o item Consulta a outras bases: “histórico no CNPq”, quando o pesquisador foi financiado alguma vez pela agência.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 39-50, 2001.

BOURDIEU, P. *Ofício de sociólogo*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. Petrópolis:

Editora Vozes, 2004.

_____. *O Campo científico*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática. p. 122-155, 1983.

CAPES. Documento da área de Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2005.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 77. p. 63-67, 1991.

DOURADO, Luiz. *Políticas de educação superior e pesquisa nas IES do Centro-Oeste: limites e perspectivas*. VII EPECO, Goiânia: ANPED-Centro Oeste, 2004.

ESTEVES, O. P. *Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar?* Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 50, p. 3-14, 1984.

FRANCO, Maria Laura P. B. Pesquisa Educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, p. 54-87, 1984.

FRANCO, Maria Laura P. B. & GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 16, 1976.

GATTI, B. (Org.). Seminário Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, 1982.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 3-17, 1983.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 65-62, 2001.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 1, n. 1, 1971.

_____. Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 63-67, 1985.

_____. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, n. 19, 1976.

MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões teóricas a questões de método. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, p. 610, 1982.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 46, p. 67-72, 1983.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*. n. 117, p. 81-101, 2002.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: D. SAVIANI et alii. (Org.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, 1998.

VIEIRA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 67, p. 56-58, 1988.

VIEIRA, S. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 81-84, 1985.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67 -75, 1990.

_____. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: Avaliação e perspectivas na área de educação. ANPED, 1993.

WEBER, S. A. produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, 1992.

Recebido em 05 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2005.

Artigos

A interpretação do Brasil e do brasileiro e suas implicações no campo da educação

The interpretation of Brazil and of the Brazilian and the implications in the field of education

Adriana Kemp Maas

Mestranda em Educação nas Ciências – Unijui.
e-mail: adrikm@brturbo.com

"Não é certamente o atrativo menor de uma teoria o fato de ela ser refutável: justamente com isso ela atrai mentes mais sutis" (Friedrich Nietzsche)

Resumo

Com base no entendimento de que a interpretação do Brasil e do brasileiro nos diferentes momentos da história do país, por diferentes autores, consolida arquétipos culturais que se refletem na ordem social e nos conceitos estruturantes da educação e do pensamento pedagógico, "demarcando" possibilidades de mudança do país, este texto constitui-se de uma análise dos textos **Os Sertões**, de Euclides da Cunha (1902), **Urupês**, de Monteiro Lobato (1914), e **Formação do Brasil Contemporâneo**, de Caio Prado Jr. (1942). Evidenciam-se aspectos em que as referidas obras assemelham-se e/ou contrariam-se no que tange à interpretação do Brasil e do brasileiro e, por fim, são apontadas e discutidas possíveis implicações dessas interpretações no campo da educação.

Palavras-chave

Interpretação do Brasil e do brasileiro; arquétipos culturais; educação.

Abstract

Based on the understanding that the interpretation of Brazil and the Brazilian, in different periods of the history of the country, by different authors, consolidates cultural archetypes which are reflected in the social order and in the structuring concepts of education and pedagogical thought, "marking" possibilities of change in the country, this text constitutes an analysis of the texts **"Os Sertões"** by Euclides da Cunha (1902), **"Urupês"** by Monteiro Lobato (1914), and **"Formação do Brasil Contemporâneo"** (The Formation of Contemporary Brazil), by Caio Prado Jr. (1942). There are evidences of aspects in which the aforementioned works are similar and/or different in relation to the interpretation of Brazil and of the Brazilian and finally, possible implications of these interpretations in the field of education are brought out and discussed.

Key words

Interpretation of Brazil and Brazilians; cultural archetypes; education.

Introdução

Entende-se que a interpretação do Brasil e do brasileiro nos diferentes momentos da história do país, por diferentes autores, consolida arquétipos culturais que, por sua vez, refletem-se na ordem social e nos conceitos estruturantes da educação e do pensamento pedagógico, “demarcando” possibilidades de mudança no país.

Com base nessa compreensão, a proposta deste texto é analisar a interpretação do Brasil e do brasileiro, a partir das obras **Os Sertões**, de Euclides da Cunha (1902), **Urupês**, de Monteiro Lobato (1914), e **Formação do Brasil Contemporâneo**, de Caio Prado Jr. (1942).

Os referidos textos de Euclides da Cunha e Monteiro Lobato foram tomados como objeto deste estudo por serem representativos de um momento histórico brasileiro caracterizado por uma significativa mudança nas “fontes de inspiração” de nossos intelectuais (início do século XX), período que antecedeu a Semana de Arte Moderna, de 1922. As duas primeiras décadas do século XX marcam, em termos mundiais, os preparativos para a Primeira Guerra Mundial, que teve a Europa como palco; o Brasil vive a República do café-com-leite, dos grandes proprietários rurais. Trata-se de uma época em que os fortes contrastes da realidade brasileira são evidenciados: de um lado, é a época áurea da economia cafeeira no Sudeste, da entrada de grandes levas de imigrantes, notadamente os italianos, do esplendor da Amazônia, com o ciclo da borracha, e do surto da urbanização de São Paulo; de outro lado, é também o tempo

de agitações sociais resultantes das crescentes desigualdades: a Revolta de Canudos, na Bahia, em fins do século XIX, o tempo do cangaço, com a figura lendária de Lampião, nos primeiros anos do século XX, em todo o sertão assolado por constantes secas.

A produção literária desse período reflete esses conflitos, sintetizados em três aspectos: 1) denúncia da realidade brasileira, negando o Brasil literário herdado do Romantismo e do Parnasianismo e retratando o Brasil não-oficial do sertão nordestino, dos caboclos interioranos, dos subúrbios; 2) incorporação à Literatura de tipos humanos marginalizados; 3) leitura/representação da realidade brasileira à luz de fatos políticos, econômicos e sociais contemporâneos, diminuindo a distância entre realidade e ficção.

A obra de Caio Prado Jr., por sua vez, foi tomada por ser representativa de outra explicação do Brasil, que toma corpo a partir de 1930, superando-se a historiografia baseada nos conceitos de raça, revoltas/batalhas, que permeiam as interpretações anteriores e construindo-se uma “leitura” da sociedade brasileira a partir de concepções culturais (organização social e econômica). O país vive a efervescência do fim da República do café-com-leite e do Movimento Modernista preparado nas primeiras duas décadas do século XX, tendo vivido seu período mais radical até 1930, quando se inicia o que se denomina segunda fase modernista, caracterizada pela denúncia social, cujas obras exprimem um elevado grau de tensão nas relações do “eu” com o mundo. A maturidade e o engajamento que

se verifica nas produções literárias desse período também se fazem presentes na obra historiográfica de Caio Prado Jr.

A busca incessante pela definição do tipo humano brasileiro marca tanto a produção literária quanto a historiográfica. É essa busca que norteia a análise dessas obras neste estudo. Apresenta-se, num primeiro momento, uma leitura de **Os Sertões**, de Euclides da Cunha, e de **Urupês**, de Monteiro Lobato, tecendo a respeito de ambas alguns comentários analíticos, buscando evidenciar aspectos em que se complementam/assemelham e/ou se contrariam/negam, uma vez que pertencem ao mesmo período da Literatura Brasileira e foram publicadas em um momento da história do Brasil caracterizado pela tentativa de construção de uma tradição intelectual genuinamente nacional.

Na seqüência, apresenta-se uma leitura da obra **Formação do Brasil Contemporâneo**, de Caio Prado Jr., buscando evidenciar a interpretação que o mesmo faz do Brasil e de seu povo. Por fim, evidenciam-se possíveis contradições e/ou complementações entre os textos estudados e suas implicações no campo da educação.

A análise que ora se apresenta desses textos funda-se no entendimento de que a leitura de textos da literatura e da historiografia proporciona conhecer e compreender a sociedade em seus diversos momentos, possibilitando a percepção das mudanças ocorridas, para além da informação sobre os fatos históricos, mas, principalmente, a compreensão de seu significado e seus desdobramentos na vida sócio-

econômica, cultural e, conseqüentemente, na educação. Entende-se que as concepções que permeiam o fazer em educação resultam da relação de forças entre diferentes modos de “olhar-ler” a realidade e vislumbrar suas possibilidades. Nesse sentido, três questões são fundantes: Quem somos? Quem queremos ser? Quais são nossas possibilidades? A literatura e a historiografia ajudam-nos a construir respostas para estas questões.

Os Sertões: o sertanejo como a “rocha viva” da nacionalidade

Publicado em 1902, **Os Sertões**, de Euclides da Cunha, é resultado da experiência do autor como enviado do Jornal **O Estado de São Paulo** à Bahia, a fim de fazer a cobertura jornalística da Revolta de Canudos, em 1897.

A obra divide-se em três grandes partes: A Terra, O Homem e A Luta.

Na primeira parte, intitulada A TERRA, o autor situa geograficamente o leitor (os sertões descritos incluem territórios de Goiás, Piauí, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Bahia); descreve a terra do sertão nordestino, do ponto de vista geográfico, e faz uma análise do clima do sertão. Embora não seja essa a parte sobre a qual este estudo efetivamente recai, merecem destaque as descrições poéticas, permeadas de prosopopéias¹, através das quais evidencia-se a antropomorfização² da natureza. Como exemplo, tem-se a descrição das bruscas alterações climáticas ocorridas no sertão:

A terra desnuda tendo contrapostas, em permanente conflito, as capacidades emissiva e absorvente dos materiais que a formam, do mesmo passo armazena os ardores das soalheiras e deles se esgota, de improviso. Insola-se e enregela-se, em 24 horas. Fere-a o Sol e ela absorve-lhe os raios, e multiplica-os e reflete-os, e refrata-os, num reverberar ofuscante: pelo topo dos cerros, pelo esbarrancado das encostas, incendeiam-se as acendalhas da sílica fraturada, rebrilhantes, numa trama vibrátil de centelhas; a atmosfera junto ao chão vibra num ondular vivíssimo de bocas de fornalha em que se pressente incomparável no fulgor, fulmina a natureza silenciosa, em cujo seio se abate, imóvel, na quietude de um longo espasmo, a galhada sem folhas da flora sucumbida (CUNHA, 2000 [1902], p. 36-37).

Merece destaque, ainda, a descrição que o autor faz da “secura” do ar na região dos sertões brasileiros. O autor cria uma imagem que se define claramente “diante dos olhos” do leitor, constituindo uma ilustração:

O sol poente desatava, longa, a sua sombra pelo chão e protegido por ela – braços largamente abertos, face volvida para os céus – um soldado descansava.

Descansava... havia três meses.

Morrera no assalto de 18 de julho. A corronha da Mannlicher estrondada, o cinturão e o boné jogados a uma banda, e a farda em tiras, diziam que sucumbira em luta corpo a corpo com adversário possante. Caíra, certo, derreando-se à violenta pancada que lhe sulcara a fronte, manchada de uma escara preta. E ao enterrar-se, dias depois, os mortos, não fora percebido. Não compartira, por isto, a vala comum de menos de um côvado de fundo em que eram jogados [...].

E estava intacto. Murchara apenas. Mumificara conservando os traços fisiológicos, de modo a incutir a ilusão exata de um lutador cansado, retemperando-se em tranqüilo sono, à sombra daquela árvore benfazeja. Nem um verme – o mais vulgar dos trágicos analistas da matéria – lhe maculara os tecidos. Volvia o turbilhão da vida sem decomposição repugnante, numa exaustão imperceptível. Era um aparelho revelando de modo absoluto, mas sugestivo, a secura extrema dos ares (Id, Ibid, p. 38).

Este trecho ilustra, também, o estilo da linguagem empregada por Euclides da Cunha, incorporando à literatura termos científicos, sem a tradicional visão idealizada de mundo.

Na segunda parte, intitulada O HOMEM, que constitui o foco de interesse deste estudo, o autor propõe-se a analisar, objetivamente, a formação do homem do sertão. Logo no início dessa parte, explicita o rigor científico que pretende aplicar à escrita, marcando textualmente seu repúdio às formas de pensar e representar o mundo que não obedecem à racionalidade técnica.

Há como que um excesso de subjetivismo no ânimo dos que entre nós, nos últimos tempos, cogitam de cousas tão sérias, com uma volubilidade algo escandalosa, atentas as proporções do assunto. Começam excluindo em grande parte os materiais objetivos oferecidos pelas circunstâncias mesológica e histórica (Ibid, Ibid, p. 70).

Resultado de discussões que trava no texto, fazendo emergir outras vozes, num diálogo com outros autores, Euclides da Cunha faz uma afirmação categórica: “Não temos unidade de raça” (Id, Ibid, p. 71).

A complexidade étnica no Brasil é evidenciada também na página 71, em que afirma que a formação do povo brasileiro está ligada aos seguintes fatores: a) à heterogeneidade de elementos étnicos ancestrais; b) à amplitude e variação do meio físico; c) à variedade de situações históricas, decorrentes, em grande parte, do meio físico. No que diz respeito a esta última variante, o autor diz que a ocupação do Brasil, já na fase colonial, se deu separando-se radicalmente o Sul e o Norte. É pertinente esclarecer que, quando Euclides da Cunha se refere ao Sul, deve-se ler “região sudeste” (São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente). No Sul (Sudeste, portanto), registrou-se um movimento progressista, enquanto que no Norte, capitânicas esparsas e incoerentes, onde “a história é mais teatral, porém menos eloqüente” (p. 80). E soma-se a isso a separação entre si das três raças formadoras do povo da região: o negro, o índio e o europeu (português):

Mesmo no período culminante, a luta com os holandeses, acampam, claramente distintos em suas tendas de campanha, os negros de Henrique Dias, os índios de Camarão e os lusitanos de Vieira. Mal unidos na guerra, distanciam-se na paz. O drama de Palmares, as correrias dos selvícolas, os conflitos na orla dos sertões, violam a transitória convergência contra o batavo (Id, Ibid, p. 80).

Já o povo do Sul é descrito como:

Um povo estranho de mestiços levantadiços, expandindo outras tendências, norteado por outros destinos, pisando, resolutivo, em demanda de outros rumos, [...]. Volvia-se em luta aberta com a corte portuguesa, numa reação tenaz contra os jesuítas. Estes, olvidando o holandês e

dirigindo-se, com Ruiz de Montoya a Madrid e Diaz Taño a Roma, apontavam-no como inimigo mais sério (Id, Ibid, p. 80).

Portanto, a feição verdadeiramente nacional está no contraste, que não se baseia, segundo o autor, em causas étnicas primordiais. Ele ressalta a influência do ambiente e do clima sobre o movimento histórico e a formação étnica.

Na página 84, Euclides da Cunha afirma: “Não há um tipo biológico brasileiro” e “Não há um tipo antropológico brasileiro”. Apresenta o que se pode denominar uma tese acerca da formação étnica, trazendo conceitos que hoje são facilmente combatidos pelos Estudos Culturais, bem como pela Biologia: “cultura superior, raça superior, sub-raça”. Dos argumentos apresentados pelo autor, interessa, na perspectiva desta abordagem, a conclusão a que chegou: os vários aspectos da natureza brasileira distribuíram de modo diverso as camadas étnicas no território do país, originando uma mestiçagem variada.

Assim como a formação da população do norte se deu diferentemente da população do sul do país, a formação da população sertaneja se deu diferentemente da litorânea. O sertanejo tem maior influência do índio, enquanto o tipo humano do litoral é mais marcado pelo cruzamento com o negro. Isso tem, segundo o autor, determinante contribuição sobre o caráter de cada um desses tipos: o sertanejo e o homem litorâneo. **Mesmo** que ambos sejam “mestiços”, o que, do ponto de vista do autor, é negativo para seu desenvolvimento e sua evolução, o sertanejo está em vantagem por ter recebido maior influência do índio do que do negro.

Sobre as características morais do sertanejo, o autor afirma que são uma mescla do caráter do bandeirante (paulista) e do jesuíta (europeu):

1. o bandeirante (paulista): bravo e destemido, em busca de ouro ou escravos, não povoava, ao contrário, por onde passava, deixava porventura “mais deserto”;
2. o jesuíta (europeu): resignado e tenaz;
3. o vaqueiro (sertanejo): bravo e destemido como o bandeirante, resignado e tenaz como o jesuíta, tinha uma vantagem que faltou a ambos: a fixação ao solo.

Nos sertões brasileiros, o vaqueiro é figura preponderante. O povo sertanejo (mestiço) foi sendo formado pela fusão com outros povos, do sul e do norte que se aventuravam em busca de minas:

Abrindo aos exploradores duas entradas únicas, à nascente e à foz, levando homens do sul ao encontro dos homens do norte, o grande rio erigia-se desde o princípio com a feição de um unificador étnico, longo traço de união entre as duas sociedades que se não conheciam (Id, Ibid, p. 91).

Nessa passagem, evidencia-se mais uma vez a influência do meio atribuída à formação do povo, pois o Rio São Francisco é apontado como “unificador étnico”. Outra passagem também é muito significativa, ilustrando a tese defendida pelo autor sobre a formação do povo:

A terra, do mesmo passo exuberante e acessível, compensava-lhes a miragem desfeita das minas cobiçadas. A sua estrutura geológica original criando conformações topográficas em que as serranias, últimos esporões e contrafortes da cordilheira marítima, têm a atenuante dos tabuleiros vastos; a sua flora complexa e variável, em que se entrelaçam florestas

sem a vastidão e o trançado impenetrável das do litoral, como ‘mimoso’ das planuras e o ‘agreste das chapadas desafogadas, todas salteadamente, nos vastos claros das caatingas [...] foram laços preciosos para a fusão desses elementos esparsos, atraindo-os, entrelaçando-os. E o regime pastoril ali se esboçou como uma sugestão dominadora dos *gerais* (Id, Ibid, p. 91-92).

O caráter do sertanejo é descrito, portanto, como a fusão dos elementos que o formaram. O colono, que no sertão se instalou após as frustradas buscas pelas minas naquela região, contribuiu com a “índole aventureira”. O indígena acrescentou a impulsividade. Estas características se conservam no tipo sertanejo, modificadas apenas de acordo com as novas exigências da vida, traduzindo-se em:

- vestes características;
- hábitos antigos;
- apego às tradições mais remotas;
- sentimento religioso levado até o fanatismo;
- exagerado ponto de honra;
- folclore belíssimo de rimas seculares.

Segundo o autor, os jesuítas, capuchinhos e franciscanos tiveram importância destacada na história da formação dos povos sertanejos, catequizando indígenas e incorporando-os à vida nacional por meio dos aldeamentos que se formavam no século XVIII sob influência das missões jesuíticas.

Para ele, dois determinantes históricos se destacam na manutenção do autóctone na região sertaneja do Brasil:

1. as grandes concessões de sesmarias, o que levou ao latifúndio, em um “sistema feudal”, e dificultou a entrada de novos

povoadores ou concorrentes, permanecendo a raça mestiça própria do local, crescendo fora da influência de outros elementos, entregues à vida pastoril;

2. a carta régia de 7 de fevereiro de 1701, que foi medida concentradora desse isolamento. O documento legal proibia, sob pena de severas punições, qualquer comunicação ou mesmo relação comercial daquela parte dos sertões (Pombal, Cume, Bom Conselho, Monte Santo) com o Sul.

A esses fatos históricos, soma-se a já destacada influência do clima na formação do tipo sertanejo. O resultado é, segundo o autor, um tipo uniforme:

[...] o homem do sertão parece feito por um molde único, revelando quase os mesmos caracteres físicos, a mesma tez, variando brevemente do mameluco bronzeado ao cafuz trigueiro; cabelo corredio e duro ou levemente ondeado; a mesma envergadura atlética, e os mesmos caracteres morais traduzindo-se nas mesmas superstições, nos mesmos vícios, e nas mesmas virtudes (Id, *Ibid*, p. 100).

Ainda na página 100, o autor “abre um parêntese” e traz alguns conceitos que estão subentendidos nas observações que faz acerca do homem, que são, segundo ele, impressões, “sem pretensão ou método”: “Reproduzamos, intactas, todas as impressões, verdadeiras ou ilusórias, que tivemos de repente, acompanhando a celeridade de uma marcha militar, demos de frente, numa volta do sertão, com aqueles desconhecidos singulares, que ali estão – abandonados – há três séculos”. Nesse “parêntese”, menciona o evolucionismo, a fim de justificar sua convicção na superioridade/inferioridade racial como determinante de estados

mentais superiores ou inferiores, tomando como modelo de superioridade mental o indo-europeu e afirmando que a capacidade cerebral é herança da integração de esforços da raça a que pertence o homem. Nesse sentido: “[...] o mestiço – traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares – é, quase sempre, um desequilibrado” (p. 101).

Afirma, ainda, que a destruição das raças inferiores se dá pela civilização, para a qual elas não estariam preparadas. Nesse sentido, o isolamento do sertanejo (mestiço) teve função benéfica, pois o manteve longe da civilização, protegendo-o e permitindo seu desenvolvimento:

A sua evolução psíquica, por mais demorada que esteja destinada a ser, tem, agora, a garantia de um tipo fisicamente constituído e forte. Aquela raça cruzada surge autônoma e, de algum modo, original, transfigurando, pela própria combinação, todos os atributos herdados; de sorte que, despeada afinal da existência selvagem, pode alcançar a vida civilizada; por isto mesmo que não a atingiu de repente (Id, *Ibid*, p. 103).

Portanto, estariam superadas as questões biológicas, pois “O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral” (p. 103); o sertanejo estaria apto à vida civilizada, buscando “galgar degraus” na escalada linear da evolução.

A obra de Cunha explicita também aspectos da cultura do sertanejo, que ilustram a afirmação anterior acerca do apego às tradições remotas. O divertimento do vaqueiro constitui-se das seculares festas de cavalhada e mouramas, nas vilas. Um

exemplo do apego às tradições remotas é a encamisada, um dos programas dessas festas, que consiste em assalto noturno em que as tropas vestem camisões por disfarce. A encamisada é, nas palavras do autor:

Velhíssima cópia das vetustas quadras dos fossados ou arrancadas noturnas, na Península, contra os castelos árabes, e de todo esquecida na terra onde nasceu, onde a sua mesma significação é hoje inusitado arcaísmo, esta diversão dispendiosa e interessante, feita à luz de lanternas e archotes, com os seus longos cortejos de homens a pé, vestidos de branco, ou à maneira de muçulmanos, e outros a cavalo em animais estranhamente ajaezados, desfilarão rápidos, em escaramuças e simulados recontros, é o encanto máximo dos matutos folgazões (Id, Ibid, p. 117).

As músicas/ritmos são o choradinho e o baião. A tradição oral é mostrada como um elemento da cultura sertaneja. Nos intervalos do baile, são travados desafios/competições de rimas. A superstição é outro traço característico de tal cultura:

É a experiência tradicional de Santa Luzia. No dia 12 ao anoitecer expõe ao relento, em linha, seis pedrinhas de sal, que representam, em ordem sucessiva da esquerda para a direita, os seis meses vindouros, de janeiro a junho. Ao alvorecer de 13 observa-as: se estão intactas, presagiam a seca; se a primeira apenas se deliu, transmutada em aljôfar límpido, é certa a chuva em janeiro; se a segunda, em fevereiro... (Id, Ibid, p. 120).

A fé religiosa também é traço marcante da constituição do sertanejo, expressada por meio de imagens de santos, rezas, procissões e ladainhas às quais se entregam em uma esperança que é pura espera, impossibilitados de fazerem sua própria história:

O seu primeiro amparo é a fé religiosa. Sobraçando os santos milagreiros, cruces alçadas, andores erguidos, bandeiras do Divido ruflando, lá se vão, descampados em fora, famílias inteiras. [...] Ecoam largos dias, [...] pelos ermos, por onde passam as lentas procissões propiciatórias, as ladainhas tristes. Rebrilham longas noites nas chapadas, pervagantes, as velas dos penitentes... Mas os céus persistem sinistramente claros; o Sol fulmina a terra; progride o espasmo assombrador da seca. O matuto considera a prole apavorada; contempla entristecido os bois sucumbidos [...] em mugidos prantivos 'farejando a água'; – e sem que se lhe amorteça a crença, sem duvidar da Providência que o esmaga, murmurando às mesmas horas as preces costumeiras, apresta-se ao sacrifício (Id, Ibid, p. 121).

A religiosidade do sertanejo é, como ele, mestiça; as suas crenças singulares trazem a aproximação de tendências distintas: lendas arrepiadoras (do caapora, do saci diabólico, de lobisomens e mulas-sem-cabeça, de mal-assombramentos variados), as benzeduras e as "profecias esdrúxulas de messias insanos" convivem com as romarias piedosas, as missões, as penitências, revelando heranças da religiosidade africana e indígena misturadas à fé cristã/católica: "os sertanejos, herdeiros infelizes de vícios seculares, saem das missas consagradas para os ágapes selvagens dos candomblés africanos ou poracês do tupi" (p. 126). Nessa afirmação, explicita-se mais uma vez que o autor tem por parâmetro o europeu, a religião européia, pois é significativo quando diz que elementos da fé indígena e/ou africana convivem com elementos da fé católica, afirmando que o sertanejo herdou, mas não apenas herdou, é "herdeiro infeliz!" das

marcas da fé indígena e/ou africana, supondo que o *natural* é ser católico.

Dois elementos também muito fortes na religiosidade do sertanejo e, podemos dizer, do nordestino em geral, são o misticismo político do sebastianismo e o messianismo.

O sebastianismo é um Movimento místico-secular que ocorreu em Portugal na 2ª metade do Séc. XVI como consequência da morte do Rei D. Sebastião na batalha de AlcacerQuibir, em 1578. O rei não tinha herdeiros; o trono português foi tomado pelo espanhol Felipe II. No entanto, o povo não aceitou a morte do rei, acreditando que ele estivesse ainda vivo e que voltaria ao trono e afastaria o domínio estrangeiro. O conceito de sebastianismo traduz uma inconformidade com a situação política vigente e uma expectativa de salvação por meio da ressurreição de um morto ilustre.

O messianismo refere-se a um fenômeno sócio-religioso que ocorre geralmente em situação de grave crise política (ameaça de invasões, brusca mudança de regime, etc.) e reflete um desespero e um temor crescente e insuportável, uma crença nas proximidades do Juízo Final e na necessidade da chegada de um salvador (messias) para resgatar a comunidade que está em perigo.

O sertanejo é, segundo o autor, “alma ingênua e primitiva”, vulnerável à influência insana de líderes fanáticos.

Outro aspecto interessante é a concepção de morte, que é também reveladora da concepção de vida: “A terra é o exílio insuportável, o morto um bem-aventurado sempre” (p. 127). Nesse sentido, o culto dos mortos é prática corrente.

No capítulo IV da parte intitulada O HOMEM, o autor apresenta a imagem/personificação das “camadas profundas da nossa estratificação étnica”: Antônio Conselheiro. E escreve:

O historiador só pode avaliar a atitude daquele homem, que por si nada valeu, considerando a psicologia da sociedade que o criou. Isolado, ele se perde na turba dos nevroticos vulgares. Pode ser incluído numa modalidade qualquer de psicose progressiva. Mas posto em função do meio, assombra. É uma diátese, e é uma síntese. As fases singulares da sua existência não são, talvez, períodos sucessivos de uma moléstia grave, mas são, com certeza, resumo abreviado dos aspectos predominantes de mal social gravíssimo. Por isso o infeliz destinado à solicitude dos médicos, veio, impellido por uma potência superior, bater de encontro a uma civilização, indo para a história como poderia ter ido para o hospício. Porque ele para o historiador não foi um desequilibrado. Apareceu como integração de caracteres diferenciados – vagos, indecisos, mal percebidos quando dispersos na multidão, mas enérgicos e definidos, quando resumidos numa individualidade (Id, *Ibid*, p. 132).

Cunha apresenta Antônio Conselheiro a partir de uma leitura à luz do Determinismo Social e do Evolucionismo, como se ilustra pelo seguinte trecho:

É difícil traçar no fenômeno a linha divisória entre as tendências pessoais e as tendências coletivas: a vida resumida do homem é um capítulo instantâneo da vida de sua sociedade... [...] A constituição mórbita levando-o a interpretar caprichosamente as condições objetivas, e alterando-lhes as relações com o mundo exterior, traduz-se fundamentalmente como uma regressão ao estágio mental dos tipos ancestrais da espécie [...] marcando

logicamente certo nível da mentalidade humana, recuando no tempo, fixando uma fase remota da evolução (Id, Ibid, p. 133).

Na terceira parte da obra, intitulada *LUTA*, Euclides da Cunha narra, com riqueza de pormenores, as batalhas de Canudos no enfrentamento entre os sertanejos reunidos em torno de Antônio Conselheiro e as tropas republicanas. Também nessa parte da obra, o autor descartou a idéia de uma conspiração política, apoiada por grupos anti-republicanos e por países estrangeiros, que havia justificado o massacre de Canudos e mostrou que os dois lados do conflito – o litoral e o sertão – estavam tomados por fanatismos religiosos e políticos. Os soldados republicanos saudavam a memória do marechal Floriano Peixoto com o mesmo entusiasmo doentio com que os jagunços bradavam pelo Bom Jesus

Considerando os objetivos deste texto, não cabe o aprofundamento da discussão sobre essa parte da narrativa de Euclides da Cunha. É pertinente, no entanto, observar que o autor, mesmo tendo sido um defensor da República, denuncia, com todo o fervor que este verbo pressupõe, o aniquilamento daquele povo miserável, vítima de um sistema desigual.

Nesse sentido, cabe citar o que escreveu Roberto Ventura (2002, p. 185):

OS SERTÕES é uma obra híbrida que transita entre a literatura, a história e a ciência, ao unir a perspectiva científica, de base naturalista e evolucionista, à construção literária, marcada pelo fatalismo trágico e por uma visão romântica da natureza. Euclides recorreu a formas de ficção, como a tragédia e a epopéia, para compreender o horror da guerra e inserir

os fatos em um enredo capaz de ultrapassar a sua significação particular. A epopéia gloriosa da República brasileira, pela qual combatera na juventude, adquiriu caráter de tragédia na violenta intervenção militar que testemunhou em Canudos.

Independentemente das contradições apontadas pela crítica à obra de Euclides da Cunha, a mesma constitui, inegavelmente, uma importante leitura do povo brasileiro, principalmente do sertanejo nordestino, sobre o qual, até então, nenhum olhar dessa natureza tinha sido lançado.

Urupês: o caboclo como a personificação da incapacidade

O conto **Urupês**, de Monteiro Lobato, apresenta um alto grau de intertextualidade. Os primeiros doze parágrafos do texto remontam o leitor a uma série de outros textos da literatura brasileira. Irônico, o autor dedica os primeiros parágrafos a uma leitura dos tipos brasileiros mais marcantes de nossa literatura até então e avança, passando de um texto a outro, fazendo uma crítica sagaz ao romantismo e a tudo o que ele suscitou, em um estilo envolvente, exigindo do leitor várias referências, a fim de que possa compreender o que escreve e perceber a crítica estampada nas entrelinhas do texto, no melhor estilo lobatiano.

Estabelecida a crítica ao recente passado literário brasileiro e ao legado que deixou (o orgulho do índio idealizado, primeiro, e do caboclo, depois), Lobato tece uma contundente crítica ao caipira (caboclo) brasileiro e ao culto que dele se fazia no início do séc. XX. Contrário à perspectiva

típica da época, Lobato descreve caricatural e negativamente o caboclo brasileiro, apresentando-o como um tipo que é a personificação da incapacidade.

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beíço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé (LOBATO, 1997 [1914], p. 89).

Evidencia-se, nesse trecho, também o que se afirmou anteriormente a respeito da aversão de Lobato às tentativas de construção da identidade nacional pela idealização.

É possível sistematizar as seguintes características do caboclo a partir do texto de Lobato:

1. totalmente dependente e absolutamente não politizado, alheio aos acontecimentos da vida nacional:

Quando Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e o país desperta estrovinhado à crise de uma mudança de dono, o caboclo ergue-se, espia e acocora-se de novo”.

A 15 de novembro troca-se um trono vitalício pela cadeira quadrienal. O país bestifica-se ante o inopinado da mudança. O caboclo não dá pela coisa (Id, Ibid, p. 89-90).

2. inábil com a linguagem verbal: “De pé ou sentado as idéias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa” (Id, Ibid, p. 90).

3. incapaz de progredir e completamente acomodado: “Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derama pelo mato e ao homem só custa o

gesto de espichar a mão e colher...” (Id, Ibid, p. 90).

4. incapaz de organizar e manter uma habitação minimamente decente: “...sua casa de sapé e lama faz rir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-barro. Pura biboca de bosquímano. Mobília nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido” (Id, Ibid, p. 91).

5. supersticioso, de uma religiosidade tola e repleta de fatalismo:

Da parede pende a espingarda, o rabo de tatu e as palmas bentas de queimar durante as fortes trovoadas [...].

[...] a fim de neutralizar o desaprumo e prevenir suas conseqüências, ele grudou na parede uma Nossa Senhora enquadra em moldurinha amarela – santo de mascate.

– Por que não remenda essa parede, homem de Deus?

– Ela não tem coragem de cair. Não vê a escora?

Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive (Id, Ibid, p. 91-92).

6. preguiçoso, covarde e cachaceiro:

Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana. A primeira por ser um pão já amassado pela natureza. Basta arrancar uma raiz e deita-la nas brasas [...] (Id, Ibid, p. 92).

Guerra? Tesconjuro! Meu pai viveu afundado no mato p’ra mais de cinco anos por causa da grande [...] (Id, Ibid, p. 94).

O veículo usual das drogas é sempre a pinga – meio honesto de render homenagem à deusa Cachaça, divindade que

entre eles ainda não encontrou heréticos (Id, Ibid, p. 95).

7. inexpressivo e absolutamente incapaz de produzir e/ou apreciar arte:

No meio da natureza brasílica [...] o caboclo é sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas.

Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.

Só ele, no meio de tanta vida, não vive... (Id, Ibid, p. 97).

Os Sertões e Urupês: divergência e convergência

Publicado em 1914, o texto de Lobato é, portanto, posterior à obra **Os Sertões**, de Euclides da Cunha (publicada em 1902) que enaltece o sertanejo, apresentando-o como “um forte”, a “rocha viva” da nacionalidade. Lobato, ao contrário, demonstra nesse texto uma atitude completamente antipática com relação ao caboclo, opondo-se e criticando duramente não apenas a idealização do índio, marca registrada do Romantismo brasileiro, mas também as tentativas de “definição” do tipo humano brasileiro valorizando-se o mestiço, dentre as quais situa-se, destacadamente, a obra de Euclides da Cunha. Lobato mostra-se avesso a qualquer possibilidade de idealização e/ou enaltecimento do tipo brasileiro mestiço (caboclo): “Pobre Jeca Tatu! Como é bonito no romance e feio na realidade!” (LOBATO, 1997 [1914], p. 90).

Embora apresente uma visão de mundo determinista, cientificista e naturalista, o mérito da obra de Euclides da Cunha reside na denúncia que faz da realidade

brasileira da virada do século XX, trazendo à luz, pela primeira vez em nossas letras, as reais condições de vida no Nordeste brasileiro. Em sua abordagem, a Campanha de Canudos torna-se símbolo dos erros cometidos pela República, ao avaliar, de forma equivocada, os problemas nacionais, precipitando-se na análise das motivações dos rebelados e negligenciando suas condições de vida, ou mais precisamente, de sobrevivência. A revolta no sertão baiano foi considerada, pelo governo da época, um foco monarquista que colocava em risco a vida republicana. Tratava-se, no entanto, conforme Cunha, de uma luta (embora os rebeldes não tivessem consciência disso, absortos que estavam em um completo messianismo) contra estruturas que há três séculos se perpetuavam e as quais a república não melhorou, à medida que mudava apenas o regime de governo, mantendo inalteradas as condições (desiguais e subumanas) de vida do povo.

Euclides da Cunha denuncia e critica veementemente a postura republicana:

Vivendo quatrocentos anos no litoral vastíssimo, em que palejam reflexos da vida civilizada, tivemos de improviso, como herança inesperada, a República. Ascendemos, de chofre, arrebatados na caudal dos ideais modernos, deixando na penumbra secular em que jazem, no âmago do país, um terço de nossa gente. Iludidos por uma civilização de empréstimo; respingando em faina cega de copistas, tudo o que de melhor existe nos códigos orgânicos de outras nações, tornamos, revolucionariamente, fugindo ao transigir mais ligeiro com as exigências da nossa própria nacionalidade, mais fundo o contraste entre o nosso modo de viver e o daqueles rudes patricios mais

estrangeiros nesta terra do que os imigrantes da Europa. Porque não no-los separa um mar, separam-no-los três séculos... (CUNHA, 2000 [1902], p. 174-175).

Da mesma forma, é possível perceber na obra de Monteiro Lobato uma crítica à maneira como são procedidas as mudanças no país, uma vez que também denuncia que as estruturas são negligenciadas; as mudanças são superficiais e impostas, não nascendo das bases da sociedade. Nesse sentido, nota-se evidente crítica à "Independência" no texto de Lobato, mesmo sendo o caboclo o objeto central da crítica do autor: "Quando Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e **o país desperta estrovinhado à crise duma mudança de dono**, o caboclo ergue-se, espia e aco-cora-se de novo" (LOBATO, 1997 [1914], p. 89) [grifo nosso].

É importante salientar que, mais tarde, Lobato escreveu **Zé Brasil**. Nele, o velho Jeca Tatu, preguiçoso incorrigível, que Lobato depois descobriu vítima da miséria, vira um trabalhador rural sem terra. Se antes o caipira lobatiano debatia-se contra doenças endêmicas, agora tinha no latifúndio e na distribuição injusta da propriedade rural seu pior inimigo.

Dois aspectos precisam ser salientados a partir da leitura do texto de Lobato: 1) com esse texto, Lobato "construiu", ainda no início de sua carreira intelectual, uma imagem extremamente negativa do caboclo brasileiro, que se firmou no imaginário social e até hoje é tomada como uma espécie de argumento que justifica e/ou fortalece preconceitos contra o homem simples do campo;

2) não se pode tomar essa obra de Lobato isoladamente, pelo menos do ponto de vista conceptual, mas sim no contexto de toda sua produção intelectual e de sua trajetória de vida, o que revela um significativo amadurecimento da visão de mundo e das posições políticas assumidas pelo autor, à medida que, ao escrever **Zé Brasil**, já no final de sua carreira (e de sua vida) mostra que aprendeu a interpretar o caboclo inserido em um contexto sócio-econômico e cultural existente no país.

Portanto, tomar as obras de Euclides da Cunha e Monteiro Lobato implica abrir-se para uma leitura histórica do tipo humano brasileiro, atentando para o contexto espaço-temporal em que foram produzidas e tomando suas contradições, bem como suas influências sobre o modo de pensar o país, sempre em relação a tal contexto.

Formação do Brasil Contemporâneo: uma leitura do Brasil à luz do materialismo histórico

Na obra **Formação do Brasil Contemporâneo**, publicada em 1942, Caio Prado Jr. defende a tese de que os primeiros 300 anos de ocupação no Brasil (colonização) constituíram os fundamentos da nacionalidade, daí a importância de voltar os olhos para esse período, a fim de compreender o Brasil contemporâneo. A contemporaneidade de Caio Prado Jr. situa-se na primeira metade do século XX; no entanto, mantém-se, em nosso tempo, a atualidade de suas análises.

De acordo com o autor, nos três primeiros séculos estabeleceram-se as bases sobre as quais o país organizou-se: houve a povoação de seu território; a organização de uma vida humana diferente da que havia anteriormente (autóctones) e, em certa medida, diferente também da vida dos colonizadores (portugueses). Estabeleceu-se no Brasil uma população bem diferenciada e caracterizada; uma estrutura material particular; uma organização social definida por relações específicas (senhores e escravos) e uma “atitude” mental coletiva particular.

Três raças participaram da constituição humana do Brasil: o indígena (nativo), o negro (africano) e o branco (europeu) reunidos aqui, por iniciativa do colonizador europeu, com o único objetivo de realizar uma vasta empresa comercial. Dessas três raças, duas são, de acordo com o autor, semi-bárbaras em estado nativo, as quais são o contingente maior e “trazem à baila problemas étnicos muitos complexos” (PRADO JR., 1999 [1942], p. 85). Referir-se aos negros, que foram trazidos ao Brasil para trabalharem como escravos, não significa referir-se a **UMA** etnia/cultura; houve uma pluralidade historicamente desconsiderada. O mesmo vale para os indígenas. Ambos foram sufocados em sua cultura, arrebanhados pela força e incorporados pela violência, sem receber o menor preparo para o convívio em uma sociedade tão estranha para eles (Id, Ibid, p. 341).

Quanto ao branco, até princípios do século XIX entra na composição do tipo humano brasileiro quase que exclusivamente o português, sendo o critério de seleção de colonos para virem ao Brasil antes

religioso que nacional: a condição de cristão (ressalte-se que cristão era sinônimo de católico). Com a descoberta do ouro na colônia brasileira, o critério muda e a política liberal de admissão de estrangeiros, praticada até então, dá lugar a uma fase de restrições:

A avidez que o metal desperta no Reino marcará toda sua política daí por diante; ela se tornará mesquinha, animada unicamente por interesses fiscais [...]. Fecham-se as portas do Brasil, tudo são temores de desvio de proveitos para fora da metrópole. Até a última gota a seiva da colônia lhe devia pertencer (Id, Ibid, p. 87).

Dentre os elementos apresentados por Caio Prado Jr. como constituintes das bases sobre as quais o país assentou-se, destaca-se o que se refere a uma “atitude” mental coletiva particular. Para compreender a constituição dessa “mentalidade”, é imprescindível voltar os olhos à colonização deste território.

A colonização da América, e especialmente do Brasil, resulta de uma empresa comercial européia. A colonização brasileira é o estabelecimento de feitorias comerciais. A idéia de povoar surge tão somente da necessidade de criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundavam e organizar a produção de gêneros que interessavam ao seu comércio.

Em um primeiro momento, o sistema colonial estabeleceu suas bases sobre a extração de madeira, peles de animais, pesca e minérios; estes em menor quantidade do que a esperada pelos colonizadores. Só mais tarde, estabeleceu-se uma base mais estável: a agricultura. Introduziu-se aqui o produto e o produtor, o que começou

com a cana-de-açúcar e desdobrou-se em vários ciclos geo-econômicos.

O tripé grande propriedade – monocultura – trabalho escravo constituiu a base da ocupação/colonização do Brasil. O perfil do colono europeu que veio para os trópicos foi determinante para isso:

“Não é o trabalhador, o simples povoador; mas o explorador, o empresário de um grande negócio. Vem para dirigir: e se é para o campo que se encaminha, só uma empresa de vulto, a grande exploração rural em espécie e em que figure como senhor, o pode interessar (Id, Ibid, p. 120).

Grande parte dos colonos, pelo menos das primeiras levas, é de origem nobre ou fidalga, vindo, portanto, para comandar e não para trabalhar. Receberam grandes extensões de terras (as sesmarias), instituindo a produção monocultural de produtos destinados ao abastecimento da coroa e/ou ao mercado europeu, com o trabalho, efetivamente, realizado por mão-de-obra escrava.

A colonização de açorianos em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, bem como as levas de imigrantes, principalmente italianos e alemães, ao sul do país, constituem exceção.

Agricultura, mineração e extrativismo foram, segundo o autor, atividades fundamentais na colônia, uma vez que representavam a base sobre a qual se assentava a vida na colônia. Todas, no entanto, visavam ao comércio externo e eram comandadas por um “empresário”: o fazendeiro, o minerador ou o explorador extrativista, respectivamente:

“Em cada um dos casos em que se organizou um ramo de produção brasileira, não

se teve em vista outra coisa que a oportunidade momentânea que se apresentava [...].

É assim que se formou e sempre funcionou a economia brasileira: a repetição no tempo e no espaço de pequenas e curtas empresas de maior ou menor sucesso [...]. No conjunto, a colônia não terá nunca uma organização econômica que mereça este nome, e alcançará seu termo sem conseguir equilibrar estavelmente a sua vida. Oscilará com altos e baixos violentos, semeando de cada vez mais um pouco de destruição e miséria neste vasto território que lhe foi dado operar” (Id, Ibid, p. 128).

Portanto, o “sentido” da colonização brasileira

...é o de uma colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância: o açúcar, o algodão, o ouro... [...]. A nossa economia se subordina e funcionará para produzir e exportar aqueles gêneros. Tudo mais que nela existe, e que é aliás de pouca monta, será subsidiário e destinado unicamente a amparar e tornar possível a realização daquele fim essencial (Id, Ibid, p. 119).

É a grande exploração que rege todo o sistema colonial no Brasil. E é esse o elemento que se estabeleceu e, pode-se afirmar, persiste na mentalidade do tipo humano brasileiro. A cosmovisão de Prado Jr. sobre o país é motivada por uma vontade de construção/transformação, uma vez que lhe interessa a superação dos problemas, definindo o Brasil contemporâneo (ele publica o livro em 1942) como “um organismo em franca e ativa transformação que ainda não tomou forma”. Segundo ele, essa transformação, em alguns setores, já se deu de maneira mais profunda, mas o Brasil ainda revela traços muito fortes próprios da era colonial.

O trabalho livre ainda não se organizara, efetivamente, em todo o país; conservam-se traços bastante vivos do regime escravista que o precedeu. A abolição, oficialmente, deu-se em 1888. No entanto, o trabalho escravo era apenas um dos aspectos responsáveis pela desigualdade que mantinha a massa da população brasileira (1/3 de negros) em um grau ínfimo de existência material e moral. A abolição, na concepção do autor, representou uma troca de sistema de trabalho, sem alteração na organização fundamental do país, mantendo-se, portanto, as desigualdades constitutivas de tal organização.

O autor evidencia, ainda, como traços herdados do sistema colonial: a produção extensiva para mercados internacionais; a correlata falta de um mercado interno largo e solidamente alicerçado e organizado; os processos rudimentares aplicados à agricultura do país e a inércia econômica da maioria das regiões brasileiras.

No entanto, as críticas tecidas pelo autor sobre o país não são fortuitas. Ele acredita que os conflitos do sistema colonial colocaram o país em ebulição, preparando o terreno para a transformação. E é este o fim último de sua historiografia: contribuir para a transformação.

A análise que Caio Prado Jr. faz da formação do Brasil sobre as bases do sistema colonial é de um realismo brilhante. A linguagem empregada pelo autor possui uma carga semântica de denúncia da exploração constitutiva das bases do sistema colonial sobre as quais forma-se o Brasil. A obra, perpassada pela visão materialista-histórica da realidade, evidencia a

influência/importância das bases sobre as quais se estabelece a organização sócio-econômica e cultural da vida brasileira; nesse sentido, o autor provoca o leitor a pensar/encarar as mudanças com uma profundidade desestabilizadora.

Considerações Finais

A descrição da formação do tipo humano brasileiro, em suas variáveis regionais, é feita por Prado Jr. sob uma perspectiva completamente diferente daquela que se percebe na obra de Cunha; trata-se de uma perspectiva sócio-econômica e cultural, e não racial, como fizeram Cunha, em **Os Sertões**, e Lobato, em **Urupês**. As bases de análise, ou seja, as teorias que subjazem à interpretação de cada um dos autores citados são substancialmente diferentes.

Os elementos geográficos (clima, tipo de solo, bacia hidrográfica), ressaltados por Cunha como determinantes da ocupação do território e da formação do tipo humano em cada região, são considerados por Prado Jr. como um, dentre o complexo de elementos estruturantes da ocupação do território brasileiro. O que sobressai na análise de Prado Jr. é a organização sócio-econômica da vida do homem neste território como elemento fundante do perfil do tipo brasileiro, sua formação e evolução.

Destaca-se o caráter atual da obra de Caio Prado Jr, uma vez que a mentalidade predominante do povo brasileiro ainda é a de produzir com vistas ao mercado externo, com uma economia dependente, determinada pelo capital internacional e não pelos sujeitos/cidadãos brasileiros que

geram, efetivamente, a produção. Prova disso é o desdobramento e a continuidade da economia em ciclos geo-econômicos, determinando a própria estrutura da sociedade brasileira.

No que tange à educação, os reflexos dessa mentalidade coletiva mostram-se com toda força: a vida social e cultural acabam determinadas pela economia, a qual é dependente do mercado externo.

O risco a que está submetida a instituição escolar, o que não raras vezes se registra efetivamente na prática pedagógica, é de acabar por reproduzir a macro-estrutura da sociedade, servindo a objetivos universalizantes e permanentes a serviço de grupos sociais específicos que trazem interesses gestados fora da escola e para os quais a escola é posta a serviço.

Portanto, ressalta-se a relevância de o professor, independentemente de sua área de formação/atuação, implicar-se com a constituição do tipo humano brasileiro (quem somos?), com o imaginário dessa nação (quem queremos ser?) e com as possibilidades que efetivamente temos e/ou podemos criar/construir.

Nesse sentido, cabe lembrar a concepção de Marques (2000), para quem entender a escola requer entender as razões que movem os sujeitos que a fazem

no seu dia-a-dia: Qual é seu imaginário? Quais são suas expectativas?

A imaginação, entendida aqui como o imaginário social, está no cerne da razão policêntrica (razão das muitas vozes); está na base de qualquer ideal ou projeto de escola, não só daqueles que formalmente a instituem, mas principalmente daqueles que a fazem, re-fazem dia a dia, dando-lhe vida real e efetividade (MARQUES, 2000).

Por isso, é imprescindível que o professor seja um sujeito “tocado” pelas questões que afligem o ser humano e, mais especificamente, o sujeito-cidadão nacional, interessando-se, lendo, pesquisando, enfim, buscando constantemente respostas para as questões fundantes da prática educativa, consciente de que tais respostas precisam ser continuamente construídas, uma vez que não estão prontas para serem descobertas em um determinado lugar, tampouco são completas, mas sim são formas de olhar-ler a realidade e vislumbrar suas possibilidades.

Notas

¹ Figura de linguagem que consiste na atribuição de características humanas a seres inanimados, imaginários ou irracionais.

² Figura de linguagem por meio da qual os seres da natureza são dotados de sentimentos ou mesmo de desígnios humanos.

Referências

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2000.

LOBATO, Monteiro. *Contos* (extraídos de Urupês). Organizado e introduzido por Myriam de Filippis. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997.

MARQUES, Mário Osório. *Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência*. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VENTURA, Roberto. Os Sertões: texto introdutório. In: SANTIAGO, Silviano (coordenação, seleção de livros e prefácio). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 1, 2002.

Recebido em 05 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 25 de agosto de 2005.

Revolução comunicacional global, educação escolar e formação de professores: possibilidades e limites

Global revolution in communication, schooling and teacher training: possibilities and limits

Alaíde R. Donatoni*

Otaviano J. Pereira**

* Dr. em Educação, professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, MG (UNIUBE)
e-mail: otaviano.pereira@uniube.br

** Dra. em Educação, professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, MG (UNIUBE)
e-mail: alaide.donatoni@uniube.br

Resumo

Com o objetivo de contribuir com o crescente debate a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no campo da educação escolar, os dois autores deste texto propõem responder a três questões, centradas em três enfoques convergentes do problema. Em um primeiro momento, uma leitura mais abrangente, universal. Em um segundo, a extensão de uma revolução por eles reconhecida, atingindo o campo da educação escolar. Finalmente, um olhar atento à formação, inicial e/ou continuada, não só para se adaptar passivamente a esta revolução, mas para enfrentá-la, absorvê-la ou enriquecê-la. Ao final, além da indicação dos textos utilizados, conforme a norma técnica, adotamos a estratégia de indicar algumas leituras complementares, na própria referência, sob o título: Bibliografia recomendada.

Palavras-chave

Tecnologias da Informação e Comunicação; educação escolar; formação de professores.

Abstract

With the aim of contributing to the growing debate on the use of Information and Communication Technology (ICT) in the field of schooling, the two authors of this text propose answering three questions centered on three converging focusses of the problem. Firstly, a wider and universal reading. Secondly, the extension of a revolution in the area of schooling recognized by the authors. Finally, a close look at training, initial and/or continued, not only for a passive adaptation to the revolution but to face it, absorb it or enrich it. At the end, as well as the indication of texts used, according to the technical norm, the strategy of indicating some complementary readings has been adopted within the bibliography itself under the title of: Recommended bibliography.

Key words

Information and Communication Technologies; schooling; teacher training.

1 A revolução comunicacional global: em que avançamos, em que retrocedemos

I. A primeira questão, de forma mais abrangente que entendemos ser importante colocar, diz respeito ao quadro da revolução comunicacional global que ora experimentamos. Como a enxergamos? Vejamos.

Desde as primeiras décadas do século recém-terminado, após a I Guerra, a primeira geração dos filósofos frankfurteanos puseram em circulação a suspeita da crise da modernidade. No final da década de 50 e início da de 1960, na Europa e EUA, esta suspeita tornou-se mais evidente com o surgimento dos neologismos: neomodernidade (ou ultramodernidade) de um lado, e pós-modernidade, de outro. Dessa forma cada tendência, a seu modo, em um profícuo conflito de interpretações, vem se interessando pela compreensão do estiolamento do paradigma moderno, espelhado no abalo da identidade de seu protagonista: o sujeito moderno – aquele velho conhecido, integrante de uma classe social determinada, agente social transformador, etc – que, como sabemos, hoje agoniza. O ano de 68, por exemplo, foi o ano emblemático de uma varredura nos valores (e ideologias) que sustentavam as instituições, com suas estratégias de acomodação ao poder, visando ao seu melhor “funcionamento”, como o canto de cisne do discurso resultante de uma crença utópica, emergencial, quando nos exigia “fazer a revolução a qualquer custo”.

Do lado dos que ainda acreditam rever o projeto moderno, Habermas é certamente o filósofo em maior evidência, desde a segunda metade do século recém-terminado, junto com seus continuadores, (Apel e outros). Na Teoria Crítica ou no campo de indagação que passou a ser chamado de “ética do discurso”, após fazer a revisão do projeto iluminista da modernidade, no marco da crise da razão, então cunhada de “instrumental”, aponta para uma “neomodernidade centrada no paradigma da revolução comunicativa”, a partir das “comunidades de interpretação” do próprio mundo, como se fosse um movimento de recostura dos sujeitos no grande tecido da própria globalidade. Trazendo isto para o campo educacional é o que Marques (1992) chamou de “educação na proposta de uma neomodernidade centrada na linguagem pragmática do mundo da vida” (p. 555).

Do lado mais radical de uma negação explícita da modernidade, em vista de um paradigma, “pós-iluminista”, Lyotard, inspirado principalmente nos acontecimentos culturais, como a nova arquitetura nos anos 50, traz o termo “pós-modernidade” para dentro da própria Filosofia, a partir de 1967, seguido de autores como Foucault – no novo enfoque do poder a partir de uma “arqueologia” deste, nas relações sociais e disseminado nas instituições, incluindo a escola – Derrida, Rorty, entre outros. Recentemente, em entrevista ao programa “Milênio” exibido na *Globo News*, em fevereiro de 2005, o cientista social Boaventura de Souza Santos referiu-se à necessidade de uma “pós-modernidade reativa”.

A nosso ver, para além da crise da modernidade, iniciou-se o descortinar da única civilização que conseguiu expandir-se a ponto de se universalizar, em um movimento que Latouche chamou de “ocidentalização do mundo” (1994) – exatamente por ter cumprido seu ciclo neste movimento de universalização, mesmo em seus conflitos com o projeto moderno. Cumpriram-se os objetivos revolucionários (jurídico-políticos, sociais, científicos...) de uma era, incluindo-se a revolução tecnológico-industrial. É o paradigma tecnocêntrico – como já se falou em paradigma cosmocêntrico (grego), teocêntrico (medieval), e antropocêntrico (moderno) – cujos tentáculos agora tendem a destruir a natureza e a sufocar seu próprio protagonista.

Ocorre que, nos anos 60, uma outra reviravolta já estava em curso: a revolução comunicacional global – antes mesmo de qualquer notícia sobre Internet, por exemplo. O canadense McLuhan, teórico da comunicação, cunhou expressões como “aldeia global” ou “*mass media*” e o americano A. Toffler trouxe-nos a idéia de “terceira onda”; H. Marcuse referiu-se ao “homem unidimensional” e Von Weiczacker, naquela época, já dizia da irreversibilidade desta revolução a despeito do bom ou mau humor dos próprios filósofos.

Hoje, a revolução comunicacional global produz, ela própria, seus defensores incondicionais, ou mesmo seus ideólogos, por exemplo, em discursos laudatórios, por um lado e, por outro, seus detratores, com choro e ranger de dentes contra tudo o que é “estratégia de dominação neoliberal”, incluindo, a nosso ver equivocadamente, as novas tecnologias.

Para responder à questão posta, em pouco tempo, como exercício de síntese, para além do maniqueísmo do “tudo presta” ou “nada presta”, ou seja, sem endeusar ou endemonizar a revolução comunicacional com suas tecnologias, temos avanços e impasses acontecendo simultaneamente. Trata-se de um epifenômeno profundo, por vezes paradoxal, com suas múltiplas conexões, de que não abrimos mão tão somente de uma constatação: a sua irreversibilidade. Vejamos alguns traços.

a) A revolução comunicacional global, que acontece na superabundância da informação e cria a então chamada “sociedade do conhecimento” (*Knowledge Society*) não pode ser confundida em seus (três) termos distintos, embora convergentes: comunicação, informação, conhecimento. Sem entrar em detalhes semânticos, cumpre dizer que a matéria-prima de tudo é a informação, disponível à comunicação, e estas duas apresentadas como munição para conseguirmos ou não criar (ou articular) o conhecimento. Vemos, contudo, que há um certo “preconceito” contra a informação, sobretudo nos meios acadêmicos – em nome da comunicação e do conhecimento, nem sempre possíveis. Às vezes reforça-se um divórcio proveniente, em hipótese, da informação, quando o problema não reside na informação em si, mas nos seus critérios de uso em todos os campos da ação humana; por exemplo, por mais que a Internet nos traga “lixos” – por acaso isto não vem acontecendo no campo cultural, em que o mero entretenimento tende a substituir a arte? Na verdade estamos diante de uma boa

oportunidade para aproveitar do volume de informações em vista de uma ação pedagógica emancipadora - e isto já não nos abre as chances de recostura do “sujeito” da educação?

- b) A revolução comunicacional e/ou informacional global que cria a chamada realidade virtual, a hipermídia, o hipertexto, a cybercultura... não surgiu sozinha, “de repente”, “do nada”, feito “geração espontânea”. Ela veio acompanhada de um conjunto de revoluções no campo da ciência, no momento em que se descortina, para a humanidade, a era do “fim da matéria”, aberta pelas perspectivas da Física quântica, da robótica, da mecatrônica, da tectônica, da informática e inteligência artificial, das novas fronteiras da medicina, como as células-tronco, da micrrobiologia e da engenharia genética, do mapeamento cerebral e da nova relação cérebro-mente, com seus códigos, eticamente assustadores – curiosamente também, do profícuo diálogo religião/ciência, tensionado por anátemas desde a era de Charles Darwin – assim por diante.

As novas fronteiras do conhecimento, diante da profusão de informações, nunca dantes tão disponíveis, revolve as epistemologias do conhecimento científico no âmbito da ciência moderna e aponta para o paradigma de uma “ciência pós-moderna” (Sousa Santos, 1989) não no sentido ainda difuso ou mesmo “ideológico” do termo. É no sentido, pelo menos em tese, de uma infinidade de especializações convergentes no marco do avanço do conhecimento, que apontam para o fim do recorte de uma ciência linear,

positivista e fragmentada – com o usufruto das chamadas inteligências múltiplas, contribuindo para a compreensão das novas práticas de aprendizagem. Trata-se da proposta de uma ciência (e educação) inter e transdisciplinar voltada para uma concepção holística de natureza, que muito nos aproxima (nós ocidentais) de ricas experiências milenares de vida e cultura dos povos orientais, como expressões próprias de um movimento (global) de aproximação das diferenças, com seus resultados, por exemplo, nas medicinas terapêuticas. O mundo não ficou pequeno à toa; foi, cremos, para usufruir deste holomovimento intelectual e prático, global, em que não interessa tanto mais o volume de conhecimento “de tudo” – como no projeto didático de Comenius, na entrada da modernidade, ou no programa cultural do enciclopedismo, no centro dela –, mas “o todo”. É o advento de um novo sentido de “totalidade” – apenas como cartesiana soma das partes – que o movimento de universalidade do conhecimento moderno não deu conta. E neste todo reside nossa capacidade de escolhas, acima do “lixo informacional”, por exemplo.

- c) A revolução comunicacional em curso, entretanto, aponta para desafios aparentemente intransponíveis, pelo menos nesta etapa de “acomodação histórica” – com vários sentidos e possibilidades. Primeiro: quanto mais se fala em inter e transdisciplinaridade, mais nos aprofundamos nas especializações que ainda não se convergem e passam a forjar interdisciplinaridades apenas formais. Segundo:

quanto mais usamos os meios “frios” para comunicar, não só os acontecimentos, como o sentido deles, mais nos afo-gamos na banalidade dos fatos, por exemplo, no sentido da morte. É o pro-blema da perda do fundamento de uma pós-modernidade vista como “sombra” (TEIXEIRA, 2005). Por quê? Certamente porque esta revolução nos atirou em um estado existencial de “espera” da próxima notícia ou do próximo ato do espetáculo. É o lado ainda perverso de uma pós-modernidade como “estilo de vida do capi-talismo ultra-moderno” (PEREIRA, 2004). Coincidentemente, no momento da escritura deste texto, acabamos de ter notícias da tragédia da Ásia, na última semana de 2004, com seus quase 300.000 mortos – e que apontou, pela primeira vez, para uma rede de solidarie-dade universal em tempo real. Conclusão: nem acabamos de contar os mortos, “já esquecemos”, vale dizer, parece que o acontecimento já virou passado. O mes-mo acontece com campeonatos de fute-bol, finais de novelas, etc. Terceiro: recla-mamos que a tevê nos retirou as cadei-ras das calçadas, mas sentimos falta do jornal da noite, mesmo quando estamos em férias, teoricamente “isolados” em uma ilha, em uma praia “deserta”. Quarto: reclamamos que o computador apro-xima quem está longe (Internet) e dis-tancia quem está perto (família), mas o computador (assim como celular, câmera digital, filmadoras, *laptop*, etc) não saem mais de nossas vidas e já se encontram em aldeias, literalmente falando, para o bom uso (em postos avançados de

saúde, por exemplo) ou para o mau uso (no narcotráfico, por exemplo). Como se vê, é uma situação paradoxal.

Por que isto acontece?

Arriscamo-nos a dizer que a gran-de sala de espelhos da relação real/vir-tual, em que a revolução comunicacional nos atirou, como espécie de “calabouço aberto”, de espetacular “caverna platô-nica”, não é algo que se resolve em uma simples equação de primeiro grau, por-que mexe com um construto de realida-de que ainda mal assimilamos. Com a nova “leitura da realidade” a nossa “lei-tura do tempo” foi profundamente revol-vida. O (novo) significado dos aconteci-mentos, do ponto de vista de uma re-significação (antropológica) do próprio mundo, requer de nós uma nova estru-tura mental e isto não se dá da noite para o dia. Por exemplo, só pensávamos no conceito e no trato com a memória – fundamental para a construção antropo-lógica da realidade – no sentido linear do trinômio ontem-hoje-amanhã. Hoje um aluno “viaja” para a Grécia no perí-odo de jogos Olímpicos de modo real/vir-tual e não como “volta ao passado” em lições de compêndios de História – não esqueçamos que a era da universaliza-ção do conhecimento moderno não dei-xou de ser linear. Na sociedade da fusão real/virtual, o passado ou o futuro (como “espetáculos”) assumem uma síntese, uma forma de “agoridade” perene a que nosso cérebro ainda não está acostuma-do a assimilar com tanta velocidade; aprendemos a construir memória linear-mente e a linearmente revisitá-la.

Queiramos ou não, isto significa, objetivamente, que o construto da realidade, que implica estratégias de construção da própria existência humana e em vivências plenas de significados atinge, na mira, o problema de uma nova subjetividade – com certeza não mais cartesiana, não mais iluminista – em que uma profusão de múltiplas inteligências, valores e formas de comportamento entram no jogo de ação-reflexão-acomodação, mais do que nunca. Se nós não somos mais os mesmos desde que inventamos o primeiro machado de pedra, esta transformação perene – da objetividade da realidade, sobre a natureza, e da própria subjetividade – chegou ao paroxismo. É o grande desafio antropológico (e ético) de nossa época.

d) Um paradoxo que se nos apresenta é que o avanço (tecnológico), resultando em impasse (social), traz o problema das fronteiras do ponto de vista das diferenças ou das identidades, mas atravessadas pelas exigências da ideologia e da prática social individualista com suas ideologias. Em todos os campos, religioso, cultural, das nacionalidades, etc, resultante de uma civilização dogmática, a modernidade não nos ensinou a trabalhar com as diferenças. O próprio sujeito moderno, em crise de identidade, agora deve ter seu futuro inscrito na emergência do sujeito coletivo – não necessariamente nos moldes daquele sujeito “de classe” como o conhecemos, o que, na linguagem gramsciana implicaria certamente novo “bloco histórico” de ação política. Não é à toa que a palavra cidadania – e

cidadania ativa e global – anda tão em alta. Acontece que, quanto mais falamos em coletivo, entra em cena, como contraponto, a exigência (esquizofrênica) do egocentrismo individualista, em nome de uma individualidade a ser respeitada, que propõe discursos do tipo: a sua liberdade termina onde começa a minha, e vice-versa. Pura visão de mercado, que precisa do livre arbítrio para sobreviver, até em nome de uma democracia formal, ou seja, uma “igualdade” cujo consenso não resulta de justiça social alguma – não esqueçamos que o fim precípua do direito é a distribuição da justiça.

Por falar em consenso, há um consenso entre os analistas de que o século XXI terá de ser o século das diferenças, desde que inscrito em uma “globalidade” que não se reduza à globalização da economia e onde o conceito e a prática do multiculturalismo, ultrapassem uma postulação puramente voluntarista, ou mesmo “ideológica” das diferenças. Contudo, estamos longe de resolver os conflitos étnicos, que tensionam as relações políticas, para ingressar realmente no que o III milênio teve de melhor como anúncio esperançoso. Este ainda é o calcanhar de Aquiles de uma “sociedade do espetáculo”, (GUY DÉBORD), por vezes cansada, por vezes indiferente diante de tanta carnificina, como no Oriente Médio.

Acontece que o espetáculo entra dentro de nossa casa de todas as formas. Por exemplo, nunca a invasão da privacidade, no estilo *Big Brother* ou de focas de revistas no estilo *Caras* deu tanto lucro. Volta a questão do “lixo” (informa-

cional, midiático). Mitos narcísicos são fabricados e jogado na mídia, para durar pouco, como autênticas “paradas de sucesso”, simultaneamente a concertos de Beethoven. A tecnologia da sociedade em rede, para geração de espetáculo, é sua melhor ferramenta. Onde está o nosso discernimento para o diferente que faz diferença, para além de pruridos morais de reconforto à nossa indignação? Guardadas as próprias diferenças de tempo e contexto, talvez fosse a hora de revisitarmos a *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer.

e) Para permanecermos aqui, apenas em alguns aspectos, temos o dever de tocar no mais penoso dos impasses. Vale dizer: o choque de informação (da revolução comunicacional global em curso) só está sendo possível pelo choque do capitalismo em qualquer canto do planeta. Ultramoderno, hegemônico, concentracionário (ou quaisquer outros adjetivos), sua sobrevivência está expressa em sua extraordinária capacidade de cooptação dos discursos e das práticas, por exemplo, na arte e na literatura. Em que pese sua dificuldade em continuar concentrando riqueza para sobreviver – onde não circula capital não circula mercadoria e emperra a produção da riqueza – mesmo em uma sociedade do fim da centralidade do trabalho, nos moldes da lógica moderna da produção, da segunda revolução industrial, ora travestida gradativamente em uma sociedade de serviços, como na informática, no turismo, etc, não parece haver outra saída, pelo menos até onde nossa vista pode alcançar. Se a

humanidade mostrou, até agora, que tem capitalismo no sangue – que o diga a *débaçle* do capitalismo de Estado soviético e seus satélites, que encerrou, politicamente, o século XX – só uma mente utópica, mas inocente, poderia imaginar a possibilidade de uma revolução comunicacional “sem dono”. Se a burguesia mercantil e industrial foram as donas da propriedade privada dos meios de produção na modernidade fabril, pré-fordista e fordista, por qual motivo a elite do capital abriria mão do mais caro meio de produção pós-industrial, a informação? É evidente que a revolução comunicacional, que ora experimentamos, trabalha no ritmo da esquizofrenia de mercado que ela mesma tem de produzir. Uma criança que se vê compelida a comprar uma boneca *Barbie* – estrategicamente criada com a cara adulta de uma madame bem sucedida, com seu escritório, sua casa, etc – é porque há uma ambiência de mercado real/virtual (*Shopping Centers* e *E-commerce*) para fazê-la esquecer a boneca anterior. É preciso salientar, contudo, que o capitalismo só põe no mercado o que (e como e quando) ele pode ampliar suas vendas em progressão geométrica. Um celular que pagávamos em torno de R\$ 500,00 no Brasil está caindo de preço e deverá ser brevemente distribuído “de graça” porque o que interessa é o atrelamento do consumidor ao serviço prestado. Parece que não temos saídas à vista; mais do que mercadoria, ou por conta dela, cria-se o consumidor perene.

E é no conjunto de “sujeitos” que oscilam entre a emergência de criar o

coletivo, única possibilidade para se articular uma cidadania global, ativa e emancipadora e a esquizofrenia real/virtual, numa revolução sem a mínima possibilidade de retrocesso, que passamos à educação.

II. Após este panorama abrangente acima traçado, é hora de entrar na escola. Assim, uma segunda questão diz respeito ao modo como enxergamos a relação entre esta revolução comunicacional irreversível e a educação, notadamente a educação escolar, que aqui nos interessa bem de perto. Vejamos.

A educação reflete a sociedade em que se insere. Muitos tentam separar esta questão para resolver o problema da escola, a exemplo de colocá-la ao alcance de toda população, sonhando com o dia em que a sociedade será “igual” para todos, com uma escola produzindo igualdade no seu interior, democratizando-se e se auto-afirmando.

Sonhar é um direito. Contudo, embora tudo isso pareça simples, o cenário é preocupante. A escola é um dos espaços de produção de conhecimento, de cultura, que não pode se diferenciar do que está sendo produzido na sociedade. Na entrada do III milênio tínhamos, por exemplo, 100 milhões de crianças fora da escola e 900 milhões de adultos analfabetos (WERTHEIM, 2003, p. 10). O que fazer com isso? Isso é parte dos problemas não solucionados de um período em que as formas do processo de desenvolvimento do saber, apontam para formas mais evoluídas do

saber. Embora presenciemos essa passagem de um período a outro, do século XX ao XXI, não o consideramos prontamente acabado, mas, por certo, em processo de desenvolvimento, mesmo porque as forças ideológicas da “velha” sociedade encontram-se presentes e procuram se rearranjar camufladamente, passando a idéia, mais uma vez, de que é o “novo” que se apresenta, frente às diversidades de uma nova dimensão social, das novas tecnologias e da ciência cujo papel, na atual sociedade globalizada, não apresenta seus resultados de modo horizontal.

Com todo avanço da humanidade em termos tecnológicos e informatizados, cumpre dizer, vivemos uma nova fase do capitalismo, em uma sociedade ainda essencialmente capitalista em sua lógica de funcionamento. Utilizando-nos das palavras de Duarte (2003, p. 13), “Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista, para a qual a denominação que empregarmos para caracterizar nossa sociedade dependa do ‘olhar’ pelo qual focamos essa sociedade”.

Vivemos, sim, um tempo de rápidas e profundas transformações, resultado do progresso da tecnologia, da informática, da comunicação, da ciência, na perspectiva de possibilidades de conhecimento e das conseqüentes descobertas no campo da política, da cultura e educação, que deve se estender a todos. “Não sabemos o que moldaria o futuro (...) esperemos que seja um mundo mais justo e mais viável. O velho século não acabou bem” nos diz Hobsbawm (1995, p. 26). Parece que estamos numa encruzilhada em que as

velhas maneiras de sentir e de pensar do homem entraram em colapso. Ou ele se encurrala ou avança. A revolução comunicacional e informatizada está aí, nas portas da escola, tentando “ocupá-la”.

Nesse novo quadro tecnológico, superar os problemas educacionais ainda gritantes é o grande apelo e desafio. Acreditamos que a escola, mesmo com todas as dificuldades, precisa acompanhar essa nova era que se apresenta, procurar uma educação informatizada, no marco de uma crítica pedagógica realista, que normalize e facilite o processo ensino-aprendizagem, transformando as tradicionais aulas em aulas – ou “oficinas”, uma alternativa cada vez mais considerada – também digitais e criativas e, enfim, a própria relação homem-máquina – e máquina inteligente. Ramal (2000, p. 1) nos fala, referindo-se às formas do uso do computador, que o importante é “torná-lo um novo ambiente cognitivo, ou seja, compreender que no contexto digital mudam as nossas formas de pensar e, portanto, de aprender (...) Cabeças deixam de ser analógicas para se tornarem digitais”. Logo, aquele professor que transmite conteúdos, que utiliza fichas em aula, que pensa estar trazendo novidades para a sala, quando na verdade está parado no tempo, este, vai ser substituído pelo computador, complementa Ramal, de forma bastante contundente e determinista.

A crise da modernidade e sua influência na educação, perpassam a mente humana, sem com isso nos darmos conta de que acabaram as fronteiras que nos separavam de continentes longínquos, exigindo, mais que nunca, a busca de novas possibilidades

de trabalho do professor, de novos ambientes de aprendizagem, em um novo paradigma de ação comunicativa e pedagógica.

É evidente que, tudo isso, sem desconsiderar, mais uma vez, que vivemos inseridos em um processo de desenvolvimento capitalista, sugere, por outro lado, considerar as relações de produção, seu monopólio e sua exploração do trabalho. Neste sentido, Abranches (2000, p. 1) nos diz que se trata do “resultado de uma disputa por hegemonia e monopólio, onde o objeto central agora não é mais uma mercadoria medida pelo tempo necessário para sua produção”. Para este autor, “antes, trata-se de conhecimento e informação como capital necessário para a própria reprodução, não podendo ser mensurado pela simples computação de um tempo fabril”. Assim, não podemos dissimular ou escamotear, em nome de um “novo paradigma” em curso, um desenvolvimento gritantemente desigual no campo da revolução informacional, enquanto crescem as diferenças sociais. Castells (1999, p. 41) a esse respeito no fala que “nesse mundo de mudanças confusas e incontroladas, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais, nacionais” e complementa: “cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser”, complementa.

É sabido que existem opiniões favoráveis e contra a informatização nas escolas, mesmo porque, se considerarmos a rigor

essa questão, observemos o quanto ainda são carentes as escolas públicas, por exemplo, com relação às novas tecnologias de informação e comunicação. Quando encontramos um computador nas referidas escolas, este dificilmente pode ser utilizado pelos professores, pois, via de regra eles não dispõem de conhecimento suficiente para manuseá-lo. Assim, a informática que poderia ser utilizada como recurso educacional, que poderia promover mudanças na ação pedagógica e na própria autonomia do professor, fica estocada e armazenada, nas poucas escolas em que se encontram.

Mais uma vez a questão do computador na escola volta à discussão. Será que o professor se sente seguro no momento de usar o computador? Não existe uma certa resistência ao seu uso? Será que saber usar um computador significa ter “competência” profissional? Ora, não é necessariamente o fato de saber usar um instrumento de ponta da tecnologia, como o computador, que dará, ao professor, o título de “competente” – pedagogicamente falando. No entanto, é necessário que o professor deixe de resistir às sofisticadas tecnologias e comece a abandonar paradigmas tradicionais de ensino e inicie sua formação junto às TIC. É necessário ser um professor do século XXI e que integre à sua prática pedagógica as novas tecnologias de informação, mas, para que isso se operacionalize é preciso um trabalho coletivo por parte da escola, na construção desse novo professor, para que todos os recursos sejam a ele oferecidos e otimizados.

Os programas de educação à distância, por exemplo, em que pese o esforço de seus mentores e organizadores e os im-

portantes cursos oferecidos, ainda não atingiram as populações mais pobres, que não têm condições financeiras para pagá-los. Da mesma forma, estudos, pesquisas, textos que deveriam estar ao alcance de todos os estudantes, por exemplo, ainda restringem-se apenas a uma minoria que dispõe do computador. Neste sentido ficam as questões: a serviço de quem estão as tecnologias de informação e de comunicação? Como seria possível colocar esse instrumental tecnológico a serviço do bem estar de todos? Seria demais imaginar que todas as sociedades, hoje, deveriam ter condições de igualdade frente às novas tecnologias?

Entendemos que nada mais justo do que incluir o menos favorecido na divisão da riqueza do país, daquilo que ele mesmo produz e constrói e que hoje é voltado ao poder político e econômico e a uma pequena parcela da população. Sabemos, como nos diz Ramal (2004, p. 2), que “está em nossas mãos, agora, a possibilidade de deletar a escola de portas fechadas e cercadas por muros, para deixar nascer a escola da multiplicidade, do hipertexto, do link, das janelas abertas e das salas de aulas conectadas com o mundo”. Sabemos também que, para isso, é preciso vontade política por parte dos gestores envolvidos, para democratizar a rede computacional e realizar a tão sonhada escola do futuro.

Enquanto a informatização ocorre, num crescimento desenfreado e exponencial, redefinindo e moldando as relações sociais e a própria vida e sendo por elas moldadas, alguns movimentos de trabalhadores, a exemplo dos sindicatos, também são atingidos sobremaneira. É a nova realidade

econômico-política atingindo o mundo do trabalho, a educação dos trabalhadores. É o novo liberalismo ditando normas proibitivas e ameaçadoras, fragmentando os movimentos sociais organizados e fazendo crer que tudo está perdido, que não há mais espaço para se resistir aos novos desafios. Os sindicatos e outros ambientes dos movimentos sociais organizados são, ainda, locais de debates, de reflexões por parte dos trabalhadores e demais membros da sociedade, incluindo a comunidade escolar, e têm um importante papel histórico para discutir o sentido e o destino social dessa revolução, em que pese o desemprego imposto pela sociedade informacional. Castells (1999, p. 41) nos diz que “nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente”. Assim, nesse processo de fragmentação, existe um clima propício para a geração da apatia e da alienação, dificultando, sobremaneira, aqueles que dependem de uma consciência social organizada que, queiramos ou não, contribui para ampliar a capacidade de raciocínio crítico e analítico, no construto de uma outra relação com o saber social, com a mediação do saber escolar.

Além dessas questões, uma outra se torna importante nesse debate que é a questão das competências. Fonseca (1998, p. 307), nos fala que “a miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos”.

Evidentemente que se trata de entender, também, que a educação, hoje, sobretudo a educação escolar, mesmo diante de sua consciência de formar o sujeito social, encontra-se instada a formar indivíduos que se disponham à adaptabilidade pura e simples ao mercado, com suas exigências de conhecimento atrelado à competitividade. E complementa Fonseca. “Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos”. Portanto, é importante preparar o jovem, formando-o com competência necessária para o enfrentamento do referido mercado. É preciso aqui, não confundirmos essas competências, com as grandes transformações sociais. Duarte (2003, p. 12) nos esclarece que “aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”. O tão discutido e argumentado “aprender a aprender”, corre o risco de ficar destinado a uma educação criativa, mas que prioriza formas de interação e “adaptação” social, sem conseguir interferir nas grandes transformações da realidade. É a perda da função mediadora da escola, sua função social precípua.

Cumprе salientar que, mais importante que nos preocuparmos com novas denominações a essa sociedade, precisamos buscar formas de democratizar o conhecimento escolar, em especial nas

relações com as TIC. Não esqueçamos que tecnologia é ferramenta e conhecimento é relação. É estarmos atentos às ideologias criadas pelo capital com o intuito de reproduzir, na sociedade, velhas roupagens como se fossem novas, por exemplo no desejo, nem sempre explícito, de algumas empresas em cooptar a educação em suas estratégias gerenciais renovadas.

A ideologia do progresso a todo custo, herança da modernidade, já revela seu esgotamento em toda parte; contudo, – e como afirmamos alhures que toda revolução tem dono – os detentores das mais sofisticadas TIC não saíram de cena e, como tal, tendem a ditar normas sem qualquer tipo de respeito às diversidades culturais de outros países. O racionalismo do ocidente, o seu modelo econômico de produção e evolução está caindo em uma crise sem precedentes, demonstrando que o determinismo econômico está agonizando e que é necessário uma reorientação das forças produtivas mais abertas às diferenças entre as nações, tendo como princípio o respeito e a ética no tratamento dos problemas sociais e educacionais. Por mais que as grandes potências reconheçam, em tese, a diversidade de um país, mais suas ações impositivas refletem a forma reducionista como são tratadas as questões relacionadas à escola e aos seus protagonistas. Estes, situados em quaisquer partes do planeta, vêem-se forjados ao consumo de mais uma “mercadoria”, entre elas a educação, com suas novas tecnologias, necessárias ao aprimoramento das competências para o mercado de trabalho.

Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC neste contexto, são

consideradas, no rol das absorções tecnológicas advindas de países centrais, como uma nova ferramenta que, sem um adequado acompanhamento, sem uma política que assegure um projeto (pedagógico) organizacional e gestonário, que acompanhe professores e alunos, permanentemente, em suas respectivas escolas, correm o risco de não se apresentarem como uma nova proposta na educação que poderá nortear e facilitar um processo crítico e criativo de ensino-aprendizagem, na prática e, portanto, emancipador e cidadão.

2 A resposta qualitativa possível da formação de professores diante deste quadro geral

I. Agora, em nosso entender, aparece o “nó das questões”. Vale dizer, uma questão candente e inarredável, para a qual as duas primeiras convergem, que diz respeito à emergência de aproximar a revolução comunicacional mais a educação escolar, (em sua praxis cotidiana), com a da formação de professores, tendo em vista a escola que (ainda) temos. Vejamos.

A exemplo de vários educadores, consideramos que a educação tem uma função social e política que, embora distintas, são inseparáveis. Sua função social é a de democratizar o conhecimento e isso ocorre por meio de uma prática específica, ou seja, uma prática pedagógica que, inevitavelmente, contém uma dimensão política.

Isso nos leva à averiguação de que termos, hoje, milhares de crianças e jovens fora da escola, o que significa ainda termos muito a fazer, muito a cuidar. Logo, a função social da educação está muito aquém daquela pretendida pelos educadores. Por outro lado, o professor cumpre o seu papel em escolas limitadas, sistematizando, bem ou mal, o conhecimento, com o que tem em mãos. Os alunos, em geral, têm dificuldades em ultrapassar o senso-comum, por melhores que sejam as aulas oferecidas pelos professores. Seria o caso de perguntarmos: para quem essas aulas foram boas, para o professor ou para o aluno? O que acontece com o processo ensino-aprendizagem? Uns culpam a escola, outros os professores e outros, os alunos. Existem culpados? O que aconteceu e acontece com a formação dos professores? Sabemos que o professor em geral traz a herança de uma formação já extemporânea, fruto de uma ideologia liberal de décadas e décadas de atividades repetitivas. Vamos imaginar o quadro: se ainda temos em nossas escolas professores mal preparados para o enfrentamento da sala de aula, no que concerne aos diferentes conteúdos a serem ensinados, o que dizer com relação à sua formação quanto ao uso das novas tecnologias, ao seu entendimento quanto aos recursos da informática e à sua análise sobre as potencialidades pedagógicas que tais recursos dispõem? Embora essas questões pareçam pessimistas, não acreditamos ser impossível reverter esse quadro, para além de uma formação cujo conhecimento da realidade social e pedagógica favoreça algumas mudanças culturais e educacionais.

A necessidade de formar professores para que eles possam caminhar junto aos avanços das tecnologias de informação e comunicação está posta em nossa sociedade. Para isso, basta que tais recursos sejam disponibilizados nas escolas, em especial nas públicas. Como conseguir isso, acreditamos, é no coletivo dos professores e toda comunidade escolar, exigindo dos órgãos públicos responsáveis pela educação, a necessária efetivação das TIC nas escolas, pois, toda sociedade é produtora e produto de um processo histórico em desenvolvimento e, do mesmo modo, a formação do professor também o é, só que delimitada mais por recuos que por avanços, até o presente momento.

Belloni (2002) citado por Guimarães (2004) nos fala a respeito da formação do professor na era computadorizada esclarecendo que

...no intuito de minimizar o sofrimento do profissional que se encontra sozinho diante das complexas tecnologias, é importante pesquisas colaborativas que integrem professores em formação inicial, em serviço, docentes e pesquisadores de universidades. Não podemos ampliar o quadro dos **ciberexcluídos**, pois não existem culpados, complementa (p. 43).

Não convém, portanto, que fiquemos no discurso da escola atrasada e dos professores desatualizados. Mais que nunca é necessário superá-lo com ações que visem a implementação de políticas públicas para a formação desses professores e que impliquem mudanças qualitativas em sua prática pedagógica. O uso correto do recurso do computador, pelo professor, fará com que este mesmo professor, aos poucos, vá

delineando um novo caminhar em seu trajeto pedagógico, que deve estar acompanhado de uma formação adequada que exija reflexões, trocas e muita comunicação.

Assim, não desconsideramos que as políticas públicas e educacionais devem estar voltadas à formação sólida e continuada do professor, devem estar centradas no momento histórico em que vivemos e que o papel desempenhado pelo professor junto às novas tecnologias de informação e de comunicação é de extrema importância, em especial no que diz respeito às novas funções, formações e qualificações para o seu trabalho. As novas tecnologias na educação escolar, com professores formados para seu manuseio, resultará em novos ensinamentos e novas aprendizagens.

Ademais, a visão de mundo do professor é resultado de sua formação que ocorre na família, nos meios acadêmicos e na sociedade. Tudo isso é refletido em sala de aula. Conseqüentemente, por não ter uma formação adequada que o leve a uma análise crítica de suas condições sociais, de trabalho, etc, o espaço da sala de aula aca-

ba sendo ocupado pela reprodução do social, quando não, para as formas apenas tecnicistas de educação, cujos resultados bem conhecemos.

É preciso ter o entendimento de que a formação não se acaba e que sempre estarão surgindo novas formas de aprendizagens. Cada professor deve organizar o seu conhecimento em interação, também, com o computador, a partir de conexões que devem se adaptar sistematicamente a cada conteúdo a ser trabalhado. As TIC não estão aí só por estar, resultados de uma revolução comunicacional acima ou além da escola e dos professores. Essa relação precisa acontecer de forma mais aprofundada para o repensar (e recriar) de antigas práticas, visando às novas atuações e oportunidades educacionais, principalmente no caso da escola pública. Novos ambientes de aprendizagem não podem se reduzir ao artificialismo da relação homem máquina. Há o problema de uma Pedagogia da Mediação Tecnológica que revolve o sentido desse relação, sobretudo na escola ainda como agência formadora dos cidadãos. Mas isto é assunto para um outro texto.

Referências

ABRANCHES, S. P. Informática e educação – o paradigma da informática educativa: algumas implicações para o trabalho docente. *Revista on-line de Educação à Distância*, n. 1, jul/2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/abranches_paradigma.htm>. Acesso em: 20 ago. 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide V. Majer e Klaus B. Gerhardt. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. I, 1999.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. *Coleção Polêmicas do*

- Nosso Tempo*. Campinas: Autores Associados, n. 86, 2003.
- FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.
- GUIMARÃES, S. D. A formação do professor e a educação para as mídias. *Revista Digital da CVA-Ricesu*, v. 2, n. 7, maio de 2004. Disponível em: <<http://twiki.im.ufba.br/pub/EDC708/WebHome/formacaoeprofs.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2004.
- HOBBSAWM, E. O século: vista aérea. In: *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo – ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1985.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem (Understanding media)*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MARQUES, Mário O. Os paradigmas da educação. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Otaviano J. Modernidade, pós-modernidade: onde estamos? *Formação docente Online*. Revista do Mestrado em Educação da UNIUBE. Uberaba, v. 3, n. 7, jan./abr. 2003. Disponível em: <www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol/07/index.htm>. Acesso em: 07 jan. 2005.
- PIMENTA, Selma G & GHEDIN (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMAL, A. C. O professor do próximo milênio. *Revista on-line de Educação à Distância*. n. 3, nov./2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_proximo.htm>. Acesso em: 1º out. 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G & GHEDIN (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- WERTHEIM, J. Como será a educação da próxima geração. In: *Folha – Sinapse*. São Paulo, 29/jul. 2003.

Recebido em 05 de agosto de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de setembro de 2005.

Lembrar... nomes e formas das letras

Remembering . . . names and letter formation

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Dra. em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES.
e-mail: clammg@terra.com.br

Resumo

Analisa estudos que discutem os processos de diferenciação no curso de desenvolvimento da escrita nas crianças. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, examina textos produzidos por crianças de um Centro de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Vitória e as atividades cognitiva e discursiva presentes no momento da produção. Conclui que as atividades fundamentais que se desenvolvem na produção dos textos estão ligadas a lembrar os nomes e as formas das letras que eram escritas.

Palavras-chave

Diferenciações na escrita; linguagem; cognição.

Abstract

The text analyzes studies that discuss the differentiation processes in the course of the development of writing in children. Beginning from the theoretical-methodological presuppositions of the historical-cultural perspective of Psychology, the study examines texts produced by children in a Centre for Infant Education in the municipal system of teaching in Vitória and the cognitive and discursive activities present at the moment of production. It is concluded that the fundamental activities which are developed in the production of texts are linked to remembering the names and the forms of the letters which were written.

Key words

Differentiations in writing; language; cognition.

Introdução

Este texto foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa cuja finalidade foi investigar a apropriação da linguagem escrita em crianças. Na organização dos procedimentos de coleta dos dados e nas análises, tomei como referência os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia. Este artigo parte do exame de um aspecto importante da escrita infantil, discutido e analisado por vários estudiosos: as diferenciações na escrita. Entretanto, o exame do trabalho de produção de textos evidenciará que esse foco de análise é importante, pois é indicador das elaborações que estão sendo construídas pelas crianças, mas que também é essencial voltar o olhar para as atividades cognitivas e discursivas presentes no momento de elaboração dos textos escritos.

Na coleta dos dados, foram utilizados procedimentos de pesquisa que consistiram na escrita de textos produzidos oralmente pelas próprias crianças. No início do registro, elas eram incentivadas a escrever com cuidado, porque deveriam, ao seu término, lembrar o texto com o auxílio da escrita. Chamou a atenção, no momento em que eram incentivadas a se relacionar com os seus escritos para lembrar os textos, o número significativo de crianças que dizia que a escrita poderia auxiliá-las na realização da tarefa. Obviamente, rememoraram sentenças sem se relacionar com a escrita com essa finalidade ou mudavam de idéia, após tentarem lembrar com o apoio da escrita e não encontrar elementos que as ajudassem na realização da tarefa de lembrar o conteúdo dos textos.

A questão da diferenciação da escrita

Antes de iniciar a análise dos dados coletados, é necessário discutir a questão da diferenciação da escrita. Serão destacados, em primeiro lugar, os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989) e de Contini Júnior (1988) para, em seguida, apontar questões relacionadas no trabalho de Luria (1988) e de Azenha (1995).

Segundo Ferreiro (1990, p. 29), no primeiro nível de evolução da escrita, a criança considera que os textos podem ser interpretáveis devido a condições contextuais, isto é, "[...] porque se reconhece o objeto no qual ele se encontra ou porque ele está próximo a uma figura". O início do segundo período de evolução é marcado pelo estabelecimento de condições formais para que um escrito possa ser considerado legível. Dessa forma, em situações em que as crianças foram incentivadas, a partir da observação de cartões que continham seqüências de uma mesma letra e palavras com números diferenciados de letras, a autora diz que as crianças definem como critérios de legibilidade das escritas a quantidade mínima de letras e variação intrafigural. Dessa forma, tendo sido elaboradas essas condições alguns textos, segundo a autora,

[...] são imediatamente interpretáveis (como antes), outros potencialmente interpretáveis (porque apresentam as condições formais requeridas) mesmo se não é possível atribuir-lhes imediatamente uma interpretação; outros ainda não são interpretáveis, mesmo se o contexto é fornecido (quando a quantidade está abaixo do

mínimo ou quando os critérios de variação intrafigural não são atendidos) (FERREIRO, 1990, p. 29).

Ainda conforme Ferreiro (1990), a quantidade de letras e a variação intrafigural¹ são critérios absolutos, ou seja, “[...] não permitem comparar as escritas entre si mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis”. Dessa forma, é o contexto que irá definir a denominação podendo, por exemplo, como assinala a autora, dois textos iguais receberem interpretações diferentes, se estiverem em contextos distintos. Um avanço importante ocorre quando as crianças definem um novo critério relacionado com as distinções que deve ter um escrito para dizer coisas diferentes – critérios interfigurais.

Assim, as primeiras tentativas de diferenciação, particularmente quando a criança domina um número reduzido de letras, evidenciam uma solução interessante: a criança muda a posição das letras na ordem linear, obtendo, desse modo, totalidades diferentes para cada palavra a ser escrita. Ainda com o objetivo de encontrar critérios de diferenciação, a autora verificou que as crianças procuram variar a quantidade de grafias para escrever palavras diferentes e, dessa forma, permanecem sempre observando o mínimo de três letras estabelecido para que uma escrita possa ser interpretável. Outra tentativa de diferenciação consiste em “[...] fazer correspondência entre as variações quantitativas nas representações e as variações quantitativas no objeto referido” (FERREIRO, 1990, p. 32-33). Assim, a criança pensa que nomes de objetos maiores, mas espessos, mais pesados,

mais numerosos devem ser escritos com mais letras e de objetos pequenos, menos pesados, menos espessos etc. devem ser escritos com um número menor de letras. Segundo a autora, esses procedimentos foram explicados como tentativas de “[...] colocar em correspondência os aspectos quantitativos da representação (o número de letras) e os aspectos quantificáveis do objeto referido, indicações de uma dificuldade de diferenciar a escrita do desenho” (FERREIRO, 1990, p. 33). Entretanto, ela não concorda com essa explicação e diz estar convencida de que, na realidade, essa é “[...] uma busca formal que dirige as explorações das crianças e não uma dificuldade de se desligar do desenho” (FERREIRO, 1990, p. 33).

Desse modo, na opinião da autora, as crianças criam esses procedimentos para se manterem coerentes com os aspectos formais que pensam que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Além disso, tentam expressar, na escrita, aspectos quantificáveis dos objetos referidos e não aspectos figurais. Com relação a esse segundo aspecto, Ferreiro (1990) diz que a criança não tenta, por exemplo, escrever o nome de objetos circulares com grafias redondas. Um outro fato mencionado pela autora se refere a que esse aspecto pode ser explorado nas crianças quando elas são incentivadas a escrever duas ou três palavras, pois um número maior de palavras exigiria um nível de elaboração comparativa que está além das capacidades intelectuais das crianças.

Assim, a autora argumenta que, no segundo período de evolução da escrita na

criança, são observados modos de diferenciação denominados interfigurais, porque eles levam à representação de objetos distintos com seqüências de letras diferentes uma das outras. No período de fonetização, particularmente quando é elaborada a hipótese silábica, a criança ainda trabalha com critérios qualitativos e quantitativos de diferenciação.

Em seu estudo, Contini Junior (1988) identificou escritas que denominou de diferenciadas. Esse tipo de escrita ocorreu no momento em que a criança fazia uso de grafias convencionais e tinha um controle sobre sua quantidade. A partir da análise dos tipos de escrita diferenciada encontrados, o autor assinala que, comparados com os resultados de Ferreiro, não foram verificadas escritas em que as crianças mantêm um repertório fixo de letras para escrever variando apenas a quantidade e nem escritas em que as quantidades são mantidas constantes havendo alteração no repertório de letras usadas. Apesar das distinções entre os resultados, Contini Junior (1988) parece concordar com os tipos ou categorias de diferenciações pensadas por Ferreiro (1990) – quantitativas e qualitativas.

Luria (1988) também discutiu, em seu trabalho, essa questão e evidenciou que as tentativas de diferenciação das escritas pelas crianças resultaram da introdução, nos conteúdos das sentenças a serem escritas, de fatores, como quantidade, forma, tamanho etc. As diferenciações levaram a que as crianças passassem a fazer uso funcional das grafias e propiciaram o surgimento da pictografia, o que não se evidencia nos estudos de Ferreiro (1990), pois, para essa

autora, a evolução da escrita na criança tem início com a diferenciação entre formas icônicas e não icônicas de representação.

As análises desenvolvidas por Azenha (1995) confirmam, por um lado, os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989), pois essa autora observou escritas que já apresentavam as condições formais para que fossem interpretáveis (quantidade e variedade de letras). Entretanto, após as crianças terem construído esses critérios, foi verificado, como no trabalho de Luria (1988), que a introdução de certos atributos no conteúdo das frases a serem escritas provocou o surgimento da pictografia.

Nesse sentido, o que distingue os resultados dos estudos de Ferreiro (1990) e de Ferreiro e Teberosky (1989) e os resultados do estudo de Azenha (1995) é o fato de as duas primeiras autoras considerarem que as diferenciações na escrita estão relacionadas com as condições formais que o texto deve possuir para que possa ser interpretável e pelo fato de após o estabelecimento dessas condições não existir possibilidades de representação de aspectos figurais dos objetos. Portanto, é descartada, no caso dos resultados dos estudos de Ferreiro e colaboradoras, a possibilidade do surgimento da escrita pictográfica que possibilita o uso funcional da escrita para lembrar significados anotados.

Os resultados obtidos, neste estudo, confirmam estudos anteriores (GONTIJO, 2001, 2003): quando as crianças usam as letras do alfabeto para compor a escrita de textos, as diferenciações não auxiliam a recordação do texto que motivou o registro,

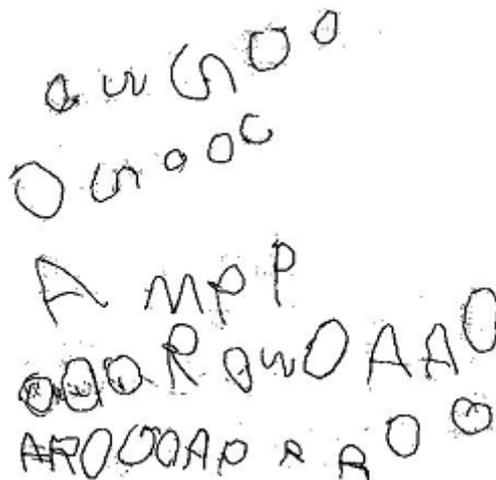
mas indicam que a escrita não é mais aleatória, pois as diferenciações se tornaram princípios de organização das letras usadas para escrever. Logo, confirmam parcialmente o estudo de Ferreiro e Teberosky (1989), porque, como dito, esses passam a ser princípios ou critérios de organização da escrita e não critérios de legibilidade, pois as crianças que escrevem dessa forma sabem que a sua escrita não pode ser lida e mesmo que tentem efetuar a leitura não conseguem. Nesse sentido, as crianças reproduzem características da escrita e essa reprodução depende das experiências que elas têm com a escrita.

Como as crianças lembram os nomes e formas das letras?

Tendo em vista que os resultados deste estudo não se diferem dos anteriores (GONTIJO, 2002, 2003), passei a examinar cuidadosamente o momento em que as crianças registravam o texto e o momento em que o memoravam. Nesse sentido, pareceu muito importante o fato de algumas crianças escreverem o texto e, ao mesmo tempo, elaborarem no plano verbal o que pensavam que deviam escrever ou como deviam escrever. Assim, tomarei para análise atividades em que as crianças exteriorizaram, por meio da linguagem oral, o modo como elaboravam a escrita.

Serão examinados trabalhos em que as crianças, por meio da linguagem, tornaram evidentes os modos como elaboravam a escrita. Essa análise é importante, pois poderá fornecer elementos para pensarmos sobre a linguagem presente no momento

da escritura. O seu surgimento está relacionado com a difícil tarefa de lembrar a forma e o nome das letras que as crianças desejavam escrever. Por isso, levaram um longo tempo para lembrar e mobilizavam, nessa atividade, conhecimentos/discursos de como deveriam compor a escrita. Será analisada inicialmente a atividade de escrita realizada por M.² Ele tinha cinco anos de idade:



Ele não esperou que eu ditasse o texto que havia produzido oralmente. Após dizer que deveria escrever o título, ele iniciou o registro do texto. Foi possível identificar o conteúdo do texto escrito, porque ele o falava em voz alta durante o registro. A criança começou a escrever no final da folha, ou seja, de baixo para cima, mas da esquerda para a direita. Dessa forma, não dominava todas as normas de organização da página escrita. Observe o que ocorreu no momento do registro:

- P – Escreve animal de estimação.
- C – Preciosa... Preciosa... eu errei de novo...

Preciosa já brigou com a ga-ta brigou com a ga-ta brigou cu-a ga-ta brigou com a brigou da Tiana (esse texto se refere a letras colocadas no primeiro segmento ao final da página). Eu... eu fui e... errei de novo (apaga e, enquanto o faz, fala o texto). Brigou... brigou... eu... eu... eu... fui... eu fui no quin-tal e... (escreve até a sexta letra do primeiro segmento e pára de escrever e fala o restante da sentença) eles pararam de brigar brigar... eu fui no quintal... (lê e passa o dedo sobre o segmento de letras que foi escrito) brigar... (escreve novamente) eu fui no quintal e eles pararam de brigar (passa o dedo sobre o segundo segmento).

P – Muito bem... aí você disse assim... a preciosa vai para dentro de casa.

C – A Pre-ci-o-sa vai para dentro de ca... vai vai vai pa-ra de... ca... (registra a letra A) vai para dentro de casa... a da dona Tiana vai pa ra ca-sa dela... ele pára de brigar.

P – (...) O que você escreveu?

C – Preciosa briga... briga dentro do meu quintal... aí eu vou no quintal e eles pararam de brigar... e a minha gata vai pra dentro... e a gata da dona Tiana vai pra casa... aí e a minha vai pra casa (aponta de baixo para cima e da esquerda para direita).

P – A escrita ajudou você a lembrar?

C – Ajudou.

P – Como ela ajudou?

C – Porque eu escrevi tudo.

M usou sete letras para escrever o texto. Ele repetiu letras numa mesma se-

qüência. O traçado das letras é bastante irregular. Entretanto, como pode ser visto na transcrição acima, a criança escrevia o texto e, ao mesmo tempo, pronunciava-o vagarosamente. Às vezes, repetiu palavras e sílabas. Quando perguntei o que havia escrito, rememorou o texto apontando os escritos globalmente. Assim, mesmo que não tenha compreendido o funcionamento da escrita, não domine as formas da maioria das letras e não tenha criado mecanismos para lembrar o texto, de posse de alguns conhecimentos sobre as letras, demonstrou saber que a escrita é linguagem. Desse modo, relatou suas experiências com a gata Preciosa. No momento em que rememorou o texto, é importante verificar que não houve as repetições de palavras e de sílabas notadas quando realizava a escritura do texto. Penso que as repetições visaram a garantir uma simultaneidade entre o tempo de produção oral do texto e o tempo de escrita. A entonação e as repetições, no momento da escritura, são próprias de quem dita o que deve ser escrito e, nesse caso, é ele quem determina o que deve ser escrito. Ele não pára de pronunciar o texto em nenhum momento, mesmo quando apaga uma letra que considerou “errada”.

A análise do processo de escritura dessa criança conduz à idéia de que, ao iniciar o processo de aprendizagem das letras, a escrita é simbólica, pois representa graficamente o texto produzido oralmente e, portanto, a linguagem. A criança percebeu que pode traduzir em signos arbitrários a linguagem, antes mesmo de descobrir que as letras representam convencionalmente suas unidades (palavras, sílabas ou

fonemas) e de compreender que a escrita serve para fins psicológicos (recurso para lembrar o texto anotado). Nesse sentido, parafraseando Smolka (1989), a alfabetização, desde o seu início, é um processo de “constituição de sentido”, por meio da escrita e da leitura. O que impede, muitas vezes, que essa compreensão se desenvolva são as circunstâncias e o modo como o ensino da leitura e da escrita é desenvolvido na sala de aula.

Uma maneira também interessante de buscar compreender esse trabalho de produção de textos é por analogia à análise que Vigotski (2000) elaborou sobre o desenvolvimento do desenho, pois a criança escreve da mesma forma que desenha, ou seja, produz oralmente o texto enquanto escreve e a escrita se torna, portanto, uma forma gráfica de linguagem, mas diferente do desenho, porque é inteligível apenas para a criança que a produz, no momento em que a produz. Alguns procedimentos adotados no trabalho provavelmente influenciaram o modo como a criança produziu graficamente o texto, pois era primeiramente incentivada a produzir o texto oralmente. Nesse momento, o seu texto era registrado e, depois, lido para que ela verificasse se tudo que disse foi escrito. Dessa forma, M já havia organizado o texto, escolhido o que dizer e a pesquisadora tinha atuado como escriba do texto.

Se a análise for centrada no processo de construção de sentidos, é possível perceber, conforme assinala Smolka (1989, p. 84), “[...] indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que re-

velam uma dialogia”. No momento em que é incentivado a escrever, ele passa a atuar, ao mesmo tempo, como escriba, contador e integrante da experiência relatada no texto. Assim, a criança sabia que, por meio da escrita, podem ser narradas suas experiências, mas sem ter ainda consciência de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa também unidades da linguagem ou do texto que escrevia. Possibilitar essa descoberta sem que provoque sua desintegração com o processo de produção de sentidos é o que se pretende com a alfabetização de crianças. Entretanto, a desintegração é o que, na maioria das vezes, ocorre, pois as relações grafofônicas ainda são priorizadas por grande parte dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Será analisada ainda uma seqüência de três atividades de escrita desenvolvidas pela menina MI, nos anos de 2002 e 2003. Na primeira, foi proposto que ela escrevesse um texto, a partir de uma seqüência de quadrinhos sem escrita (Furnari, 1993). Naquele momento, o uso da história em quadrinhos se tornou pertinente, pois, desse modo, as crianças teriam sobre o que escrever. Porém, chamou a atenção o fato de algumas crianças não perceberem que sempre havia uma mágica, uma transformação de um personagem envolvido na história. Isso, entretanto, não ocorreu com MI. Veja, então, o texto escrito pela criança³:

ACMMJ
TIMMM
PAGIK
SMVAK

Pirulito

O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.

A formiga estava em cima do banco. Ela pegou o pirulito da bruxa.

A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica para sumir com a formiga.

A formiga virou um elefante e o pirulito cresceu grande.

(Setembro de 2002)

Dessa forma, pode ser verificado no texto que a criança percebeu a transformação da formiga em elefante e a intenção da bruxa em realizar a mágica. Se forem tomadas as idéias de Ferreiro e Teberosky (1989) para a análise do texto, pode ser dito que a criança diferenciou as seqüências de letras ao compor cada sentença. As diferenciações são de caráter qualitativo e quantitativo, pois não foram repetidas letras em uma mesma seqüência e foi utilizado um número mínimo e máximo de

letras para escrevê-las. Como dito, segundo essas autoras, esses critérios formais definem a interpretabilidade de um escrito. Porém, o modo como a criança realizou o trabalho de produção das sentenças do texto proporciona reflexões sobre outros aspectos. Além disso, as explicações construídas por Ferreiro e Teberosky (1989) para a construção desses princípios ou critérios podem/deverem ser (re)discutidas levando em conta as experiências das crianças com a escrita e como elas elaboram essas experiências.

A atividade realizada por MI durou em torno de quarenta minutos, porque estava muito preocupada em quantas letras escrever, em diferenciar as letras em cada segmento e, sobretudo, lembrar as formas e os nomes das letras. Na verdade, ela escreveu o texto com dez letras e, mesmo sabendo o nome de algumas, não conseguia lembrar as suas formas. Veja a transcrição que se segue:

P – O título é o pirulito.

C – É pra fazer pirulito?

P – É para escrever o pirulito... o título o pirulito.

C – O pirulito começa com E e com U... o pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas (a partir da segunda frase, canta).

P – Então... pirulito tem quatro letrinhas... escreve as quatro letrinhas da palavra pirulito (...).

C – Como que é as letrinhas dele?

P – Pensa quais são as letrinhas e escreve do jeito que você sabe.

C – A letra do pirulito começa com A... mais diferente dele.

- P – Então escreve.
- C – (Escreve a letra A). – Tem mais uma letrinha que começa com pirulito (...) começa com E... o pirulito começa com mais uma letra... e... começa com a letra... começa... pirulito começa com A... como é que faz pirulito... então a gente pode escrever... na minha casa tem um montão de coisa pra escrever... na minha casa vende qualquer coisa... tem aquele quadrado... tem aquele negócio que bota assim... que escreve nos quadrado... é...
- P – Ml você precisa escrever pirulito... você já colocou uma letra... você falou que pirulito tem quatro letras... quais as letras que estão faltando para escrever pirulito?
- C – Se eu pôr três letras... vai dar três letras...
- P – Então escreve.
- C – Eu não sei também... eu num sei se num sei... o C eu não sei... eu sei... o C é mais diferente... começa com A.
- P – Então põe o C.
- C – Qual é o C? Como é o C?
- P – Pensa e lembra como é o C (...) olha o C no seu nome.
- C – Então é assim... é o C... começa com mais uma letrinha.
- P – Então... escreve.
- C – O L é mais diferente... (escreve a letra N).
- P – Tem mais alguma letra na palavra pirulito?
- C – Hum... hum... tem que começa com M... M é mais diferente dos três...
- P – Então coloca.
- C – (Escreve a letra M).

Dessa forma, diante da proposta de escrita do título do texto, a criança pergun-

tou se era para “fazer o pirulito”. A sua intenção era desenhar o pirulito, mas não estava certa se era isso que deveria fazer. Por isso, fez a pergunta. Diante da resposta que deveria escrever, não teve dúvidas, disse que a palavra pirulito deveria ser composta com quatro letras. O problema era, então, descobrir como se escrevia cada letra. Ela lembrou os nomes das letras A, C, L e M. No entanto, só soube escrever a letras M e A. É interessante verificar ainda como a criança verbalizou oralmente o que pensava e os esforços mobilizados para lembrar as letras. Lembrar as formas das letras se tornou a atividade cognitiva fundamental. Para isso, mobilizou experiências: “O pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas”. Ela conversou com ela mesma, provavelmente, como se outras pessoas conversassem. Assim, pode ser observada uma intensa atividade discursiva e cognitiva cuja finalidade era lembrar as formas das letras. A linguagem não se apresentou completa e clara para quem participava do processo, mas certamente se fazia compreensível para a criança, pois é constituída de elementos das suas experiências. É visível a atividade mental que se revela na dialogia, no discurso, na conversa que realiza consigo mesma. Disse que deveria escrever quatro letras, porém o problema a ser solucionado não se referia à quantidade de letras. Ele estava relacionado com a lembrança das formas das letras e a sua diferenciação uma das outras, em uma seqüência. É importante verificar o que ocorreu na escrita das sentenças:

- P – O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.
- C – (Olha para os lados). – Começa com mais uma letrinha... né? Mas a letrinha dele começa com... mas diferente da J...
- P – Escreveu o gato e a bruxa estavam chupando pirulito?
- C – (Confirma com um aceno de cabeça).
- P – Escreveu tudo isso?
- C – (Confirma novamente). Eu sei qual que é todas as letrinhas... eu sei o nome... começa com A I J.
- P – Você escreveu o que eu pedi para você... o gato e a bruxa estavam chupando pirulito.
- C – Não... começa com...
- P – Você não escreveu ou escreveu?
- C – Começa com E... qual que é o I... aqui? O I é assim mesmo? Qual que é?
- P – Qual é?
- C – Começa com um pauzinho... ou sem um pauzinho?
- P – O I é o I de MI (aponto a letra em seu nome).
- C – O I é esse pauzinho? (escreve) Daqui é quatro letrinhas... não é?
- P – (Confirmo).
- C – Então é quatro que eu falei... eu falei quatro letrinhas... mas falta uma, duas, três, quatro...
- P – A formiga estava em cima do banco.
- C – É... na beradinha...
- P – Isso... então escreve.
- C – Vou pensar... começa com a irmã do J...
- P – Então escreve a irmã do J.
- C – (Escreve a letra T na outra linha).
- P – Fez a irmã do J?
- C – (Confirma).
- P – (...) A formiga estava em cima do banco.
- C – Começa com a letrinha de... todas as letrinhas começam com uns bicho... né? Começa com I... I...
- P – Então escreve.
- C – O I não é essa letrinha ou daqui... é essa daqui... qual é o I? .Como é o I mesmo... (escreve) mas diferente da bruxa...
- P – Ela pegou o pirulito da bruxa.
- C – (Brinca com o lápis).
- P – Então vamos escrever... ela pegou o pirulito da bruxa (a criança repete a frase junto comigo).
- C – (Pensa um pouco) – M...
- P – Então escreve...
- C – (Escreve a letra M). – Formiga começa com L... (registra a letra N) o I é daqui mesmo? (...) Essa daqui... começa com mais uma letrinha... começa com menos a letrinha da bruxa... formiga... formiga... começa com quetuja... né (começa a escrever a letra M) quetuja você sabe o que que é?
- P – Não... eu não sei... o que é quetuja?
- C – Nem eu sei... (escreve enquanto responde).
- P – Nem você?
- C – Quetuja parece o nome da A (...).
- P – A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica para sumir com a formiga.
- C – Aí a formiga virou uma mágica (...) Tem que fazer essa letrinha de novo... porque essa letrinha parece uma estrela... parece uma estrela (começa a escrever a letra M) (...) estrela começa com P (escreve as letras P e A na linha seguinte).
- P – (Repito o que deve ser escrito).
- C – Começa com a letra A... (escreve a letra). Começa com a letrinha S... o S é essa letrinha? (...)

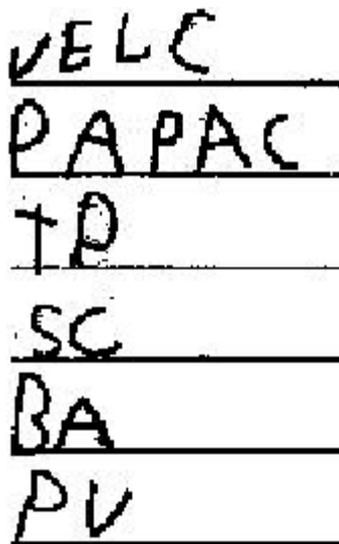
- P – O S é outra letrinha (escrevo para ela).
- C – (Copia). – Começa com mais uma letra... começa com I (escreve). K I J... já sei qual é... K I J é qual?
- P – Então escreve (mostro a letra K no seu nome).
- C – O I começa menos a do saci... é o C que começa com saci?
- P – Não... saci começa com a letra S.
- C – S? O S é essa daqui mesmo?
- P – Não... o S (aponto) é essa daqui que eu te ensinei ainda há pouco.
- C – Parece menos com o saci... (escreve a letra S) (...).
- P – Então... escreveu tudo...
- C – O pirulito cresceu grande... mas aqui tem um grande... aí a formiga foi pegar o pirulito... aí virou um elefante (...) quando ela crescer... aí tem letrinha... né... é... não sei C ou A ou I ou J... já sei qual é... é aquela que começa com caju... caju começa com essa letrinha (aponta).
- P – Então escreve.
- C – Não sei se começa com formiga do elefante... num sei se é A ou I ou U... começa com uma letrinha... mais uma letrinha... né... começa com M... M... (escreve a letra M) começa mais... mais uma letrinha... com L... L começa com formiga (escreve a letra N enquanto fala) e começa com mais uma letrinha... ou A... E... A... agora... (escreve a letra A e faz uma pausa mais longa) K é G H começa com K G H.
- P – Então escreve.
- C – Cadê o K G H? Como é que é?
- P – O K G H não. O K... tem o K de MI... aqui... (indico o nome da criança).
- C – O K G H (escreve a letra K).

Assim, como mencionado, lembrar a forma das letras se tornou central durante a escrita dos enunciados do texto. Ela sabia que, para escrever, utilizamos as letras, mas não conseguiu lembrá-las imediatamente. A lembrança das formas das letras e dos seus nomes é mediada por uma atividade discursiva. Por meio dela, mobiliza conhecimentos, a sua interlocutora e experiências que contribuem com a atividade de lembrar as letras. Ela rememorou seqüências de letras, inventou nomes de letras e relacionou letras com palavras de forma que parecia aleatória. No entanto, como disse, as relações, o modo como pensava é conhecido da menina e, muitas vezes, não acessível à pesquisadora que acompanhava o desenvolvimento do trabalho. Ao final, questionei se havia escrito tudo, pois escreveu apenas cinco letras, especialmente para último enunciado do texto que era longo:

- P – Pronto? Escreveu tudo?
- C – (Confirma e aponta a primeira linha). – Bruxa... ela tava sentada com o gatinho... aí veio a formiga queria tomar o pirulito dela... a bruxa pegou o negócio com uma cordinha mágica. Ela pegou o negócio com uma cordinha mágica e fez a formiga virar um elefante porque tava tomando... aí o pirulito cresceu.
- P – Você acha que a escrita ajudou a lembrar?
- C – (Confirma). Porque eu já vi na televisão... porque... porque... quando passa os desenhos... os desenhos vê... passa uns bicho... eu vejo um montão de bicho... eu aprendo a fazer...

Ao terminar o registro, disse que a escrita auxiliou a lembrança do texto. De fato, o conteúdo recriado foi o mesmo que motivou o registro, porém foi lembrado sem se relacionar com escrita para esse fim e disse que lembrou, porque viu na televisão que também têm desenhos que exploram a mágica. É interessante observar que, na tentativa de reconstrução do discurso alheio, varinha de condão se transforma em cordinha mágica... Por meio da trama discursiva que se desenvolve no processo de registro do texto, pode-se inferir que a criança descobriu que as letras são usadas para escrever, mas ainda não se apropriou das suas formas. Esse aspecto aparentemente negativo do processo se torna extremamente importante, pois permitiu que a criança revelasse seus modos de pensar e de elaborar a escrita.

O segundo texto escrito por MI foi uma mensagem de Natal que deveria ser entregue à professora da classe. Nesse caso, além de as crianças terem que escrever com atenção para lerem o que escreveram, foi explicado que a professora também deveria ler o texto. Além disso, o texto tinha o nome da professora e da própria criança. No caso do primeiro nome, a criança sempre o escrevia na classe e, por isso, já o havia memorizado. Na atividade anterior, compôs cada sentença do texto com um número maior de letras. Na situação de registro da mensagem natalina, utilizou um número reduzido, isto é, escreveu a maioria das sentenças com apenas duas letras. Veja:



VELC
PAPAC
TP
SC
BA
PV

Tia V...⁴

Eu vou te dar um presente de Natal.

Eu gosto de você e dos deveres.

Eu gosto de escrever.

Você é bonita e boa.

Feliz Natal!

MI

(Novembro de 2002)

Durante o registro, a criança preocupava-se com a quantidade de letras que deveria ser anotada e sempre dizia que faltava uma letra, mas não sabia ao certo qual e, por isso, pediu ajuda para escrevê-las. Tal situação corrobora a análise anterior, pois a criança aprendeu que usamos letras para escrever, mas a atividade se volta para as tentativas de lembrar o nome e as formas das letras. Foi possível verificar, ao escrever o nome da professora, que ela tentou lembrar as letras que o compõem. Ela não estava interessada em outras letras, porque sabia que existia um conjunto de letras que

deveria ser lembrado. Por isso, mesmo quando incentivada a escrever do jeito que sabia, não escreveu qualquer letra. Conseguiu lembrar então de três letras do nome da professora (V, E e L). Vejamos o que ocorreu, ao escrever a primeira sentença:

P – (...) Eu vou te dar um presente de Natal.

C – (Olha para o lados, fica pensativa). Eu acho que é o P (escreve a letra) eu já escrevi o P (...).

P – MI fala de novo (não consegui compreender o que foi dito e nem mesmo foi compreendida durante a transcrição, pois falava muito baixo).

C – (...) Só que eu esqueço... eu num lembro.

P – (...) Tenta lembrar e escrever do seu jeito... você tem que escrever... eu vou te dar um presente de Natal.

C – Eu acho que é o A.

P – Então põe o A.

C – (Escreve).

P – Pode continuar.

C – Eu acho que tem mais um P... porque eu tô lembrando um pouco.

P – Então coloca mais um P... já que você tá lembrando.

C – (Escreve). – Mais uma letra também.

P – Você acha que precisa mais letras?

C – Precisa mais uma igual essa... vai ficar tudo igual um pouco.

P – Então escreve (...).

A atividade prosseguiu da mesma forma, ou seja, centrada na tentativa de recordar o nome das letras e suas formas. Desse modo, a redução do número de letras na escrita pode estar ligada ao fato de ter se lembrado apenas de três letras do nome da professora. Ao final, disse afirmou

que a escrita auxiliava a lembrança do texto. Disse ter escrito “Feliz Natal”, sem se apoiar na escrita para lembrar. Como pôde ser verificado, mesmo tendo escrito o seu nome, não o leu. Isso sugere que a criança não compreendeu que a escrita pode ser usada com finalidade mnemônica:

P – Muito bem MI (...) Você acha que essa escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C – Eu escrevi um pouquinho... mas muito não.

P – E escrita... ajuda você a lembrar?

C – (Acena afirmativamente com a cabeça).

P – Então lê.

C – Tia V... feliz Natal.

P – Que mais você escreveu? Você escreveu só feliz Natal?

C – Escrevi.

MI notou que não escreveu muito, mas concordou que a sua escrita auxiliava a recordação da mensagem. Contudo, como mencionado, apesar de ter escrito o seu nome ao final da mensagem, não o leu, porque não buscou, no texto, escritas expressivas, valia-se exclusivamente da memória para lembrá-lo.

A última dessa seqüência de atividades desenvolvida por MI é muito interessante, pois se diferencia das duas primeiras em dois aspectos. Em primeiro lugar, a menina escreveu silenciosamente e, portanto, se limitou a ouvir os enunciados orais e a escrever segmentos de letras para cada um deles, não demonstrando ter que empreender esforços para lembrar as formas e os nomes das letras. Em segundo, houve mudanças nas características da escrita, pois

usou uma maior quantidade de letras para compor o texto sobre a nova escola. Observe:

CMEI
A S E T G L M C
E A L L I M C H S E
H S L G A I C H S E
M C E H G I G C J A V T
A E H G C J A C R G H E F L
R O J Q A H G T S L E F J

A nova escola

Eu gosto de brincar.

Eu fiquei feliz, porque eu estou na escola nova.

Eu gosto muito de ficar brincando com os coleguinhas sem bater, mas todo mundo fica batendo.

Eu gosto de brincar com a Letícia.

Ela bate nos outros e só não bate em mim.

(Abril de 2003)

Veja agora como MI escreveu o texto:

P – A nova escola.

C – (Fica pensativa). É pra escrever a letra da escola?

P – Pode escrever... qual é a letra da escola?

C – (Escreve a primeira letra, apaga e escreve CMEI).

P – Eu gosto de brincar.

C – (Escreve silenciosa e vagarosamente).

Como pode ser visto, a criança escreveu com maior segurança e as formas das letras já foram memorizadas. Perguntou

se era para escrever as letras da escola e escreveu as letras usadas para abreviar Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Era dessa forma abreviada que a professora havia ensinado a escrever as palavras que faziam parte do nome da escola. Ao escrevê-las, não teve dificuldades para lembrar cada uma delas. No restante da produção, não houve nenhuma pergunta. Ela ouviu cada sentença e anotou letras correspondentes. Pode-se verificar que memorizou um número razoável de letras que utilizava para escrever o texto. Ao ser questionada se a escrita auxiliava a lembrança do texto, disse que sim. Observe:

P – Você acha que a sua escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C – (Confirma).

P – Então leia pra mim o que você escreveu.

C – (Aponta o texto). Eu gosto muito de brincar (...) (não foi possível compreender o que foi lido, mas indicava com o dedinho da esquerda para a direita e de cima para baixo onde estava lendo).

P – A escrita te ajudou a lembrar?

C – (Confirma).

P – Como ela te ajudou?

C – Porque eu lembro.

Dessa forma, o registro das letras iniciais do Centro Municipal de Educação Infantil não auxiliou a lembrança da palavra escola, pois começou dizendo “eu gosto de brincar”.

Considerações finais

Com base na seqüência de atividades analisada, pode-se concluir que a criança aprendeu inicialmente que usamos letras para escrever, no entanto, nesse início, lembrar as formas das letras que sabia nomear e lembrar nomes de letras tornaram-se tarefas centrais no trabalho de escrita do texto. Por meio da linguagem, mobilizava experiências e conhecimentos e dialogava com a pesquisadora. À medida que se apropriou das formas das letras, escrever tornou-se uma atividade que parece se limitar a reproduzir seqüências de letras diferenciando-as para cada sentença que deveria ser anotada.

As situações analisadas evidenciam processos importantes no curso de desenvolvimento da escrita nas crianças que poderiam ser resumidos da seguinte forma: elas aprendem que usamos letras para escrever; no entanto, no início dessa aprendizagem, não se apropriaram das suas formas e nomes. Esse, então se torna um problema a ser solucionado pela criança ao escrever. Porém, à medida que se apropriam desses conhecimentos, a atividade de escritura se restringe, como visto, à reprodução das formas gráficas aprendidas. O aspecto importante observado, nesse último momento, é a diferenciação de cada

segmento de letras utilizado para registrar os enunciados do texto.

Sobre as diferenciações na escrita, em trabalhos anteriores (Gontijo, 2001, 2003), foi discutida a sua natureza e apresentados diversos exemplos do modo como as crianças elaboram as diferenciações, tendo em vista o tipo de metodologia de ensino usado na sala de aula pela professora para ensinar a ler e a escrever e, portanto, os textos que as crianças têm em contato na escola. Nesse sentido, se forem analisadas somente as características da escrita, pode-se dizer que a criança estabelece critérios de quantidade e de variação de letras. Entretanto, esses critérios não definem a legibilidade do escrito, pois as crianças não se apoiavam na escrita para lembrar os textos anotados e sabiam que a sua escrita não poderia ser utilizada com essa finalidade.

Notas

¹ O termo "intrafigural", segundo a autora, é uma das denominações que Piaget e Garcia (1983) usaram para "[...] distinguir os grandes períodos de organização do pensamento científico e da psicogênese" (FERREIRO, 1990, p. 29).

² Serão usadas para identificação das crianças, neste artigo, as letras iniciais dos seus nomes.

³ O texto que se segue motivou o registro. Cada linha do texto corresponde à linha de registros compostos pela criança.

⁴ Os nomes da professora e da criança serão omitidos nessa produção.

Referências

- AZENHA, M. G. *Imagens e letras*. Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.
- CONTINI JÚNIOR, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

_____. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990a.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FURNARI, E. *O amigo da bruxinha*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LURIA, A. R. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-189.

SMOLKA, A. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKI, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-92.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 2000.

Recebido em 22 de setembro de 2005.

Aprovado para publicação em 25 de outubro de 2005.

A formação do padre Jesuíta no século XVI

The training of the Jesuit priest in the 16th Century

Célio Juvenal Costa

Dr. em Educação Unimep. Prof. Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá
e-mail: costacelio@terra.com.br

Resumo

Apresentar as características da formação do padre jesuíta nos primeiros decênios da existência daquela organização é o que propõe este artigo. A Companhia de Jesus nasceu em 1534 e foi oficializada em 1540, apresentando-se como uma organização religiosa que expressava as discussões e necessidade da Reforma Católica do período. Em poucos anos ela se tornou uma das principais ordens religiosas do mundo e, no caso do Brasil foi, sem dúvida, a mais importante em todo período colonial. A formação educacional daqueles padres é apresentada em quatro aspectos, distintos apenas metodologicamente: a formação rigorosa, a escolástica, a técnica e a missionária. Essa forma de entender e apresentar a educação do futuro jesuíta permite mostrar duas grandes características que marcam a racionalidade e atuação deles: a tradição escolástica e o enfrentamento e absorção na nova realidade.

Palavras-chave

Educação; Companhia de Jesus; Ratio Studiorum; racionalidade jesuíta.

Abstract

This article intends presenting the characteristics of the training of the Jesuit priest in the first decades of the existence of that organization. The Company of Jesus came into being in 1534 and was made official in 1540, presenting itself as a religious organization that expressed the discussions and needs of the Catholic Reform of that period. Within a few years it became one of the main religious orders of the world and, in the case of Brazil, it was, without doubt, the most important of the colonial period. Four aspects of the educational training of the priests is presented, differing only in methodology: rigorous, scholastic, technical, and missionary training. This manner of understanding and presenting the future Jesuit allows us to show two great characteristics that mark their rationality and their action: their scholastic tradition and their acceptance and absorption of the new reality.

Key words

Education; Company of Jesus; Ratio Studiorum; Jesuit rationality.

A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa que nasceu sob os auspícios da Reforma da Igreja Católica e com um grande objetivo: reconquistar a cidade de Jerusalém para os cristãos. Deste ideal francamente cruzadístico até os trabalhos ligados às cortes, à educação e às missões, por meio dos quais a Companhia tomou sua forma definitiva, vários anos se passaram. O caráter educativo e, principalmente, missionário dos padres jesuítas, não nasceu pronto e longe estava de ser um objetivo quando da fundação da nova ordem em 1534. Como verdadeiro instrumento reformador, a *Societas Iesu*, organização religiosa específica com Constituições próprias, construiu-se historicamente ao assumir determinadas atividades avaliadas como importantes; avaliação feita a partir da experiência de outras ordens religiosas e da necessidade da Igreja e das Coroas cristãs.

Dois aspectos inseparáveis explicam, genericamente, a atuação histórica da Companhia de Jesus, pelo menos nas primeiras décadas de sua existência: o fundamento teológico e filosófico da escolástica como o elemento conservador, e o enfrentamento de inéditas experiências ligadas ao processo de expansão da sociedade ocidental como o elemento novo, como o desconhecido e moderno de sua atuação. Os jesuítas assumiram, com o tempo, esses dois fundamentos como essenciais para a atuação em seus diversos meios, principalmente, os relacionados ao Império português do século XVI.

A formação do jesuíta passava pela tradição e pela novidade, pela capacitação competente tanto no fundamento escolástico e místico quanto nas novas

necessidades técnico-intelectuais. Referir-se à formação do padre jesuíta é compreendê-la, e a Companhia, como um todo, como algo que se desenvolveu historicamente, não nascida pronta e acabada. Exemplo disto são os dois documentos fundamentais que a Companhia produziu no século XVI: as Constituições e o *Ratio Studiorum*, os quais ficaram prontos depois de vários anos entre a primeira redação e a formatação final e isso após experiências práticas e avaliações teóricas.

A compreensão da formação do jesuíta passa por quatro aspectos, independentes, porém interligados: formação rigorosa, escolástica, técnica e missionária; se bem que por vezes essa distinção é mais metodológica do que real.

A formação rigorosa

Os futuros padres jesuítas eram forjados em casas específicas onde se privilegiava a formação intelectual aliada ao aprimoramento da virtude: os seminários e os colégios. Tão comuns a partir do século XVII os seminários eram novidade nos anos *quinhentos*, pois não se tratava, no caso dos jesuítas mais especificamente, da reunião de jovens segundo o modelo monástico, não existiam mais as exigências de severos autocastigos ou mesmo as orações entoadas em coro.

A criação e manutenção de seminários em todas as dioceses foi uma das principais determinações do Concílio de Trento (Mullett¹, 1985). Eles deveriam ser um espaço para uma formação mais rígida em Teologia, História da Igreja e Latim para os futuros padres.

Entre os jesuítas essa preocupação conciliar foi elevada à máxima potência, na medida em que a formação em Letras, em Filosofia e em Teologia abrangia todo um extenso e rigoroso conteúdo escolástico aliado às mais recentes discussões teológicas, revelando a prioridade de se fazer uma formação mais profissional dos futuros sacerdotes. Na formação dos jesuítas, pela estrutura dos seminários, pelas classes, pela organização interna, pelas inovações e pela busca de uniformidade, ressalta-se, segundo Mullett, três aspectos importantes: a liturgia, a pregação e a confissão; que são três momentos privilegiados da atuação dos padres, por meio dos quais, se dava prioritariamente a evangelização seja entre os próprios cristãos, seja entre os gentios. Os jesuítas aprendiam tanto o conteúdo cristão quanto a melhor forma de transmiti-lo.

A formação do futuro jesuíta era acima de tudo rigorosa. Apenas como um exemplo inicial desse rigor, as **Constituições** previam, na sua quinta parte – *Incorporação na Companhia daqueles que assim foram formados* – que para o estudante se tornar professo e entrar de vez para a Ordem, deveria ser examinado com muito rigor em lógica, filosofia e teologia escolástica perante uma banca de quatro examinadores². O futuro padre tinha que mostrar domínio do conteúdo de toda uma vida de estudante, desde os estudos básicos em Artes, até os relativos às faculdades Menor e Maior, ou seja, faculdades de Filosofia e Teologia.

Uma característica da educação dos jesuítas em geral e mais particularmente do futuro membro da Companhia era a disci-

plina como meio de se obter o máximo de rendimento do estudante. A disciplina aliada à punição dava o tom de seriedade necessário para a dedicação aos estudos.

Francisco Rodrigues³ (1917) faz referência à disciplina como algo fundamental e não meramente acessório na pedagogia jesuítica. O maior historiador dos jesuítas em Portugal procura evidenciar o lado positivo da disciplina nos colégios jesuíticos, apoiando-se propositalmente em argumentos de um pedagogo protestante:

(...) A disciplina, escreve o eminente pedagogo já citado, é para a educação o que a casca é para a árvore (...) A casca parece-nos apenas um involucro grosseiro, mas conserva na árvore e em todas as suas partes a força e o viço. Assim é a disciplina: parece-nos-há uma casca um tanto aspera e escabrosa da educação, mas é ella que tudo conserva, educa e robustece (DUPANLOUP. *De l'Éducation*. I. p. 178). (RODRIGUES, 1917, p. 28-29)

A punição e o castigo eram utilizados na formação do jesuíta como meios pedagógicos, ou seja, como estímulos externos para a manutenção da disciplina, pois o homem é um ser débil por natureza e deixado a si mesmo dificilmente se mantém reto:

Mas a disciplina, ainda que vigilante não impede todas as faltas; tem que ser também *repressiva*, corrigindo o culpado. É uma consequencia da debilidade do homem, que não baste o sentimento do dever para lhe refrear os ímpetos da paixão, mas seja necessária alguma vez a dureza do castigo para lhe robustecer a fraqueza da vontade e lhe ter mão na inconstancia. Nem a punição moderada é offensa á dignidade do homem, mas antes o ajuda a levantá-la, nem argúe desaffeição em quem a dá, mas amor. A Escripura deixou em provérbio:

Qui parcat virgae, odit Filium [Quem não faz uso da vara odeia seu filho] (Provérbios, cap. 13, v. 24.) (RODRIGUES, 1917, p. 31, com grifo no original)

Tais palavras, tão distantes e estranhas aos dias atuais, sintetiza, de certa forma, uma prática pedagógica que não era apenas jesuítica, mas que se consagrou com a Companhia, principalmente depois que veio à luz o **Ratio Studiorum**, pois tanto a disciplina quanto o castigo em suas variadas espécies e graus de severidade são colocados como pedras angulares da formação nos colégios da *Societas*, principalmente naqueles em que se formavam futuros padres.

Nas *Regras dos Escolásticos de nossa Companhia*, do **Ratio**, apresentam-se alguns exemplos do que consiste a disciplina a que os estudantes estavam submetidos:

3. Estudar de conformidade com a direção do Superior – Siga cada um a faculdade e ouça os professores que lhe assinar o superior; observem todos com empenho o horário e método de estudos prescritos pelo Prefeito ou Professor e não utilizem outros livros além dos que lhe forem dados pelo mesmo Prefeito.

4. Diligência – Sejam assíduos em ouvir as aulas, diligentes em prepará-las e, depois de ouvidas, em repeti-las; perguntem o que não entenderam; tomem nota das cousas mais importantes para auxiliar as deficiências da memória (Ratio, 1952, p. 215).

Quanto às punições, o **Ratio** prescreve desde repreensões verbais até o castigo físico como corretivos de comportamentos indignos; no entanto, o castigo físico deveria ser aplicado por alguém de fora da Companhia de Jesus, o qual exerceria

esta função de forma contínua. Não foi possível saber se esta norma era comum às demais ordens religiosas, mas na regra 38 do *Prefeito de Estudos Inferiores (Letras)* ela é clara:

Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castiga-los por meio de algum estudante de maneira conveniente. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vezes e por motivo bem grave⁴ (Ratio, 1952, p. 174-175).

A disciplina e a punição tinham por base uma concepção de homem por natureza fraco e débil, que necessitava dos tais “estímulos externos” para conseguir realizar ou, em linguagem aristotélico-tomista, conseguir atualizar toda a potencialidade de que era dotado pelo criador. O conteúdo a ser aprendido e apreendido era por si só muito exigente e, sem disciplina dificilmente se conseguiria dar conta de todo ele. Existiram sim autodidatas na Companhia de Jesus, mas a grande maioria dos seus eminentes quadros⁵ foram forjados na forma da disciplina e da punição.

A emulação é outro aspecto presente e incentivado à larga na pedagogia jesuítica, que também denota a rigorosidade de tal formação. Como apenas um exemplo veja-se, novamente nas **Constituições**, o grau de oficialidade e seriedade com que as disputas eram incentivadas como meio para se aprender mais e demonstrar publicamente o que se aprendeu:

(...) É bom que haja no colégio cada domingo, ou em algum outro dia da semana, depois da refeição, um estudante de cada classe das artes e de teologia, designado pelo Reitor, para defender algumas teses, a não ser que se dêem razões especiais em contrário. As teses serão afixadas na véspera à tarde, à porta das aulas, a fim de que os que quiserem possam participar no debate ou assistir a ele. Depois de provadas brevemente as teses, poderão arguir todos os que quiserem, de casa ou de fora. Haverá um presidente para dirigir a discussão, resolver as questões e deduzir com clareza a doutrina de que se trata, para utilidade dos presentes. É ele que dará o sinal de acabar aos que tomem parte na discussão, repartindo o tempo de modo que todos possam participar nela. (Constituições, 1997, p. 133-134, [378])

Um pouco mais à frente no texto das **Constituições**, novamente se volta ao assunto dos estímulos aos estudantes indicando que "será bom juntar alguns de talentos iguais que mutuamente se animem com santa emulação" (Constituições, 1997, p. 134, [383]).

A emulação também não é uma prática pedagógica exclusiva da Companhia, pois a própria escolástica já previa as competições entre os estudantes; mas, entre os jesuítas ela assumiu um caráter praticamente essencial na sua pedagogia, criando um incentivo, um "estímulo externo" a mais, para que o estudante realmente aprendesse aquele conteúdo. Incentivo que pode ser entendido também como uma forma de se obter resultados mais rápidos, elevar o "padrão de qualidade" mínimo e criar um *status* dentro da própria Companhia, o qual serviria, em futuro próximo, como um critério a mais para se escolher os melhores homens para os postos mais importantes.

Leonel Franca (1952) destaca a emulação em boa parte de sua apresentação da metodologia do **Ratio**, afirmando a sua importância para a formação do futuro jesuíta. Ele resume, já na organização da sala de aula, o processo intencional de se estabelecer a "sadia" competição:

A aula era dividida em dois campos, romanos e cartaginenses, cada qual com o seu estandarte; em cada campo disputavam-se por ordem de merecimento os diferentes graus da hierarquia militar; todo aluno tinha no campo adverso um êmulo, rival ou oponente sempre pronto a advertir-lhe os erros e contar, corrigindo-os, uma vitória para sua bandeira. Emulação entre os dois partidos; emulação dentro de cada partido onde os postos de honra e de comando só eram conquistados e mantidos à custa de provas e merecimentos escolares. Não raro ainda emulação e luta mais solene entre uma aula toda e imediatamente superior. O desafio, *concertatio*, freqüente mantinha assim oficiais e soldados num estado de alerta permanente. As regras do *Ratio* recomendavam-no em todas as escolas inferiores, *ut honesta aemulatio, quae magnum ad studia incitamentum est, foveatur* [que se favoreça a honesta emulação, que é grande estímulo aos estudos]. J-31 : era uma adaptação feliz da *disputatio* tão freqüente nos grandes torneios filosóficos e teológicos da Idade Média. (Franca, 1952, p. 38-39)

No **Ratio Studiorum** há várias passagens em que o assunto principal é a emulação entre os estudantes. Ora estabelecendo a sua necessidade por meio de instigações, ora definindo os seus momentos mais importantes; o clima de competição perpassa praticamente todo o documento, fazendo dela presença concreta e praticamente essencial à pedagogia jesuítica.

Como um exemplo, veja-se o que prescreve a regra 17 para o *professor de Filosofia*:

Cada mês haja uma disputa na qual arguam não menos de três, de manhã e outros tantos, de tarde; o primeiro, durante uma hora, os outros, durante três quartos de hora. Pela manhã, em primeiro lugar dispute um teólogo (se houver teólogos em número suficiente) contra um metafísico, um metafísico contra um físico, um físico contra um lógico; de tarde, porém, metafísico contra metafísico, físico contra físico, lógico contra lógico. Assim também pela manhã um metafísico e pela tarde um físico poderão demonstrar uma e outra tese breve e filosoficamente (Ratio, 1952, p. 162-163)

É importante ter em conta que o **Ratio** é um documento que se dirige à educação nos colégios e faculdades jesuíticas de uma forma geral, englobando tanto os chamados “escolásticos”, ou seja, os seminaristas ou aqueles que estavam estudando para se tornar jesuítas, quanto os alunos de fora da Companhia. No entanto, em uma leitura mais atenta deste documento, pode-se afirmar que em sua grande maioria, as regras foram escritas visando, primeiro, aos futuros jesuítas, pois ao estabelecer uma rigorosa educação para eles, por derivação, os estudantes de fora da Companhia também seriam atingidos.

Outro aspecto relacionado à emulação é o incentivo final da instigada competição, quer seja, a premiação. Franca procura evidenciar os prêmios com incentivo “poderoso à emulação fecunda” (1952, p. 39), pois os momentos de entrega deles eram solenes, com a presença de altas autoridades eclesásticas e civis e dos familiares. Os prêmios, como coroamento da emulação, não foram inven-

tados pelos jesuítas, mostra Franca, mas à sua importância e à sua distribuição, a Companhia de Jesus, por meio do Ratio, deu “tal realce e esplendor que a elevaram à altura de um dos atos mais importantes e ansiosamente desejados da vida escolar” (p. 39).

Para se ter uma idéia aproximada da importância dos prêmios como auge e alvo das inúmeras formas de competição entre os estudantes, existe no **Ratio** uma sessão exclusiva sobre *Normas de distribuição de prêmios*, cuja primeira regra prescreve a quantidade dos prêmios no que toca apenas às classes inferiores, ou seja, do curso de Letras:

Para a classe de Retórica haverá oito prêmios: dois para prova latina, dois para poesia; dois para prosa grega e outros tantos para poesia. Para a classe de Humanidades e a primeira classe de Gramática haverá seis prêmios, na mesma ordem, omitindo-se a poesia grega que, de regra, não ocorre abaixo da Retórica. Para todas as outras classes inferiores, quatro prêmios, omitindo-se também a poesia latina. Além disso, dê-se também, em todas as classes, um prêmio ao aluno ou aos dois alunos que melhor houverem aprendido a doutrina cristã. Conforme o número, grande ou pequeno dos estudantes, poderão distribuir-se mais ou menos prêmios, contanto que se considere sempre mais importante o de prosa latina (Ratio, 1952, p. 178).

A competição entre os estudantes não era livre e sim dirigida, acompanhada e avaliada pelos professores e reitores. A emulação era intencional e desta forma também fez parte da forja que preparava os quadros jesuíticos.

Como papel de destaque neste processo rigoroso de formação está a figura do professor. Pode-se afirmar, com

Rodrigues, que o sistema pedagógico jesuítico dependia do professor para se realizar por completo. Era ele o responsável direto pelo conteúdo, por si só bastante complexo; era ele quem garantia a disciplina e apontava a necessidade da punição; era ele quem coordenava todo o processo de emulação entre os estudantes; principalmente, o professor era a própria síntese da dupla formação do futuro jesuíta: era padre e intelectual.

O professor era o primeiro exemplo do estudante jesuíta e, por isso mesmo, teria que ter uma vida exemplar, tanto no sentido de uma vida reta quanto no sentido de aliar a vontade à inteligência. Rodrigues mostra três qualidades necessárias aos professores: a ciência, a prudência e a fidelidade:

(...) Benci, auctorizado pedagogo jesuita do século XVI, requeria no professor três qualidades absolutamente necessarias: *Scientia, Prudentia, Fides*. Na sciencia incluia os conhecimentos precisos das materias de ensino; pela prudencia entendia o methodo e tino para o applicar e na lealdade comprehendia o conjunto de dotes moraes que tornam um mestre perfeito. Todas estas qualidades procurava, segundo suas leis, a Companhia de Jesus que as tivessem os professores dos seus collegios e universidades (RODRIGUES, 1917, p. 91-92).

O papel que o professor desempenha no processo educativo é tão importante no **Ratio** que a formação específica dos mestres requereu preocupação dos jesuítas. Franca mostra que o caminho para se tornar um professor dos colégios jesuíticos era longo e igualmente rigoroso. Para ser professor, por exemplo, no curso de Letras – cursos inferiores – eram necessários dois anos de um estágio próprio para um aper-

feiçoamento moral para só então começar a formação intelectual, na qual:

dois outros anos são ainda consagrados ao estudo mais profundo das letras clássicas, latim, grego, hebreu. No esboço do *Ratio* de 1586 aventou-se a idéia de encaminhá-los então imediatamente ao magistério. Foram quase unânimes as reclamações das províncias contra esta medida. Uma sólida formação filosófica de, pelo menos, três anos, pareceu-lhes preparação indispensável ao exercício fecundo do ensino. A filosofia dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito, e, com mais três anos de estudo, também a experiência da vida (FRANCA, 1952, p. 53-54).

O futuro professor do curso de filosofia ou de teologia, além de ter feito o curso de teologia, faria mais dois anos de especialização, e “só depois dos trinta anos, por via de regra, termina o professor jesuíta a sua formação intelectual” (FRANCA, 1952, p. 54). Além do conteúdo formativo, havia uma formação mais técnica, didática, diríamos hoje, para o exercício pleno do magistério.

No início do **Ratio**, na regra 22 *do Provincial*, há a prescrição de se formar bons professores por meio de estudos específicos, denotando ser este um aspecto muito importante para a organização escolar da Companhia:

Para conservar o conhecimento das letras clássicas e alimentar um seminário de professores, procure ter na Província pelo menos, dois outros varões eminentes em literatura e eloquência. Para este fim entre os bem dotados e inclinados para este gênero de estudos, designará, de quando em quando, alguns, suficientemente formados em outras disciplinas, a fim de constituírem, com o seu trabalho e esfor-

ço, um como viveiro ou seara que ali-mente e propague a raça dos bons pro-fessores (*Ratio*, 1952, p. 126).

E na nona das *Regras do Reitor* a preparação técnica e prática dos futuros professores fica ainda mais clara:

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem prepara-ção prática, o Reitor do colégio donde cos-tumam sair os professores de humanida-des e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproxima-do o fim dos seus estudos, por espa-ço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, dita-dos, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício (*Ratio*, 1952, p. 134-135).

A preocupação com a formação ade-quada de professores pode ser medida quando da fundação do Colégio Romano 1551 com o objetivo de servir de "*centro de modelo das instituições congêneres disse-minadas pelo mundo*", onde se estabeleceu pelo próprio Loyola, que esta nova ins-tituição seria uma espécie de "Escola Superior de Licenciatura" para toda a Com-panhia, ou seja, teria a tarefa de preparar, entre os estudantes jesuítas, "os futuros pro-fessores, adestrando-os nos melhores mé-todos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados" (FRANCA, 1952, p. 04). Também em outros lugares foram criados seminários pedagógicos, sen-do um deles criado junto ao Colégio de Coimbra, por Cipriano Soares, em 1569.

A Formação Escolástica

O professor personalizava, de certa forma, a rigorosidade como marca da for-mação do futuro jesuíta. Personalizava, tam-bém, o outro aspecto a se destacar naquela formação: tratava-se de uma formação es-colástica, não no sentido ideológico usual-mente utilizado, mas no sentido de que o saber principalmente da filosofia e da teolo-gia tinha por base o que a escolástica tomista produziu e que, em certa medida, ainda se mantinha atual do ponto de vista da Igreja.

Na quarta parte das **Constituições**, a que trata da educação, o único autor cris-tão que é citado como fonte de estudos tanto na universidade, no caso da teologia, quanto nas faculdades menores, ou seja, a filosofia, é S. Tomás de Aquino. Os outros assuntos relativos à teologia e filosofia são tratados de forma genérica, como, por exemplo, o de se assegurar ao estudante a melhor doutrina através dos melhores au-tores. No caso específico da filosofia natural e moral e na metafísica, as **Constituições** recomendam seguir a doutrina de Aristóteles, o que na prática significa ratificar a teoria escolástica tomista. Apenas estes dois autores, S. Tomás e Aristóteles, são ci-tados no livro das regras e normas da Com-panhia de Jesus, o que por si só, poderia caracterizar como escolástica a formação do futuro jesuíta.

No **Ratio** são vários os momentos em que explicitamente se definem as auto-ridades de S. Tomás de Aquino na teologia e a de Aristóteles na filosofia como inques-tionáveis e indispensáveis. Na trigésima das *Regras do Prefeito de Estudos* sobre quais

e que tipos de livros os estudantes deveriam ter em mãos, se lê:

Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente (Ratio, 1952, p. 143).

Especificamente sobre S. Tomás de Aquino, como o “doutor” adotado pela Companhia, se prescreve na regra 2 do *Professor de Teologia*, que o tomismo deve ser seguido sempre em termos teológicos, mas não de modo tal que não se deva em algum momento apartar-se dele:

Em teologia escolástica sigam os nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima. Entendam, porém, que se não devem adstringir de tal modo a Santo Tomás, que lhes não seja permitido em cousa alguma apartar-se dele, uma vez que os que de modo especial se professam tomistas por vezes dele se afastam e não seja justo se liguem os nossos religiosos a Santo Tomás mais estreitamente do que os próprios tomistas⁶ (Ratio, 1952, p. 152).

Já na regra 2 do *Professor de Filosofia* praticamente as mesmas recomendações são feitas, só que nesse caso, para com a

leitura de Aristóteles:

Em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor (Ratio, 1952, p. 159).

Os cursos e matérias que compunham os graus na educação jesuítica denotam, como não poderia deixar de ser, um conteúdo escolástico que, a rigor, concebia a Teologia como o ápice da formação do futuro padre, tendo as Humanidade e a Filosofia como suas auxiliares.

Toda a carreira dos estudos se divide em tres cursos parciais, distintos, mas dependentes uns dos outros emquanto o inferior é degrau e preparação para os superiores: o curso de letras ou linguas, o de philosophia ou de artes e o de theologia. O curso de *letras* prepara para o de *philosophia* e este para o *theologia*, á qual se entregava com particular empenho a Companhia como a estudo que mais directamente aproveitava para realizar suas aspirações religiosas (RODRIGUES, 1917, p. 41, com grifos no original)⁷.

O latim era a língua oficial do colégio, que, aprendido no curso de letras, era aperfeiçoado nos cursos de filosofia e de teologia. Existe uma tendência na historiografia que ao conceber a pedagogia jesuítica como humanista credita ao ensino do latim e do grego principalmente o papel de porta de entrada para uma espécie de renascimento, principalmente por recuperar a elegância dos escritos latinos e gregos. Seria o que Dias (1960) conceitua de humanismo cristão.

No curso de Letras ou Humanidades se estudava gramática latina, humanidades e retórica e se travava conhecimento com a língua grega. Neste curso se “olhava sobretudo pela elegância, harmonia do estilo e abundância da linguagem” (Rodrigues, 1917, p. 51). A preocupação não era tanto com o conteúdo propriamente dito, mas com a apreensão da forma como pré-requisito para o conhecimento relativo aos outros cursos.

O grande objetivo dos cursos inferiores era o de moldar a alma dos jovens e criar a forma cristã necessária para o ensinamento igualmente religioso. Na primeira das *Regras comuns aos Professores das Classes Inferiores* prescreve o **Ratio**:

Aos jovens confiados à educação da Companhia forme o Professor de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão. Concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas aulas quando se oferecer o ensejo como fora delas, em moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradecer (...) (Ratio, 1952, p. 181).

Na apreensão de Franca, o grande objetivo do curso de Letras, assinalado no **Ratio**, é inculcar no aluno a forma elegante e clássica de se expressar, além de conhecimentos básicos e gerais que vão enformando o aluno para a ciência escolástica que se seguirá:

Como se vê, o objetivo do curso humanista é a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguram-lhe uma

expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeitamente na expressão poderosa *ad perfectam eloquentiam informat* [que diz respeito à perfeita eloquência] (Franca, 1952, p. 29).

Para Franca, ainda, a pedagogia jesuítica propugna claramente por um aprendizado mais leve no início e um conteúdo mais pesado depois, traduzindo essa relação pelos termos arte e ciência. A formação clássico-humanista é artística, ou seja, incita a imaginação, a liberdade e a expressão, ao passo que a formação filosófico-teológica se pauta na ciência, no estudo profundo, nos axiomas, nas demonstrações, nas leis. O que molda o espírito é a arte; portanto, o curso de Letras é, antes de mais nada, fundamentado na arte.

A marca registrada do curso de Humanidades ou Letras é, portanto, a criação de uma forma elegante, clássica e erudita de se expressar, forma, aliás, perfeitamente moldada para que o conhecimento filosófico e teológico pudesse ser plenamente apreendido e desenvolvido. Os cursos inferiores forneceriam a boa semente para as sementes dos cursos superiores, principalmente da teologia. A forja que formava os futuros jesuitas principiava pela forma aprimorada e depois pelo saber escolástico.

Ao terminar o curso de Letras, o estudante jesuíta iniciava sua formação filosófica, na qual se aprendia Lógica, Física, Metafísica e Ética:

(...) Sob roupagem transparente de uma linguagem castiça e adornada com as galas encantadoras de um estilo apurado, haja substância de bons pensamentos dispostos em boa ordem e concatenados

pelos liames do raciocínio legítimo. Este é o empenho da filosofia, que se propõe ministrar, à nova inteligência doutrinária sã e copiosa, não a pedaços soltos mas systematizada e unida segundo as leis da boa lógica (RODRIGUES, 1917, p. 55-56).

Cabe à Filosofia fornecer a base lógica e científica da teologia, além de ser suporte para as ciências físico-naturais, como, por exemplo, a Matemática, a Biologia e a Física⁸. O curso de Filosofia tinha a tarefa de preparar o aluno para os cursos da faculdade de Teologia. Na prática o que se via e o que se defendia era a tradicional definição da filosofia como serva da teologia:

De acordo com as diretrizes superiores da Companhia, a doutrina teológica atravessava verticalmente os cursos. A ela se acomodavam as “humanidades” sob a espécie de classicismo católico e dela dependiam ancilarmente os complementares estudos “filosóficos”. Por “filosofia” entenda-se, no jargão tomado do aristotelismo escolástico, um sistema de saberes de lato âmbito, que, em escala ascendente de dignidade hierárquica, abarcava, precedido pela “dialéctica” enquanto técnica de pensar e argumentar mediante o mecanismo silogístico, o grupo das matérias físico-naturais, seguido, no topo, pelo das morais e metafísicas – mas todas elas uma longa propedêutica para a teologia católica, ministrada na universidade eclesiástica que os jesuítas mantinham desde 1559 em Évora, além de na de Coimbra. Em qualquer circunstância, o ingresso nas outras faculdades maiores desta última academia – Cânones, Leis e Medicina –, que é o mesmo que dizer nas carreiras da Igreja e do Estado, passava pelos mesmos preparatórios da “filosofia” (MENDES, 1993, p. 407).

A formação escolástica do futuro jesuíta completava-se com o curso de

Teologia, que segundo as **Constituições** é o meio mais apropriado para ajudar o próximo a amar e conhecer a Deus e a salvar sua alma, ou seja, o meio mais adequado para realizar o fim da Companhia de Jesus. As matérias que compunham este curso eram a Teologia Escolástica e Positiva, a Sagrada Escritura, a Moral, a Casuística, o Hebreu e, dependendo do caso, as Línguas Orientais.

O curso de Teologia era o ápice de toda a formação escolástica do futuro jesuíta, devendo dominar perfeitamente os conteúdos, principalmente no seu aspecto mais prático, de como, na condição de padre, doutrinar as pessoas por meio das pregações e das confissões.

Os cursos que compunham a formação escolástica do jesuíta tinham o objetivo de despertar e estimular faculdades intelectuais. Rodrigues informa que com a gramática se desenvolve a memória, com a literatura a imaginação e com as ciências – filosofia e teologia – o entendimento.

(...) Não é que estas faculdades devam nunca separar-se no seu exercício; a inteligência, a phantasia e a memoria hão de acompanhar-se sempre umas das outras e dar-se mutuo auxilio na educação do homem; mas havemos de admitir que obtem não simultaneo nem igual desenvolvimento, mas realmente successivo. E com esta successão real conforma-se o plano do *Ratio Studiorum*. Na grammatica domina a memoria, na literatura a imaginação, nas sciencias o entendimento (RODRIGUES, 1917, p. 131).

A complexidade do aprendizado é crescente, respeitando-se, informa Rodrigues, as etapas de amadurecimento do próprio estudante. A busca de uma uni-

dade perfeita no processo de formação é o objetivo do **Ratio**, e isso se dá pelo método da concentração, em que um determinado eixo era o agrupador de todas as matérias: no curso de Letras o “latim era o centro principal da instrução, em torno do qual se agrupavam as outras matérias”; no segundo curso era a filosofia e no terceiro a teologia como “rainha à qual serviam á maneira de ancillas as mais artes e sciencias” (RODRIGUES, 1917, p. 132).

A formação técnica

Bem ao gosto do movimento de reforma católica, os futuros padres da Companhia de Jesus deveriam passar por um preparo técnico do ofício de *dizer missa*. Uma das principais críticas que se faziam ao clero católico no período pré-reforma dizia respeito exatamente ao despreparo de muitos deles no seu principal ofício que era a missa, sendo poucos, segundo documentos da época e historiadores, os que sabiam latim com perfeição⁹. Por isso tal função era reputada como importante.

A preocupação para que os jesuítas fossem, acima de tudo, bons no ofício de *dizer missa* era tão grande no seio da Companhia que essa questão aparece até nas **Constituições**. Na parte dedicada à educação do futuro padre há a prescrição de que eles deveriam seguir, dentro das possibilidades, o mesmo rito, mesmo nas mais variadas regiões e situações havia a preocupação com a unidade ritualística da missa, bem como com a postura do padre que deveria ser edificadora da comunidade:

Primeiramente aqueles que o Superior julgar que devem ser promovidos às sagradas Ordens aprendam a dizer missa, não somente como compreensão e devoção interior, mas com compostura exterior que edifique os assistentes. Todos na Companhia seguirão, quanto possível, as mesmas cerimônias, conformando-se, tanto quanto permitir a diversidade das regiões, com o ritual romano, como o mais universal, e especialmente adaptado pela Sé Apostólica (Constituições, 1997, p. 138, [401]).

Na continuidade há a indicação de se preparar tecnicamente para o exercício da celebração da missa, incluindo os exercícios de impostação de voz:

C. Os meios próprios [para o exercício de dizer missa] são: ter lido os princípios sobre a maneira de pregar, dados por aqueles que se distinguiram neste ofício, e escutar os bons pregadores; exercitar-se a pregar em casa ou nos mosteiros; ter um professor que note os defeitos quanto ao assunto da pregação, à voz, ao tom, aos gestos e às atitudes. E refletindo em seguida dentro de si sobre o que fez, pode ainda ajudar-se mais de tudo isto (Constituições, 1997, p. 139, [405]).

A preparação para ser um bom pregador era necessária na exata medida da importância da própria missa como espaço privilegiado tanto da atuação do sacerdote, como de conversão de evangelização das pessoas e, ainda como espaço privilegiado de controle mesmo das ações da comunidade dos cristãos. Os sermões eram tão importantes como momentos especiais de exortação, de celebração, que era comum reuni-los e imprimi-los na forma de livro, como, por exemplo, os Sermões de Antonio Vieira, que são vários volumes contendo a fala “viva” daquele jesuíta em diferentes situações para distintas platéias.

No **Ratio**, na primeira das *Regras do Professor de Casos de Consciência*, há a indicação de que tal disciplina escolar do curso de Teologia objetivava “formar bons párocos ou administradores de Sacramentos” (1952, p. 156), pois se tratava de uma disciplina que, ao se discutir casos concretos de pecados e erros e os graus de profundidade e comprometimento do cristão, adquiria um aspecto prático bem ressaltado; portanto, era a seara prática do sacerdote especialmente na administração do sacramento da confissão, tornando-se um espaço privilegiado de ação sacerdotal.

Nesse sentido, Miller (1946) mostra que após a Igreja ter determinado, no século XI, a obrigatoriedade da confissão ao menos uma vez ao ano, este espaço se tornou tão importante que incrementou uma nova linha na Moral da Igreja responsável pelos casos de consciência. Na modernidade vários são os padres das inúmeras ordens religiosas que escreveram manuais de casos de consciência, conhecidos como manuais moralistas casuísticos, procurando cercar da forma mais detalhada possível, os pecados em seus mais diversos atenuantes ou agravantes.

O casuísmo, ainda segundo Miller, apesar de ser objeto de preocupação de várias congregações religiosas e da Igreja como um todo, atingiu uma grande importância somente com os jesuítas, pois contando com vários teólogos moralistas escrevendo inúmeros manuais de consciência, “em breve, já não devia existir nenhuma outra ordem religiosa que pudesse exibir tantos autores moralistas como a dos jesuítas, e os teólogos mais famosos da Companhia de

Jesus redigiram grandes obras sôbre a casuística moral” (MILLER, 1946, p. 198).

Assim, dois espaços privilegiados da atuação dos futuros padres jesuítas eram objeto de preocupação já desde a formação deles: a missa e a confissão; dois espaços que deveriam ser de edificação para os cristãos e que serviam de controle da comunidade por parte do padre. Esses momentos especiais, no entanto, não sofriam mudanças em sua forma ou conteúdo, fossem em Portugal, nas Índias ou no Brasil, ou a rigor, em qualquer lugar. A preparação técnica poderia ser aperfeiçoada, mas não mudava muito, diferentemente da formação prática para os assuntos relativos às missões, os quais exigiam sempre novas coisas a serem aprendidas.

A formação do missionário

A preparação para as missões começava cedo na Companhia de Jesus, pois já no curso de Letras ou Humanidades havia espaço para se estudar generalidades, com o título ilustrativo de erudição:

Para alargar mais a conveniente instrução do alumno e dar como que um verniz brilhante á formação literária, patenteia o *Ratio* um campo vastissimo que elle distinguuiu com o nome de erudição, na qual o professor experimentado e erudito, sem desconcertar a unidade do plano, enriquecia o espirito com uma variedade immensa de conhecimentos uteis e agradaveis. Neste campo entrava muito á larga a chronologia, a historia, a geographia, os usos e costumes das gentes, a noticia biographica e literaria dos auctores, noções de varia literatura, mythologia e technologia e quanto pudesse concorrer

para formar um espírito ilustrado (RODRIGUES, 1917, p. 45-46).

Estes assuntos seriam vastamente encontrados nas terras das missões, existindo sempre a preocupação em entender a história, a geografia, os usos e costumes das gentes, a mitologia etc. dos gentios a serem catequizados¹⁰. De certa forma, esses estudos que aguçavam a imaginação dos estudantes jesuítas, já os preparava para atribuir importância a estes temas quando missionários.

Os futuros missionários em terras lusitanas eram forjados em Coimbra, onde além de toda a formação rigorosa e escolástica também havia a preparação específica para as missões. Numa carta para Loyola, datada possivelmente de 25 de abril de 1553, Cipriano Suárez mostra a relevância dos estudos conimbricenses para as missões:

Passo agora a referir-me à partida dos meus Caríssimos irmãos, para o Brasil e para a Índia. São em tão grande número, tão exercitados não só no estudo das letras, mas também na meditação das coisas divinas, e tão experimentados além disso em ouvir confissões, administrar os sacramentos e aplicar-se a outras ocupações salutares deste gênero, que há-de mitigar a nossa saudade o bem que vão fazer a essas nações (LEITE, 1956, p. 465-466).

Talvez o aspecto mais interessante do preparo intelectual e técnico do futuro missionário jesuíta seja a imersão na história e cultura do povo a ser evangelizado, imersão que principiava pelo domínio da língua nativa. O idioma aborígene era aprendido, sistematizado e impresso pelos padres pioneiros nas missões e passava a servir como

material próprio de estudo nos colégios, dentre os quais o de Coimbra.

A quarta parte das **Constituições**, a que trata justamente da educação do futuro jesuíta, mostra que já era fato na Companhia que algumas universidades e colégios teriam o encargo de formar os agentes missionários, sendo previsto, para tanto, uma formação especial inclusive no aprendizado das línguas nativas:

B. Quando em um colégio ou universidade se projetasse formar pessoas para serem enviadas aos mouros, ou aos turcos, estariam indicados o árabe ou o caldeu; como para ir aos hindus, o hindi. O mesmo se diga de outras línguas que, por motivos análogos, poderiam ser mais úteis em outras regiões (Constituições, 1997, p. 148, [449]).

O aprendizado da língua da região onde se está a missionar tornou-se uma necessidade prática tanto para os pioneiros quanto aos futuros missionários. Em carta de João de Melo para Gonçalo Vaz, preposto da casa de S. Roque da Companhia de Jesus em Lisboa, datada de 13 de setembro de 1560, é relatado que o padre Luis da Grã, Provincial do Brasil, obrigava a todos os da casa a ler a *Arte da Língua Brasileira* composta pelo padre José de Anchieta, informando que “desta lição nem reitor, nem pregador, nem uma outra pessoa é isenta”, pois vai “a coisa tão deveras que há quem diga que dentro de um anno se obriga, desoccupado, falar a língua: nem eu com ser dos mais inhabeis perco a esperança de sabel-o” (NAVARRO, 1988, p. 279).

A *Arte da Língua Brasileira* de Anchieta, depois de ser muito utilizada no Brasil como manual para se aprender a língua dos gentios – daqueles mais próximos

aos jesuítas –, foi impresso em Portugal e passou a servir também como manual para preparar os futuros missionários em terras brasileiras.

Em 14 de outubro de 1565 o secretário Polanco informa o Provincial português Leão Henriques, que o Geral Francisco de Borja solicita que os provinciais do Brasil e da Índia mandassem vocabulários das línguas locais para Coimbra para que

(...) los nuestros, que speran hay el tiempo en que han de passar par'aquellas partes, se puedan començar exercitar en la lengua de aquella parte a donde han de ser embiados, y nel tempo [sic] que se navega, y suele ser bien largo, también se podrá ser sobrasse tiempo [sic] para esto (In: LEITE, 1960, p. 283).

Baptista (2003) informa que em 1593 o jesuíta Luís Fróis, missionário em terras nipônicas, estava escrevendo uma História do Japão – a qual foi publicada poucos anos depois – e sua finalização fora recomendada pelo Visitador Alexandre Valignano para que pudesse ser útil aos futuros missionários. O livro de Fróis não era simplesmente uma obra individual, mas uma obra que tinha de ser coletiva, pois seu objetivo era exatamente facilitar as missões naquelas terras.

Os colégios fundados nas terras de missões adquiriam a característica de preparar tecnicamente o missionário por meio do estudo da cultura do povo a ser evangelizado, principalmente pelo conhecimento e domínio das línguas locais. Morais (1997) informa, por exemplo, que o colégio de S. Paulo, em Goa, que foi entregue à Companhia de Jesus em 1541, passando

a se chamar também de Seminário da Santa Fé e com o tempo começou a abrigar estudantes hindus, japoneses, chineses etc., e neste colégio "*os orientais são habilitados a pregar o evangelho nas suas próprias línguas*" (1997, p. 46). A Companhia de Jesus chegou à conclusão, com o tempo, de que a pregação em língua vernácula abreviava muitas vezes o caminho da conversão.

No colégio de Macau, fundado em 1594, também havia uma organização específica que visava ao preparo técnico do jesuíta para a missão em terras chinesas:

(...) No colégio de Macau, os missionários jesuítas aprendiam, agora, tôdas as sutilezas das expressões idiomáticas chinesas da classe culta, da mesma maneira que o dialeto da gente simples; estudaram a complicada escrita ideográfica e apropriaram-se, por meio de numerosos livros, de conhecimentos básicos da história, dos costumes, das leis e da literatura da China (MILLER, 1946, p. 271).

Aprender as línguas orientais e deixar os estudantes nativos pregarem em suas línguas-mãe não significava, no entanto, que o conteúdo era também oriental, ou seja, que a cultura oriental ou hindu, dependendo do caso, ia no esteio da língua, pois nestes mesmos colégios, a cultura que se respirava e se aprendia era a cristã ocidental. É claro que o futuro padre jesuíta que era nativo não perdia toda sua história e sua cultura como homem ligado às suas tradições e a sua terra, porém, justamente para se tornar um padre era preciso que ele fosse "imerso" na religião cristã e, por consequência, em todos os seus valores, próprios da cultura ocidental. Aliás, o colégio jesuíta nas terras em missão é, exatamente,

como um espaço desta “imersão” para os estudantes nativos, fato que se pode ver na carta de Luís Fróis ao Geral Acquaviva, escrita de Macau em 03 de janeiro de 1594:

Quanto à fábrica do colégio para nele se criarem os irmãos japoneses como tão bem escreve o Pe. Visitador a Vossa Paternidade não foi sem grande consideração o que no Japão e na Congregação se fez e se tem tratado desta matéria porque ventilada com muita ponderação não se achou remédio mais eficaz que isto para reduzir os irmãos japoneses ao objetivo que a Companhia deles pretende de tirá-los de seu Reino costumes e conversas para melhor se domesticarem e se unirem com os nossos da Europa. E são tantas as utilidades que deste *adventum* se pode seguir assim para a sólida direção dos irmãos japoneses em virtudes e letras e para o bem universal da cristandade e ainda, também, desta missão da China quando Nosso Senhor for servido de se abrirem as portas, que não se há visto meio mais eficaz e em todo acomodado ao objetivo da Companhia como a fundação deste colégio (...) (BAPTISTA, 2003, p. 03).

O aprendizado das línguas nativas das terras em missão não era a única preocupação que o jesuíta deveria ter em termos de dominar o vernáculo. Havia uma orientação do Geral Loyola de que todos os jesuítas onde quer que se encontrassem se esforçassem para dominar o vernáculo, aprendendo não só a falar, mas também a gramática da língua. Essa orientação está em uma carta de 1 de janeiro de 1556, de Polanco, a mando de Loyola, para os membros da Companhia:

Y por eso ha mandado nuestro Padre que en todos los lugares dondes se halla da Compañia hablen todos la lengua de la tierra; si en España, española; si en Francia,

francesa; si en Alemania, alemana; si en Italia, italiana, y asi de las demas. Y aqui en Roma ha ordenado que hablen todos la lengua italiana; y a fin de que la aprendan los que no la saben, todos los dias hay lección de gramatica italiana (*Cartas de San Ignacio de Loyola*, Madrid, 1889, t. VI, p. 95) (FRANCA, 1952, p. 62).

A Companhia de Jesus adquiriu com o tempo uma dupla caracterização no que concerne à sua estrutura: ela era universal e nacional ao mesmo tempo. Universal no sentido de ser um instituto religioso único, organizado verticalmente e presidido em última instância pelo próprio Papa, e sua universalidade era expressa no aprendizado e utilização corrente do latim; era nacional no sentido de se inserir no contexto local de sua atuação, sujeitando-se aos ditames dos mandatários locais, e sua nacionalidade expressa no aprendizado e utilização corrente do vernáculo.

O conhecimento novo era adquirido como condição para a melhor preparação para as missões e, também, para uma atuação mais eficiente nas terras de expansão do cristianismo. A formação do futuro jesuíta agregava novos saberes ao rigor escolástico e, dessa forma, forjava, com competência, os padres reformados prontos para irem onde seus superiores os mandassem.

A Companhia de Jesus em sua organização interna dificilmente perdia o rigor em qualquer de suas atividades, porém, é inegável que a preocupação com a formação dos futuros padres jesuítas era corrente e tida como assunto de máxima importância – o **Ratio Studiorum** é o exemplo perfeito – pois era o momento e o espaço próprio para

garantir que a *Societas Iesu* continuasse a ter em seus quadros padres, acima de tudo, competentes e moralmente ilibados, como verdadeiros instrumentos de uma igreja que estava se reformando e para um catolicismo que estava se expandindo.

Notas

¹ Millett informa que a instituição dos seminários é uma norma moderna dentro da Igreja, pois antes não havia essa preocupação, não se sabendo ao certo onde e quando os seminários foram instituídos, se na Espanha ou Granada ou mesmo com o bispo Giberti em Verona, ou “talvez derivasse de um plano reformador do cardeal Pole, que imaginou uma ‘sementeira’ (**seminarium**) para a preparação dos sacerdotes” (p. 28).

² Nas **Normas Complementares**, que compõem as **Constituições da Companhia de Jesus** e são atualizações das Constituições originais, a exigência diminui para um exame compreensivo de teologia diante de três examinadores. É interessante como, com o passar do tempo, o rigor foi sendo diminuído.

³ Francisco Rodrigues é o historiador oficial da Companhia de Jesus para as províncias portuguesas, sendo o equivalente ao que representa Serafim Leite para a história dos jesuítas no Brasil.

⁴ É interessante esse aspecto na medida em que a Companhia não poderia ser acusada de usar de violência física e que quando de tal necessidade, a sociedade em geral, na pessoa do Corretor, é que faria a repreensão ao mau estudante. Poder-se-ia arriscar uma comparação deste aspecto da educação jesuítica com a Inquisição no que concerne ao fato de que

quando o réu era julgado culpado e deveria ser queimado, não eram os inquisidores ou qualquer outro eclesiástico que executava a sentença, pois o réu era relaxado para o braço secular e quem de fato executava a sentença era algum oficial ou funcionário civil. ⁵ O termo “quadro” é utilizado aqui no sentido que os partidos de esquerda da atualidade lhe deram, ou seja, das pessoas pertencentes a uma organização, no caso a Companhia de Jesus, mais destacados nas mais diversas áreas da atuação social.

⁶ Não foi possível investigar a fundo esta consideração, mas creio que se pode inferir que no século XVI, com Vitória, Suares e Molina, principalmente, algumas questões do tomismo foram revistas, principalmente as que diziam respeito ao direito positivo e ao direito das gentes.

⁷ Francisco Rodrigues apresenta a organização de estudos da Companhia já definida na forma do documento *Ratio Studiorum*. É importante lembrar que tal documento teve sua redação final após pelo menos 50 anos de experiência e de “rascunhos”.

⁸ Uma das características da Companhia de Jesus foi a formação de matemáticos, físicos, astrônomos, ou seja, formação de cientistas físico-naturais. Para um conhecimento mais pormenorizado sobre esse assunto, ver os textos de Miller (1946) e Rodrigues (1917). Se pensarmos que à época não havia a especialização da ciência, pode-se admitir que a formação filosófica contribuía para uma espécie de polimatia entre os jesuítas.

⁹ Apenas para lembrar, as missas naquela época eram rezadas em latim, fato esse que somente foi mudado na Igreja Católica com o Concílio Vaticano II na década de 60 do século XX, pois, a partir de então, as missas passaram a ser rezadas no vernáculo.

¹⁰ A famosa carta de Anchieta de 1560, por exemplo, descreve a fauna e a flora do Brasil, bem como os costumes dos índios e suas lendas.

Referências

ANCHIETA, José de. *Cartas – informações, fragmentos históricos e sermões*. Cartas Jesuíticas. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

BAPTISTA, António. *A correspondência de Luís Fróis*. Disponível em: <<http://www.lorient.com/rm2000junhog.html>>. Acesso em: 11 set. 2003.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e NORMAS Complementares. São Paulo: Loyola, 1997.

DIAS, José Sebastião da Silva. *Corrente de sentimento religioso em Portugal (séculos XVI a XVIII)*. Tomo I. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1960.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. (edição recebida via internet)

LEITE, Serafim (Org). *Monumenta Brasiliae*. Volume I (1538-1553). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita 1956. Monumenta Historica Societatis Iesu. v. 79; Monumenta Missionum Societatis Iesu. v. X; Missiones Occidentales.

_____. *Monumenta Brasiliae*. Volume IV (1563-1568). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita, 1960. Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 87.

MENDES, António Rosa. *A vida cultural*. In: MATTOSO, José (Dir). *História de Portugal – no alvorecer da modernidade (1480-1620)*. Terceiro volume. Lisboa: Estampa, 1993.

MILLER, René Füllöp. *Os Jesuítas, seus segredos e seu poder*. Porto Alegre: Globo, 1946.

MORAIS, Carlos Alexandre. *Cronologia geral da Índia portuguesa – 1498-1962*. Lisboa: Estampa, 1997. 2. ed.

MULLETT, Michael. *A Contra-Reforma e a reforma católica nos princípios da Idade Moderna européia*. Lisboa: Gadiva, 1985.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

NAVARRO, Azpilcueta & outros. *Cartas avulsas – 1550-1568*. Cartas Jesuíticas. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

RODRIGUES, Francisco. *A formação intelectual do jesuíta – leis e factos*. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

Recebido em 11 de agosto de 2005.

Aprovado para publicação em 04 de outubro de 2005.

Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do XX

Contextualizing the rural school: Rio Grande do Sul at the end of the 19th Century and the beginning of the 20th

Flávia Obino Corrêa Werle

Pós-Doutorado. Universidade do Minho, U.MINHO. Dra. em Educação – PUCRS. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
e-mail: FlaviaW@unisinos.br

Resumo

Este texto objetiva explicitar como a realidade educacional rural era concebida no Rio Grande do Sul (GRS), anteriormente à constituição da Escola Normal Rural, a partir da análise da legislação, mensagens de Presidente da Província e relatórios de Inspetores de Ensino. Procura identificar como a idéia de instrução para a zona rural foi se constituindo até ser materializada e operacionalizada sob a forma de um tipo específico de Escola Normal, a Escola Normal Rural. As condições referentes ao ensino em distritos rurais foram, tardiamente sistematizados e conceituados, ao ponto de, apenas nos anos 40 do século XX, configurarem ações especializadas de formação de professores no âmbito do sistema educativo – em 1943 o RGS contava com três Escolas Normais Rurais (Arquidiocese, em Porto Alegre, Cerro Azul em São Luis Gonzaga e Escola São José do Murialdo em Caxias). Havia uma indiferenciação nas práticas de instrução pública seja em decorrência da restrita sistematização e ambigüidade que o conhecimento pedagógico e referente à administração da educação apresentava, seja pela pouca importância dada ao setor rural visto como composto por populações pobres às quais qualquer mínimo de instrução bastava, seja pela ausência de acumulação suficiente que possibilitasse ao estado arcar com a disseminação da instrução e ampliar seu aparato de controle por todo o seu território, do que resultava a invisibilidade de necessidades, características, requisitos e normas específicas para a instrução em distritos rurais. Pode-se afirmar que no final do século XIX a instrução pública no Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com clareza, a escola rural. As formas com que era referida – educador das colônias, professorado da campanha, ensino popular, distritos de fora, meninos pobres da campanha, distritos rurais, escolas da campanha, escola rural, zona colonial, meio rural – acenavam para ambigüidade, desprestígio e desconsideração de suas características nos regulamentos para a instrução pública no estado. No início do século XX, instaura-se, ainda que inicialmente, um momento de visibilidade da escola rural e um movimento de inclusão na legislação de elementos que demonstrassem sua consideração.

Palavras-chave

História da Educação; política educacional; formação de professores.

Abstract

The aim of this text is to make explicit how rural education used to be conceived in Rio Grande do Sul (RS) before the introduction of the Rural Teacher Training School, beginning from the analysis of the legislation, of messages from the President of the Province and of reports from Teaching Inspectors. It seeks to identify how

the idea of instruction for the rural zone was being constituted until it was materialized and operationalized in the form of a specific kind of Training School, the Rural Teacher Training School. With reference to the conditions for teaching in rural districts, only later were they systematized and conceptualized, to the point that only in the 40s of the 20th century were specialized actions of teacher education in the realm of the educational system brought into being – in 1943, RS presented 3 Rural Teacher Training Schools (Archdiocese, in Porto Alegre, Cerro Azul in São Luís Gonzaga and São José do Murialdo School in Caxias). There was no differentiation in the practice of public instruction, because of the restricted systematizing and ambiguity, which pedagogical knowledge as well as educational administration presented, and for the little importance given to the rural sector considered as composed of poor populations for whom any minimum of instruction was sufficient, or by the absence of sufficient accumulation that would enable the state to support the dissemination of instruction and to amplify its apparatus of control over its whole territory, from which there resulted the invisibility of specific needs, characteristics, requisites and norms for instruction in rural districts. It can be affirmed that, at the end of the 19th century, public instruction in Rio Grande do Sul had not yet identified and clearly differentiated the rural school. The way in which it was referred to – educator of the colonies, inland teachers, popular teaching, outlying districts, poor children in the countryside, rural districts, countryside schools, rural schools, colonial zone, rural environment - showed ambiguity, lack of prestige and consideration of its characteristics in the regulations for public instruction in the state. At the beginning of the 20th century, a moment of awareness of the rural school was established, although just a beginning, as well as a movement of inclusion in the legislation of elements that would demonstrate its consideration.

Key words

History of Education; educational policies; teacher training.

No final do século XIX e início do século XX, o sistema educacional como hoje conhecemos, organizado administrativamente, com hierarquias e especialização temática reconhecida, com representação local constituída por funcionários remunerados na condição de profissionais portadores de formação e competências específicas para a função, com prédios próprios para abrigar a estrutura administrativa e como sinal de desenvolvimento, implementação e materialização de políticas educativas, ainda não tinha se constituído. Pela indiferenciação de serviços, pela ausência de um corpo de funcionários hierarquizados e respondendo por funções de planejamento, implementação e controle de ações educativas, e pelo fato de que algumas dimensões sociais da educação ain-

da não estarem claramente formuladas, alguns conceitos que hoje são usualmente empregados e que parametrizam políticas, práticas e desencadeiam redefinições em tais políticas, ainda não tinham se constituído, formulado e configurado práticas e entendimentos. O ensino rural como um espaço de investimento do esforço de políticas públicas e a formação específica de professores para zonas rurais se enquadrava nesta indiferenciação. Neste texto será demonstrada como a educação na zona rural era percebida e tratada.

Este estudo tem como objetivo explicitar como a realidade educacional rural era concebida no estado do Rio Grande do Sul, anteriormente à constituição da Escola Normal Rural, a partir da análise da legislação, mensagens de Presidente da Pro-

víncia e relatórios de Inspetores de Ensino de diferentes regiões de ensino e do Diretor Geral de Instrução Pública do Estado. O foco portanto é identificar como a idéia de instrução específica para a zona rural foi se constituindo até ser materializada e operacionalizada sob a forma de um tipo específico de Escola Normal, a Escola Normal Rural.

Inicialmente o texto configura o panorama e os discursos acerca da instrução em distritos rurais no final do século XIX, a seguir, localiza, no início do século XX, a diferenciação e primeiros vislumbres das especificidades da instrução em tais distritos. Este texto é uma produção do projeto de pesquisa "História das instituições escolares: escolas de formação de professores" e seu objetivo é contextualizar as condições de emergência de um tipo particular de escola de formação de professores: a Escola Normal Rural, na compreensão de que a formação de professores vincula-se com as condições históricas dos sistemas educativos.

No Rio Grande do Sul, no início dos anos 40, do século XX, foram criadas as Escolas Normais Rurais, setenta anos após a criação da Escola Normal. Desde as últimas décadas do século XIX o estado já contava com uma Escola Normal, voltada, de fato, para a formação de professores públicos *em e para* zonas mais populosas. A diminuta procura pela Escola Normal e, posteriormente, pela Escola Complementar pública, esta, localizada na capital do estado, seu reduzido número de formados, concorria para a invisibilidade das necessidades de instrução em "distritos rurais, da campanha ou da colônia". Por outro lado, o

Curso Complementar, oferecido em colégios particulares, mantidos por congregações religiosas femininas, acolhendo moças de estratos mais elevados da população, também não focalizava a realidade rural do estado, voltando-se mais para a formação da professora e da mulher para o lar, dando cultura geral ampla.

Nunca é demais retomar as idéias de Varela com referência às condições que levaram à emergência dos sistemas educativos como hoje os entendemos.

Júlia Varela (1986), em sua genealogia dos sistemas educativos, indica quatro condições para a constituição dos sistemas públicos de educação: a compreensão da infância como fase separada do mundo adulto, a institucionalização da escola, a constituição de um corpo de especialistas e a imposição da escola pela substituição de outras agências de socialização.

Para ela, a constituição de professores como especialistas decorre de processos de controle e organização do espaço e do tempo, da seriação de conteúdos e da estruturação, sustentação e aplicação de métodos de ensino. Desta forma, o sistema educativo vai se constituindo na medida em que se sistematizam conhecimentos relativos à correta interpretação da infância e a organização da escola, dos programas necessários para a aquisição de comportamentos e princípios que correspondam ao manejo de diferentes idades e condições. Esta conjugação de conhecimentos manejados pelos professores vai sendo, progressivamente, extraída da experiência no trato com a infância nos espaços escolares. No momento em que o Estado generaliza e impõe a educação escolar para a população,

também os professores começam a receber uma formação por ele controlada e organizada, desenvolvida em instituições especiais, as escolas de formação de professores.

A especialização dos professores é, pois, para Varela, uma forma de prover conhecimentos e inculcar valores e hábitos necessários à ordem social, possível a partir da constituição da infância como algo diferente e à parte do mundo dos adultos e desempenhada em locais especialmente eleitos para isso, nos quais foram sendo produzidos os conhecimentos específicos sobre o ato de educar. As condições referentes ao ensino em distritos rurais foram, conforme indicam nossos estudos, tardiamente sistematizados e conceptuados ao ponto de, apenas nos anos 40 do século XX, configurarem ações especializadas de formação de professores no âmbito do sistema educativo.

Havia uma indiferenciação nas práticas de instrução pública da época seja em decorrência da restrita sistematização e ambigüidade que o conhecimento pedagógico e referente à administração da educação apresentava, seja pela pouca importância dada ao setor rural visto como composto por populações pobres às quais uma instrução mínima era suficiente, seja pela ausência de acumulação suficiente que possibilitasse ao estado arcar com a disseminação da instrução pública e ampliar seu aparato de controle por todo o seu território, do que resultava a invisibilidade de necessidades, características, requisitos e normas específicas para a instrução em distritos rurais.

Concepções acerca do ensino em distritos rurais no final do século XIX

Escolas particulares e escolas públicas: exigência em número de alunos

Analisando Mensagens à Assembléia do Estado e Relatórios de Inspetores de Ensino, identificam-se críticas à restrita disseminação da escola pública, no final do século XIX, no Rio Grande do Sul. Destaca-se que, também marcando a ausência de estrutura na forma de sistema educacional tal como inicialmente afirmamos, ao falar de escolas, naquela época, a referência era uma sala alugada, simples “casa de escola” em que, concomitantemente, alunos de diferentes adiantamentos eram atendidos.

As políticas públicas incentivavam a liberdade de ensino e de iniciativa com o que as escolas particulares se multiplicavam, funcionando livremente, tendo apenas a obrigação – a qual nem sempre atendiam –, de informar ao governo as estatísticas alcançadas: número de matrículas e frequência.

Por outro lado, o Estado na época exigia, para a criação e manutenção de aulas públicas um número mínimo de alunos matriculados e frequentes. Ademais, a ampliação da instrução pública requeria recursos para sua manutenção e controle. Havia portanto, contradições entre os valores proclamados – liberdade de ensino – e as possibilidades reais do setor público atender à instrução.

Assim, ao lado de escolas públicas havia, em grande número, as particulares. Sua distribuição pelo território estava diretamente relacionada ao interesse da população e à inexistência de tão rígidas normas quanto ao número de alunos, conforme Relatórios apresentados ao Presidente da Província.

Pela estatística do ensino particular, que vos apresentei, vereis quão diminuto é o número de escolas públicas em Montenegro e em outros municípios da região. As escolas particulares têm o grande defeito de ensino de língua estrangeira e, as do ensino da língua vernácula, são muito poucas. É certo que na zona colonial merece preferência a escola particular à pública, já pelo ensino da língua do colono, já pelo religioso, que aquela não administra, mas o fator principal não me parece este, antes, quero aceitar outro, que deve forçosamente exercer maior influência: a multiplicação das escolas particulares. Onde existem dez crianças de cinco a doze anos, estabelece-se uma escola elementar, cobrando, o professor, um até dois mil réis por aluno. É a este fato que atribuo a freqüência, porque cada família deseja a escola próxima do lar. Sendo diminuto o número das aulas públicas, o Governo vê-se na contingência de espalhá-las, de modo que, enquanto em cada quilometro vê-se uma escola particular, de dez em dez (quando muito aproximadas), vê-se uma do Estado (Relatório do inspetor escolar de Montenegro, 1897).

Constata-se um discurso que destaca a vitalidade da iniciativa particular e a inviabilidade econômica para instalar aulas públicas em zonas rarefeitas de população o que exigiria a criação, fornecimento e manutenção de muitas aulas, o pagamento de professores e o aluguel de salas, mes-

mo onde não fosse muito grande o número de alunos. Ademais, um argumento complementar indicava que existindo escolas privadas, as necessidades de instrução estariam atendidas.

Em 1837, "toda a escola que no decurso de um ano consecutivo deixar de reunir 15 alunos com freqüência efetiva, será transferida para outro lugar de maior número de discípulos", em 1848 "pois não tem o governo a obrigação de dar um mestre para 3 ou 4 discípulos", bem como em 1880, os registros eram de que o governo estava autorizado por lei do orçamento provincial a "suspender o exercício das cadeiras de instrução primária que não tiverem 40 ou mais alunos freqüentes nas cidades; 30 ou mais nas vilas; e 30 nas freguezias" (PRIMITIVO MOACYR, 1940, p. 432; 438; 483). Portanto, o critério de número mínimo de alunos para a criação de aulas públicas se tornava um impedimento para que estas mesmas aulas fossem criadas em zonas menos populosas. A liberdade de ensino, tal como a prática de contratar perceptores para ensinar nas famílias, favorecia a proliferação, pela iniciativa particular, do ensino privado.

Uma outra grande dificuldade encontrada em distritos rurais era a falta de assiduidade dos alunos o que inviabilizava a aprendizagem e desestimulava os professores.

Os professores em geral queixam-se da falta de assiduidade dos alunos em freqüentar as aulas, a que incontestavelmente torna o ensino improdutivo, privando também o mestre de apresentar o resultado do seu labor no correr do ano, quer nos exames finais, quer nas visitas do inspetor. Este fato, notório até nas escolas dos centros

mais populosos, onde nenhum motivo há que justifique tão perniciosa desídia, salvo os casos de força maior, acentua-se principalmente nas dos **distritos de fora** (Relatório do inspetor. Grifo nosso).

Ora, os professores eram mantidos na regência de aulas públicas em decorrência do aproveitamento escolar de seus alunos verificado por visitas de inspetores e pelo número de alunos freqüentes o qual, se fosse muito pequeno, levaria ao fechamento da aula.

Ensino livre versus ensino público: viabilidade da obrigatoriedade?

Se eram escassas as escolas públicas, as condições e as convicções ideológicas valorizavam a liberdade e não possibilitavam exigir a obrigatoriedade escolar, esta, tida como invasiva do poder paterno e da possibilidade de se instituir professor aos que assim desejassem e para tanto demonstrassem competência.

Assim se manifestava um inspetor escolar acerca da obrigatoriedade:

“E tanto o ensino obrigatório falha em seus efeitos que, tendo feito parte do regulamento extinto, nunca foi posto em vigor, seguramente pelas dificuldades que adviriam de sua execução: nosso vasto território, no qual se acha disseminada a população, seria grande embaraço à ação fiscal, senão larga porta aberta as vinganças originadas dos excessos do partidarismo político. Felizmente, para honra de nossa terra, o legislador rio-grandense, em seus belos exemplos de respeito a liberdade, deixou o ensino livre : aprenda quem quiser”.

Observa-se neste trecho o destaque à *disseminação da população no vasto território*, o que se coloca como justificativa da inviabilidade de exigir freqüência obrigatória de crianças em idade escolar, ou seja, justamente as aulas mais distanciadas é que causariam dificuldades para a ação dos inspetores.

O discurso oficial registra pois a inviabilidade de exigir a obrigatoriedade escolar pela extensão do território e disseminação da população, seja pela impropriedade que tal imposição constituía, o que exigiria, se aplicado, muitos gastos não apenas com o pagamento de professores, aluguel de salas, mas com fornecimento e, principalmente, com inspeção e controle para verificar o atendimento a tal obrigatoriedade.

Aulas mistas nas zonas rurais por motivos de economia e aulas separadas por sexo nas urbanas

A cultura e as práticas da época davam à preferência ao ensino em separado para as meninas do ministrado para os meninos. Entretanto, no “meio rural” eram admitidas infrações a este preceito como explicita um inspetor de ensino.

O preconceito, pois, existente nas cidades contra as aulas mistas, não prevalece no **meio rural**, onde os pais sem nenhum receio enviam as filhas a escola, não sendo raro o encontrar-se em desertas estradas, mocinhas de doze anos e mais, sós, sem outra companhia senão a confiança de sua própria inocência, sem que os companheiros de escola ou outro qualquer se animem a ofender-lhes o pudor. ... Por todos estes princípios, e ainda pelo de economia, afim de que o Estado possa

umentar o numero de escolas, sou de opinião que toda a **escola rural** deve ser mista, mesmo as que são dirigidas por homens. Não vejo inconveniente se o Governo deliberar essa conversão, quando é certo que em todas as escolas do sexo masculino, na zona colonial, os professores recebem, extra-matricula, grande número de meninas. Ali os pais confiam as filhas aos mestres masculinos, alguns moços e solteiros, sem que um só fato imoral se haja dado para condenar-se a prática. Resultaria dessa conversão ou autorização, ficar o sexo frágil com meios de educar-se em quase todos os locais (Relatório do Inspetor Lúcio B. Cidade, 1897. Grifo nosso).

Portanto para que os cofres públicos não ficassem sobrecarregados ao providenciar escolas em separado para cada sexo, recomendava-se o estímulo à escola mista a qual, sozinha atendia a uma realidade que, de outra forma teria que ser preenchida por dois professores em duas aulas distintas, o que implicava, dois soldos, dois aluguéis de salas para aulas, mais serviços de inspeção, mais custos com mobiliário e fornecimentos de livros e materiais escolares.

Por motivos de economia, porém, dos dinheiros públicos, propusemos a conversão de algumas cadeiras do sexo masculino e feminino em mistas, nos **distritos rurais**, conservando aquelas somente nas cidades, vilas e povoados. Em o nosso percurso pela região encontramos algumas aulas do sexo masculino, nos distritos, freqüentadas conjuntamente por meninos e meninas, a pedido dos srs. Pais de família mas apesar dessa freqüência ser privativa das aulas mistas, mesmo assim entendemos que não nos assistia o direito de proibi-las, visto que tal medida importaria em uma injusta negação do ensino a um grande numero de crianças. E por

isso que pensamos não haver inconveniente algum em serem as aulas mistas regidas por professores casados e idôneos, desde que assim o reclamem os interesses do ensino (Inspetor escolar, 1897).

Constata-se, portanto, a aceitação do argumento referente à inviabilidade de atender o critério de aulas separadas por sexo no meio rural, pois, se tal fosse atendido, seria necessário instalar dois tipos de aulas, entretanto, tal justificativa não era reconhecida em escolas de vilas e cidades, onde os critérios eram outros, mais severos e o atendimento público mais efetivo.

Funções a que as escolas de distritos rurais deveriam atender

O discurso oficial discriminava, na perspectiva de desvalorizar, os distritos rurais e suas populações, tidos como pobres, necessitando de imediato do trabalho infantil, carecendo apenas, de uma instrução de menor nível.

Assim, as escolas destes distritos tinham a função de atender a necessidades de meninos pobres que, como se verifica nos trechos a seguir, eram consideradas muito mais restritas, em termos de conhecimentos, comparativamente aos dos meninos ricos que freqüentavam escolas de vilas e cidades.

Muito custará conseguir-se o provimento [com professores] das **escolas rurais**, para as quais dificilmente se encontrarão candidatos que reúnam toda a competência, justamente exigida pela lei, mas não remunerada com proporcional justiça. Seria, por isso, bom, **contentarmos com os que sabem ensinar os principais rudimentos de que**

necessitam os meninos pobres da campanha, e parece-me o suficiente, pois que os ricos, que podem, e devem instruírem-se melhor, não freqüentam as **escolas rurais** (Inspetor escolar, Manoel Pinto da Costa Júnior. Grifo nosso).

Segue o mesmo inspetor, utilizando-se de palavras de terceiros, e, com isso, endossando uma concepção acerca do meio rural e das funções da instrução para o mesmo.

E como adiantamento a estes conceitos, me permitireis transportar para aqui as seguintes palavras do dr. Mariano Pereira Nunes, proferidas numa conferência realizada por ele na vizinha Republica Oriental do Uruguai, em 1892, e perfeitamente adaptadas às nossas condições: 'A campanha precisa um programa especial para as suas escolas, completamente diferente do das urbanas, pelas seguintes razões:

Primeira: O meio diverso em que se desenvolve a inteligência das crianças.

Segunda: A classe de vida para que se tem que preparar.

Terceira: A maior necessidade que têm os pais do serviço de seus filhos.

Quarta: A distância em que pode estar a escola.

Quinta: Os obstáculos que apresenta na campanha a inclemência dos elementos naturais.

Sexta: O pouco preparo de muitos pais para compreenderem os benefícios da instrução e animarem seus filhos para aproveitá-los.

Sétima: O interesse que há em generalizar a instrução, em menor grau, em todos os pontos da campanha.

Oitava: A dificuldade que oferece a alimentação das crianças na escola.

Nona: A natural distribuição dos trabalhos rurais.'" (Inspetor escolar, Manoel Pinto da Costa Júnior).

As funções da escola nos distritos rurais decorriam da visão do papel destes locais; inexpressivos, pois afastados no projeto nacional, como que de manutenção da situação de pobreza e não participação na vida do estado. Esta situação modifica-se no período de nacionalização do ensino, quando a instrução ministrada em zonas coloniais receberam atenção especial.

Formação dos professores da campanha

Não apenas a realidade rural não era considerada como inspiradora das ações de disseminação da instrução pública, como também a qualificação dos professores para a mesma era secundarizada. Assim, por exemplo, escreveu o inspetor regional José Penna de Moraes, em Santa Maria, no ano de 1897, a respeito de Conferências Pedagógicas que eram encontros dos quais todos os professores participavam para discutir questões relativas à instrução.

Enquanto, porém, isso não se realiza, não nos é dado ficar inativos a uma fiscalização diligente a quem muito compete conseguir nesse sentido. E a razão pela qual julgamos de máxima utilidade a instituição das conferências pedagógicas, efetuadas nas sedes dos municípios e para as quais deve ser convocado todo o professorado dos mesmos, afim de discutir em comum tudo o que se refere ao ensino público. Essas conferências serão assistidas pelo inspetor regional e, na falta deste, pelo professor que for por ele designado, realizando-se uma ou duas vezes por ano. A grande vantagem

destas conferências e incontestável. Em primeiro lugar só assim conseguiremos a introdução dos novos métodos de ensino, expungindo ao mesmo tempo os inúmeros prejuízos subsistentes, em segundo, faremos assim nascer a emulação, que deve impulsionar aqueles que tem a seu cargo funções de tal natureza. E com referencia aos **professores da campanha**, esta medida se nos afigura até indispensável á proficuidade do ensino: afastados dos centros mais adiantados, é preciso chamá-los de quando em vez à discussão das questões referentes ao bom desempenho de sua missão, concitando-os também a abdicar as praxes improficuas, de que não raras vezes se deixam imbuir (MORAES, Jose Penna de. *O inspetor regional*. Santa Maria, 16 de dezembro de 1897).

O trecho a seguir demonstra a inviabilidade de provimento de escolas da campanha ou distritos rurais com professores formados na Escola Normal e a necessidade de aceitar pessoas sem habilitação, que, de boa vontade se dispusessem a ensinar, pois essas aulas, sendo para meninos pobres, necessitavam que o professor apenas ministrasse os rudimentos de instrução.

Se difficilmente podem ser providas as aulas das cidades, onde os professores gozam de um certo bem estar, e podem, nas horas vagas, aproveitar noutros trabalhos a sua atividade e inteligência, a dificuldade torna-se maior a respeito das dos **distritos rurais**. Parece-me que, sem se dispensar a prova de habilitação literária exigida para a nomeação de professores interinos das **escolas da campanha**, devia-se restringir as matérias exigidas para esta prova, e não deixá-la equiparada a que tem de prestar os que pretendem cadeiras de centros populosos.

O professor das colônias ou da campanha dedicado ao “ensino popular” era pouco valorizado, muitos chegando a dizer que ele “nada ou pouco precisava saber”, e que, se as aulas de vilas e cidades mais populosas eram desorganizadas, muito mais o eram as de distritos rurais.

Entretanto alguns inspetores defendiam a necessidade de qualificar o ensino nestes locais. Argumentavam a igualdade com que toda a criança deveria ser tratada e a qualidade da instrução que esta deveria receber independente de seu estrato social e local de residência. Tal princípio que deveria prevalecer e inspirar a maior qualificação do professor independente do local em que funcionasse a sua aula.

O regulamento não estatui (...) que o **filho do habitante do campo** deva receber menos instrução do que aqueles que vivem nas cidades ou aldeias. Ao contrário, estabelecendo no artigo sétimo o mesmo grau quanto ao ensino, três entrâncias quanto às localidades, e no parágrafo segundo do artigo 60, as remoções por acesso, é evidente que pressupõe o mesmo preparo, tanto para uns como para outros. No que diz respeito ao modo de encarar o **educador das colônias**, a mais ligeira observação dos fatos demonstra ainda a falsidade de tal modo de ver. Minimamente dificultosa é, como temos averiguado, a tarefa [destes professores] (Inspetor escolar, 1897. Grifo nosso).

Falta de mobiliário reclamada pelos professores da campanha

O desamparo das aulas públicas em distritos rurais era de toda a ordem. Ao professor não era necessário preparo semelhante

te ao de vilas e cidades, o nível de ensino poderia ser restrito e faltavam fornecimentos e mobiliário como bem demonstra este trecho do relatório de um inspetor escolar cujo teor também era referido em relatórios de inspetores de outras regiões escolares.

Há escolas nesta região que não possuem os móveis necessários outras tem-nos, mas obtidos a custa dos professores e, em muitas, acham-se inteiramente imprestáveis. Inumeráveis são as reclamações sobre isto, que quase quotidianamente recebe esta inspetoria. Urge, portanto, que se tomem providências para a pronta execução do art. 93 do regulamento. Entretanto, parece-nos de bom alvitre que esses pedidos levem o visto do respectivo inspetor regional, que indagará, ele próprio, em suas visitas as aulas, de sua procedência. São fatos a que não podem ser estranhos os inspetores, perante quem trazem-se todas as reclamações e com quem está em contato mais ou menos imediato o **professorado da campanha** (MORAES, Jose Penna de. *O inspetor regional*. Santa Maria, 16 de dezembro de 1897).

Pode-se afirmar que no final do século XIX a instrução pública no Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com clareza, a escola rural. As formas com que ela era referida – educador das colônias, professorado da campanha, ensino popular, distritos de fora, meninos pobres da campanha, distritos rurais, escolas da campanha, escola rural, zona colonial, meio rural – acenavam para o desprestígio e desconsideração de suas características nas normas e regulamentos para a instrução pública no estado.

No início do século XX, entretanto, instaura-se, ainda que inicialmente, um

momento de visibilidade da escola rural e um movimento de inclusão na legislação de elementos que demonstram sua consideração.

Século XX: maior consistência na designação de escola rural

Em 1905, importante alteração ocorreu na legislação que normatizava a instrução pública no estado. Ainda a desvalorização da escola rural é evidente.

Provimento por concurso para a escola rural: exigências mínimas

O decreto 806, de 11 de abril de 1905, com o louvável intuito de prover as **escolas rurais** com professores efetivos e reconhecendo que estas escolas, quanto ao desenvolvimento do ensino, não têm as mesmas exigências das escolas urbanas, estabeleceu um programa para os concursos daquelas contendo as matérias estritamente necessárias ao ensino nas escolas rurais. Para que o concurso não fosse ilusório, tomou a lei providências no sentido de exigir conhecimentos integrais, embora práticos, das diversas matérias exigidas para o concurso. Para execução do citado decreto n.806, anunciaram-se os concursos, para os quais inscreveram-se 515 candidatos, sendo 485 para escolas rurais e 30 para escolas urbanas foram habilitados 412 para escolas rurais e 22 para escolas urbanas, muitos estão já nomeados (Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 15 de setembro de 1906 - Porto Alegre)

O nível dos programas que orientavam os concursos para professor de escolas rurais desmerecido pela facilitação era, entretanto, criticado mesmo no âmbito da Diretoria de Instrução Pública por serem

demasiadamente empírico senão efêmero, por isso não pode satisfazer as exigências do ensino moderno. Para provar esta afirmação basta a seguinte ponderação: Nas escolas primárias de todos os países, sob título de lições de cousas, ministram-se conhecimentos práticos de higiene, agricultura, criação, noções de física, química e história natural, tecnologia das indústrias, civismo, etc. Ora professores com o preparo exigido pelo decreto [Decreto no. 806/1905] jamais poderão compreender e muito menos desenvolver estas noções tão necessárias a vida, principalmente das **pessoas que vivem na campanha e ocupam-se com as indústrias rurais.**

As Escolas Complementares foram criadas, pela supressão dos Colégios Distritais, em 1906; seu curso deveria ser "sério e racional", conforme expressão registrada no relatório da Secretaria do Interior, apresentado ao presidente do estado, Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros.

Entretanto, críticas também atingiam as Escolas Complementares recém criadas. Alguns inspetores consideravam que, se fossem abertas Escolas Complementares em diversos pontos do Estado, o ensino deveria ser reduzido a: Português, Matemática elementar, noções de História universal, especialmente do Brasil, Geografia, compreendendo cosmografia e noções de ciência. Esta redução de currículo para o Curso Complementar, na hipótese de sua disseminação no interior do estado, decorria da suposição da destinação a que candidatos

do interior, nele interessados, teriam: "desenvolver o ensino elementar e preparar as pessoas que se destinarem ao exercício do magistério, nas escolas rurais cujo concurso será feito por este programa, se o Governo quiser manter a distinção atual criada pelo decreto, de 11 de abril de 1905, sob n. 806".

É possível constatar, na documentação consultada, resistência de parte das autoridades da instrução pública, a que o professor que atuasse em escolas rurais recebesse formação específica de mesma qualidade que professores que atuassem em centros populosos e em outros tipos de escolas. Mesmo considerados anacrônicos, os concursos já eram considerados alternativa suficiente para prover o corpo docente de escolas rurais. Portanto, a preocupação com a formação do professor das cidades em um nível alto de qualidade e a compreensão de que isso ocorreria na escola de formação de professores da capital representava uma idéia que avaliamos fortemente elitista.

Escolas rurais: dados estatísticos

No ano de 1905, no Rio Grande do Sul, estavam em funcionamento 1.118 escolas, sendo 449 do sexo masculino, 121 do sexo feminino e 548 mistas. A classificação das escolas informava acerca de sua provável localização, sendo que havia 81 de 3ª. entrância, situadas em núcleos mais populosos, 126 de 2ª. entrância e 911 de 1ª. entrância, estas as mais distantes dos centros populosos e, em geral, via de entrada nas atividades docentes da instrução pública do estado. Ora, se 1118, 81,48%

das escolas eram de primeira entrância, era a realidade da escola mais afastada de aglomerações a qual designamos hoje de rural, é que predominava.

Registra-se, no Relatório da Diretoria de Instrução Pública, já no ano de 1906, a distinção entre escolas rurais e urbanas, contabilizadas assim: 811 escolas rurais e 307 urbanas.

A prevalência das escolas rurais que representavam 72,54% do total do estado apresenta a outra face das práticas de invisibilidade das escolas de distritos rurais e atenção privilegiada a escolas de centros mais populosos.

Na segunda década do século XX, no ano de 1913, as estatísticas apresentavam o mesmo perfil.

A Escola Complementar tinha uma matrícula geral de 1.145 alunos e a frequência média de 985. Estavam instalados 21 Colégios Elementares com a matrícula de 4.321 alunos e frequência de 3.092. Existiam também 1.157 Escolas Isoladas, sendo 261 urbanas e 896 rurais, com a matrícula de 40.263 alunos e frequência de 28.903. Portanto, a maior parte, 77,44% das Escolas Isoladas eram escolas rurais.

Os municípios mantinham 307 escolas com a matrícula de 8.753 alunos e a frequência de 7.226. Havia Escolas Particulares com a matrícula de 25.241 alunos e a frequência de 20.693. Assim, em 1913, a população escolar em todo o Estado era de 79.723 alunos com a frequência média de 60.899.

Se considerarmos o número total de alunos atendidos no estado, metade (50,50%) o eram em Escolas Isoladas, ne-

las incluindo tanto as rurais quanto as urbanas. Verificamos também que 71,79% dos alunos matriculados nestas Escolas Isoladas mantinham frequência regular. Ora, embora ressalvando que frequência não significa aproveitamento e aprovação, poderíamos dizer que, o resultado do restrito investimento de parte do poder público na escola de distritos rurais, implicava um certo desperdício de recursos públicos, pois truncava a possibilidade de instrução de um significativo número de alunos, concentrando-os nos poucos alunos de escolas de centros mais populosos.

Nas primeiras décadas do século XX: as subvenções institucionalizam o atendimento à instrução pública no meio rural

É no início do século XX que a Diretoria de Instrução Pública do estado registra em relatórios, mensagens e outros documentos oficiais a **divisão do ensino público em urbano e rural**, este último ministrado em escolas **subvencionadas**.

Em 1913, Relatório do Presidente do Estado, Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, apresentado aos Representantes do Estado, acerca do Ensino Público no Estado, registra que este dividia-se em urbano e **rural** sendo, o primeiro, ministrado na Escola Complementar, em Colégios Elementares e Escolas Isoladas e, o segundo, em **Escolas Subvencionadas**.

O regime das **subvenções** às escolas municipais e particulares, continuava o Presidente, estava produzindo ótimos frutos que se concretizavam na maior difusão do

ensino **rural**, na efetividade do ensino da língua portuguesa nas escolas particulares, especialmente na região colonial, com a facilidade do provimento definitivo das escolas por pessoal de comprovada competência.

As alunas da Escola Complementar constituíam a elite do professorado da província e várias alternativas eram utilizadas para seu aperfeiçoamento, inclusive após o término do curso.

Em missão de estudos, seguiu para a República Oriental do Uruguay uma comissão de professores, que ali observarão os métodos e trabalhos de ensino. Não será a única, nem se limitarão a simples inspeção as medidas a adotar-se. Irá estudar também na Escola Normal de Montevideu uma turma de alunos, escolhidos entre os melhores da nossa Escola Complementar". (mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul pelo presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros. Palácio do Governo, em Porto Alegre, 20 de setembro de 1913. Ass.: Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado).

A **Escola Complementar** tinha, no dizer do Presidente da Província, o mérito de preparar alunas-mestras, preferidas para o preenchimento interino das vagas abertas no magistério. Este estágio, completado depois por outras provas práticas exibi-

das em concurso, conferia-lhes o direito à efetividade. Assim, a realização do Curso Complementar modificava o processo do concurso, "anacrônico" no dizer do presidente, sendo considerado o melhor meio de selecionar as aptidões.

Elementos conclusivos

Esta preliminar revisão de documentos referentes à história da instrução pública no Rio Grande do Sul sugere que apenas no século XX o ensino rural começa a ser considerado e identificado como uma problemática específica, demandando atenção tanto na disseminação de escolas quanto na formação do professor. O curso oficial construído tanto no âmbito do Diretor de Instrução Pública quanto no nível intermediário dos inspetores escolares de região, elabora argumentos de diferentes bases para justificar o descaso para com as populações de regiões rurais.

A multiplicidade de termos utilizados para designar a escola rural como objeto de preocupação e de ação das políticas públicas bem demonstra sua invisibilidade.

Daí afirmarmos que apenas tardiamente a formação do professor começou a especificar-se em direção à problemática do ensino rural.

Referências

VARELA, Julia. Genealogia de la Escuela: análisis socio-historico del proceso de institucionalización de la escuela primaria. *Tempora*, n. 8. Tenerife: Facultad de Filosofía y Letras, Univesidad de la Laguna. p. 13-44, jul./dic. 1986.

MOACYR, P. *A instrução e as províncias* – (subsídios para a história da Educação no Brasil) 1834–1889. v. 3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiaz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Recebido em 03 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 24 de novembro de 2005.

Ejes de una reforma educativa integral*

Directions for an integral educational reform

Javier Hermo**

Cecilia Pittelli***

* La versión original de este artículo fue presentada como ponencia en el I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), realizado en Buenos Aires, en noviembre de 2005.

** Mestre em Educação (FLACSO). Professor da Universidad de Buenos Aires e da Universidad Nacional de La Matanza. e-mail: jphermo@yahoo.com.ar

*** Professora da Universidad de Palermo e da Universidad de Buenos Aires. e-mail: capittelli@yahoo.com.ar

Resumen

A más de diez años de la implementación de las reformas educativas de los '90, se impone realizar una evaluación crítica de las mismas y sus resultados. Esta ponencia se propone abordar un debate preliminar de la situación argentina, comparada con la chilena, para plantear desde allí algunas propuestas para el trazado de una agenda que permita encarar una "reforma de la reforma". En tal sentido, creemos que - para el caso argentino- es necesario realizar un plan de evaluación de los resultados de las reformas durante el año 2006, para llegar a un plan de reformas consensuado hacia 2007 y poder, así, encararlas durante tres períodos presidenciales, con fecha de culminación en 2020.

Palabras clave

Educación; reformas educativas; educación comparada.

Abstract

More than ten years after the implementation of educational reforms in the 90s, it is absolutely necessary to make a critical evaluation of reform itself and its results. This article sets out to approach a preliminary debate of the Argentinean situation, compared with the Chilean, in order to raise therefrom some proposals for the layout of an agenda that allows facing a "reform of the reform". In this sense, let us think that - for the Argentine case it is necessary to make a plan of evaluation of the results of the reforms during the current year 2006, in order to arrive at an agreed reform plan towards 2007 and thus to be able to face them during three presidential periods, with a culmination date in 2020.

Key words

Education; educational reforms; compared education.

Introducción

Durante la década de los '90 se introdujeron en la mayor parte de los países de América Latina, una serie de reformas educativas inspiradas en las recomendaciones de organismos financieros internacionales, destacándose entre ellos el Banco Mundial.

No obstante, en la región fue pionera la experiencia de Chile, que renunció algunos de estos lineamientos y comenzó a desarrollarse todavía con la dictadura pinochetista en los años '80.

Por eso plantearemos en este trabajo algunas características en común con las reformas educativas aplicadas en la Argentina, a más de diez años de la implementación de las mismas.

Creemos que se impone realizar una evaluación crítica de estas políticas y de sus resultados, dando lugar a abordar un debate preliminar y plantear algunas propuestas para el trazado de una agenda que permita encarar una "reforma de la reforma".

La experiencia ha mostrado, que no bastará con centrarse en los contenidos y la estructura curricular, por más que siempre es necesaria una actualización y puesta a punto. Por el contrario, el eje central de una real reforma educativa debe estar puesto en los actores concretos que intervienen en los procesos educativos y en mejorar las posibilidades de interacción entre los mismos, base del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En tal sentido, y más allá de las consideraciones que aquí formularemos sobre los rumbos que a nuestro juicio debiera tomar tal proceso, creemos que es necesario

e indispensable comenzar por desarrollar – en los respectivos planos nacionales, pero también en ámbitos regionales como el Sector Educativo del MERCOSUR –, una evaluación integral y participativa de los resultados de las reformas. No porque no existan diagnósticos suficientes y apropiados, que podrán utilizarse como insumos de esta evaluación, sino para llegar a un plan de reformas del más amplio consenso tan pronto como sea posible. De este modo se debiera lograr un muy fuerte compromiso político para encararlas con continuidad, tal como resulta como elemento exitoso de la experiencia chilena al respecto. Sabemos que esta es una condición necesaria para que las reformas del sistema educativo comiencen a mostrar sus frutos. Siempre que hablemos de reformas, claro está, y no de circunstanciales modificaciones aisladas como las que periódicamente se realizan.

Las reformas educativas en la región

Como han señalado numerosos autores, más allá de las particularidades de cada caso, se observan algunas regularidades en las políticas de reforma encaras desde los años '80 en América Latina.

Siguiendo la caracterización realizada por Pedró y Puig¹, encontramos que éstas han sido, en un sentido **reformas convergentes**, es decir que son producto de un modelo internacional al que los sistemas educativos tienden a dirigirse y, conectadas con las mismas el carácter, básicamente para nuestro países, de ser

reformas dependientes. Es decir, que no han sido producto de una real convergencia – que supone alguna clase de consenso –, sino que son consecuencia de los procesos de globalización, y del rol que en la misma juegan los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. Sea por los condicionamientos de tipo general a las políticas económicas impuestos por el primero o por la política de préstamos abundantes durante los años '80 y '90 del segundo, que impulsaron una agenda de determinadas reformas (descentralización de los sistemas educativos, implementación del “cheque” educativo, privatización de la educación, etc.).

Como han planteado de Puelles Benítez y Martínez Boom²: “El concepto de reforma tiene dos connotaciones: por un lado, se expresa como un programa político de acción, con estrategias que van del centro a la periferia. Por otro lado, insinúa intencionalidades que se dan entre diversos actores sociales, cuyas relaciones son casi siempre asimétricas, pues ellos son portadores de diferentes tradiciones, representaciones y prácticas, y poseen diferente intensidad y fuerza, lo cual genera una dinámica mucho más compleja que un simple movimiento de acción–reacción. La reforma es parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no solo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión. La reforma educativa define los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos, a través de la

legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes macro o micro de la educación. Es decir, define la manera como se relacionan los múltiples asuntos sociales, que van desde la organización de las instituciones hasta la percepción que los individuos tienen de ellas.”

Como producto de estos procesos de reforma, se realizaron en la mayor parte de los países, también cambios en las leyes y reglamentos vigentes que ordenaban la educación. Un conjunto nuevo de estos instrumentos acompañó en unos casos, y recogió en otros, los contenidos de las reformas educativas. Desde ya, estos instrumentos jurídicos no constituyen ni expresan las reformas en todo lo que significan. Pero han sido la muestra superficial de emergencia de las mismas, recogiendo y agrupando en términos legales la intencionalidad política e ideológica de las reformas más que siendo el motor que las impulsó.

No es intención de este trabajo describir en profundidad las reformas realizadas, ni avanzar en el diagnóstico de las consecuencias de las mismas, sino esbozar una aproximación al camino de los temas ausentes de resolución al presente. Bien fuera porque no estuvieron contemplados en las reformas anteriores o porque sus resultados no fueron los esperados en términos de eficacia de la acción desarrollada.

No obstante, creemos oportuno plantear algunas características comunes que estuvieron presentes en estos procesos de reformas:

- “La postulación de la calidad de la educación y la descentralización como ejes de la reforma educativa, buscando

inscribir la educación en el ámbito del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico como factor central para la competitividad.

- La inclusión del concepto de servicio educativo, en reemplazo del concepto de «derecho a la educación», con lo que se inicia el fin del Estado docente. Este aspecto es complementado con la asignación de responsabilidades a la familia y a la sociedad, con lo cual se reafirma el estímulo a la iniciativa privada.
- La prioridad de la institución escolar, procurando que ésta supere su condición tradicional, con formas de organización “inteligente” que posibiliten el aprendizaje.
- La incorporación de la gestión educativa como sustituto de las prácticas convencionales de administración, asociada a la reducción del gasto del gobierno central y traslado de las funciones a las instancias locales.
- La inclusión de la equidad como estrategia para la redistribución y la racionalización del gasto público en educación.
- El establecimiento de criterios orientados a garantizar la profesionalización y la dignificación de la carrera docente³.”

Para el caso chileno, esto supuso una profundización mayor en algunos aspectos que en la Argentina, por ejemplo, con respecto al proceso de descentralización y de transferencia de la responsabilidad al nivel de las instituciones, bajo un manto de mayor autonomía. En el mismo sentido fue que se produjeron importantes modificaciones en las asignaciones presupuestarias y, sobre todo, en los beneficiarios de las mismas, que cada vez más pasaron a ser las propias instituciones

y los individuos. Las reformas pro mercado fueron mucho más profundas en Chile.

Por otra parte, al tener Chile un sistema de financiamiento compartido, que incentiva a las familias a aportar en forma directa recursos a la educación, por un lado incrementa el presupuesto total aplicado al sistema, pero por otro puede estar contribuyendo también a fomentar la segmentación del sistema y la segregación educativa según criterios socioeconómicos, con las esperables consecuencias negativas tanto en lo social como en lo pedagógico.

La principal característica de la municipalización de las escuelas en Chile es la enorme heterogeneidad existente en cuanto a tamaños, recursos y capacidades entre las distintas comunas, variando en cuanto a sus posibilidades técnicas y las características estructurales de las municipalidades a las que pertenecen. En síntesis, mientras más pobre y aislada la población escolar, es más probable que la educación esté en manos de agentes con menos capacidades.

La variable más significativa a este respecto la constituye el tamaño poblacional de la comuna; éste determina el número de alumnos y, por esta vía, el monto de recursos financieros con que contará la misma. De este modo, en las comunas pequeñas o rurales, apenas se puede sostener un pequeño grupo de funcionarios no siempre dedicados exclusivamente a la educación.

Estas desiguales capacidades de gestión determinan niveles muy heterogéneos de aprovechamiento de las oportunidades y de las herramientas puestas

a disposición de las municipalidades por la Reforma Educacional o por otras agencias de inversión pública.

Otro problema del sistema es que las escuelas particulares subvencionadas no tienen obligación de educar a cualquier niño que solicite matrícula y lo que ocurre, entonces, es que la mayoría de estas escuelas realizan procesos de selección de los niños basados en el diagnóstico de sus capacidades y conocimientos, y expulsan a los alumnos que presentan más bajo rendimiento o problemas de conducta.

También requieren de los padres aportes económicos adicionales obligatorios. Las escuelas municipales, en cambio, en tanto garantes del derecho a la educación de todos los niños, se ven obligadas no sólo a matricular y mantener a todos sus estudiantes, sino adicionalmente, a acoger a los alumnos que el sistema privado expulsa.

En otras palabras, los municipios poseen más responsabilidades y deben asumir una tarea más difícil que los colegios particulares subvencionados, para lo cual sin embargo reciben los mismos o menos recursos.

En cambio, la preocupación por mejorar la calidad y profesionalización docente, que fuera citado como característica común, fue bastante poco explorada en ambos casos, más allá de programas superficiales e impuestos "desde arriba", que nunca terminaron de ser aceptados por los propios educadores.

En términos generales puede señalarse que lo avanzado en calidad es ciertamente mayor que lo avanzado en equidad, tanto en Chile como en Argentina, aunque más pronunciadamente en el

primero de los países. Persisten, en ambos casos, fuertes brechas en el sistema educativo: un conjunto grave de comportamientos de segregación escolar y discriminación que se contradicen con la concepción de la educación como un servicio de carácter público cuyo objetivo es asegurar la igualdad de oportunidades.

Para el caso chileno, por ejemplo, se comprueba la existencia de una política insuficiente en el marco jurídico y administrativo de la educación, que garantice el acceso y el derecho de todos a una educación de calidad; avanzar hacia una mayor equidad y transparencia en la utilización de los recursos públicos, grandes debilidades en la gestión municipal, bajo compromiso de algunas autoridades municipales y avance muy lento en la modernización del Ministerio de Educación de acuerdo a los requerimientos de la reforma educativa en curso.

De todas formas, más allá de que estas características particulares agraven el problema en Chile y, a pesar de los esfuerzos y avances producidos, el tema de la inequidad y la desigualdad sigue latente en ambos países y, aún más, profundizándose.

Sostenemos que, en cualquier caso, subsisten una serie de temas no resueltos en estos procesos de reforma y que deben ser las principales preocupaciones de todo proceso de "reforma de la reforma".

Los (crecientes) problemas de la institución escolar

Parece cada vez más evidente que las instituciones educativas tal como las conocemos hasta el presente, ya no son un

continente apropiado ni suficiente para los procesos educativos.

Mucho se ha dicho sobre este tema, pero los debates acerca de las políticas educativas concretas no suelen incorporar estos puntos de vista, más allá de incluir alguna que otra "mejora" en cuestiones tales como la infraestructura y el uso que se le da a la misma (por ejemplo, a través de programas de "escuelas abiertas a la comunidad"), de la incorporación de tecnologías de información y comunicación (siempre tardía y desfasada, pero con avances), y del desarrollo de algunas experiencias innovadoras.

No obstante, nos parece que lo que prácticamente no se ha abordado, más que en ámbitos académicos, es la rediscusión del sentido y el perfil de las instituciones educativas en un mundo que ha cambiado en muchos sentidos respecto del siglo XIX, cuando las escuelas comienzan a definir su perfil moderno, y aún con respecto al siglo XX en el que se universaliza el modelo escolar que todos hemos conocido.

Como acertadamente señalara Guillermina Tiramonti, "la escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. La escuela es un producto de la Ilustración que se pensó a sí misma como el vehículo de una cultura que tenía como soporte central la palabra escrita. Hoy la institución está inmersa en un mundo cultural hegemonizado por la imagen y debe construir una propuesta pedagógica acorde con esta nueva configuración⁴."

Claro está que de ningún modo significa que deba cambiarse a la escuela por

Internet y la televisión, pero sí que la escuela no puede pretender (porque no lo es), seguir siendo el único centro válido de adquisición de saberes y competencias, negando la posibilidad de integración de otras experiencias.

Por otra parte, si bien el rol de la educación en la socialización infantil y juvenil ha sido destacado desde muy diversas perspectivas y existe abundante producción teórica al respecto, siempre parece ser un tema secundario al "verdadero" objetivo de la escuela que es la transmisión ordenada de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. No queremos, con esta afirmación, negar los muy válidos e importantes esfuerzos desarrollados tanto por las autoridades como por los docentes, por contemplar la importancia de esta cuestión (de hecho, la realidad cotidiana lo ha impuesto hace rato), pero sí señalar que la institución escolar como tal, y las políticas educativas, en general, no contemplan este factor en el centro de sus preocupaciones.

Lo que se plantea, es que más allá de las razones ajenas a la institución escolar (sean circunstanciales o no), que puedan modificar el rol de la escuela y los docentes, llevándolos a atender situaciones para las que no fueron preparados (desnutrición, violencia, etc.); hay otras más profundas que harán irrumpir la vida real en la escuela y romperán el supuesto aislamiento aséptico en el que las "blancas palomitas" debieran adquirir conocimiento y, en un segundo término, realizar su socialización secundaria.

Si bien esto ha sido también planteado por numerosos expertos y actores del sistema educativo, creemos que hasta

el momento no se ha planteado un debate del que surjan propuestas para dar cuenta de esta nueva situación al interior mismo del diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje y no como “residuo” o efecto secundario del mismo.

Indudablemente, una práctica educativa que contempla poco y nada la importancia de la interacción con otros como parte del aprendizaje mismo, que no posee un modo sistemático de incorporar conocimientos extra escolares, que está inmersa en un mundo cambiante y distinto del que no da cuenta (cada vez más intercomunicado y en el que la cooperación se convertido en base de toda producción, donde el tiempo de trabajo, el tiempo productivo y el de ocio tienden a coincidir⁵); se torna cada vez más una actividad aburrida y monótona para los estudiantes de todos los niveles.

Creemos que aquí deben buscarse muchos de los factores que inciden en la crisis de la escuela y no sólo en razones extra escolares que, por otra parte, no parecieran que vayan a cambiar en lo inmediato. Cuando, por ejemplo, se señalan la fragmentación del relato y la cultura de la imagen como características de la postmodernidad, entre otras muchas que incidirían en la pérdida de atención y concentración – al menos en términos tradicionales – de los estudiantes, sería necio negar su influencia. Pero nos preguntamos seriamente si los que así se expresan creen que quejarse de tal situación la cambiará, o bien si puede pensarse que se trata de una situación coyuntural pasajera.

La educación superior y los desafíos que debe enfrentar

Los argumentos esgrimidos hasta aquí, si bien válidos para retratar la crisis y los retos del sistema educativo en su conjunto, son también aplicables – por ende al subsistema de educación superior. No obstante, creemos que hay algunas cuestiones específicas a señalar con relación a este nivel educativo.

En primer lugar, la persistencia de un sistema no integrado y continuo entre la educación terciaria no universitaria y la superior universitaria, pese a los esfuerzos por promover la articulación que se han encarado en los últimos años, crea circuitos de aprendizaje de “primera” y “segunda” categoría, desestimando o no estimulando el cursado de carreras cortas “porque son de menor valor” y no permitiendo un circuito de formación continua que facilite entrar y salir para completar tramos formativos de acuerdo a las necesidades. Podrá argumentarse que en los últimos años eso ha tendido a modificarse por la proliferación de ofertas integradas entre instituciones terciarias y universitarias, aún cuando la mayoría de las mismas apunten a una articulación inmediata, actuando las primeras como subsedes de facto de las segundas. Y no es menos cierto que tales ofertas, han sido generadas principalmente como “ganchos” comerciales de las instituciones para retener y capturar más matrícula, y no como producto de una política sistemática desde las instancias estatales pertinentes.

Por otra parte, la proliferación de títulos y carreras con denominaciones diver-

sas ha generado un panorama de dispersión y confusión entre los potenciales estudiantes, consolidando una práctica en la que se busca atraer alumnos a partir de las denominaciones y no de las mejores condiciones de estudio, la excelencia de los programas y de los docentes.

Estas situaciones, al igual que la proliferación de postgrados y su carácter mayoritariamente pago, son parte de una tendencia mundial a la transformación de la educación en un "servicio" comercializable⁶ como cualquier otro y que, por cierto, resulta muy redituable. Si bien, no creemos que con enunciarlo vaya a cambiar tal situación de modo mágico, sí estamos convencidos de que es posible regular tal situación y que debe ser una de las tareas centrales del Estado en la materia, tal como desarrollaremos luego.

Finalmente, los problemas ya señalados con respecto a la infraestructura y lo obsoleto de los métodos pedagógicos, se vuelven críticos también en el nivel superior, donde las falencias de los estudiantes que ingresan a este nivel son vistas como problemas a resolver individualmente y, por supuesto, operan como una nueva barrera discriminatoria para quienes no han tenido oportunidades culturales y educativas para compensar los déficits formativos de arrastre. Además de que, en muchos casos, la solución a la que se recurre es a la de "bajar" el nivel de exigencia para retener matrícula, consolidando un modelo que tiende a disminuir la calidad.

El (recurrente) problema del presupuesto

Hemos llegado hasta este punto sin mencionar lo obvio: la inversión en educación en los últimos treinta años ha sido pasmosamente baja y ha tendido a descender, alcanzando sus picos más bajos, en Argentina, durante los años '90. Si bien la situación en Chile no ha sido la misma, porque el punto más bajo fue anterior, durante la dictadura, igualmente el problema presupuestario existe.

Intencionadamente, no comenzamos por este punto, porque suele oscurecer toda discusión acerca de las reformas necesarias. Si bien es indudable que esta es una de las principales razones que han influido en la paulatina decadencia de la educación argentina, lo que se ha expuesto más arriba es una muestra incontrastable de que los problemas no son sólo, ni principalmente, presupuestarios. Más aún, de no abordarse soluciones urgentes a muchos de los mismos, se corre el riesgo de que una mayor inversión en educación, consolide las tendencias existentes, revistiéndolas de un carácter superficial más "próspero".

Lo que queremos señalar con toda claridad, es que la promocionada Ley de Financiamiento Educativo (sancionada al fin en Argentina), no resolverá los problemas si no es un contexto de abordaje de soluciones que requieren de presupuesto suficiente, pero para ser aplicado a las soluciones y no a la consolidación de tendencias existentes.

Por otra parte, como se ha dicho, es preciso insistir en que las leyes son manifestaciones superficiales emergentes y

que lo que está por verse es lo más importante: el compromiso político sostenido en el tiempo de hacer realidad sus postulados. Como muchos analistas han señalado, ya la Ley Federal de Educación de Argentina contenía prescripciones similares y luego no se cumplieron.

De tal manera que se requiere una decidida acción mancomunada de los agentes estatales, los representantes políticos y la sociedad civil para garantizar el cumplimiento de las metas propuestas para los próximos años.

Para concluir con este punto, creemos que el elemento más importante al que debe aplicarse esta mayor inversión es, a su vez, el más decisivo para el proceso de enseñanza/aprendizaje: la jerarquización y transformación de los planteles docentes.

Los olvidados en la reforma

Las leyes y normativas derivadas que dieron sustento a la reforma educativa de los '90 en la Argentina (Federal y de Educación Superior con sus respectivos decretos y disposiciones varias), surgieron en un contexto de fuertes críticas acerca de la escasa e insuficiente discusión, que asegurara un amplio consenso para las mismas y para su posterior aplicación. No obstante, ambas fueron ejecutadas y generaron consecuencias, muchas de ellas notorias como la transformación de la estructura del sistema en el tramo primario y medio, entre otras muchas que podrían señalarse.

Para el caso chileno es aún peor, porque las principales directrices de la reforma fueron decididas y llevadas a cabo

por la dictadura militar – y su duración fue lo suficientemente larga como para imponerla y consolidarla sin oposición –, lo que obviamente fue aún más inconsulto y arbitrario como proceso.

La razón por la que comenzamos destacando la falta de consenso, es porque se partió de la base de que la reforma era una necesidad "técnica", con una mirada centrada en el enfoque curricular, la estructura del sistema y la actualización de contenidos, ignorando que no hay práctica educativa posible (ni social o política), sin sujetos que las encarnen. Así, las reformas nacieron heridas de muerte anunciada, más allá de los cambios que efectivamente produjeron, algunos de los cuales han sido positivos.

En ambos países, algunas voces se alzaron para insistir en la necesaria reformulación del espacio de la educación superior destinado a la formación docente. No sólo era conveniente reformular los contenidos y materias, era imprescindible plantearse otra forma de llegar con el conocimiento a nuestros niños y jóvenes. Esto sólo podía lograrse en un contexto de profundo compromiso con el quehacer educativo, entendiendo a la educación como un componente estratégico y necesario para el bienestar.

Este "olvido" se liga con lo que decíamos más arriba al referirnos a la concepción pedagógica que ha persistido, en la que la interacción y práctica cooperativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje ha sido un factor considerado de modo secundario. Por eso, los planes de formación y actualización docente siguieron poniendo énfasis en la adquisición de

conocimientos y saberes, sin abordar una rediscusión del rol docente ni de la transformación de las prácticas.

De este modo, se puso a los educadores en la posición de tener que “adaptarse” a nuevos contenidos y estructuras, realizar cursos y cursillos necesarios para aumentar puntaje – pero sin planificación y sin criterios de selección ni de utilidad –, mientras sus condiciones laborales y salariales fueron deteriorándose de modo cada vez más grave.

También, la creciente fragmentación y descomposición de la sociedad, con el exponencial incremento de la desocupación estructural, la pobreza y la violencia, obligó a los maestros y profesores a asumir tareas para las que no fueron preparados y que no estaban incluidas entre las asignadas históricamente a la institución escolar. De este modo, se fue naturalizando la acción del docente como trabajador social, con un esfuerzo y un compromiso – en la mayoría de los casos-, que no fueron recompensados ni tomado en cuenta en un replanteo de la actividad educativa.

Al mismo tiempo, ninguna reforma de importancia fue planteada “hacia delante” en lo que se refiere a la formación docente, ya que los institutos terciarios en que la misma se dicta, no fueron parte de los planteos efectivos de las reformas.

Prácticamente lo mismo puede decirse de los profesores universitarios, que si bien no tuvieron condiciones tan cambiantes en la estructura y los contenidos, sufrieron en Argentina uno de las peores retrasos salariales de la historia, mientras se los estimulaba a una competencia cada vez más feroz con paliativos pseudo-salariales como los incenti-

vos a docentes investigadores.

En conclusión, mientras se les exigió mucho más desde el punto de vista de sus competencias, a los docentes no sólo no se los hizo partícipes de la reforma, sino que se los cargó de nuevas tareas y se los hizo responsables por la falta de progreso de las políticas educativas. Todo ello mientras sus remuneraciones tendían cada vez más a ubicarlos en la franja de “pobres estructurales”, aún con una dedicación full time de jornada completa o exclusiva.

Un programa de reformas

Todo este escenario conforma un panorama en el que se hace preciso iniciar un plan estratégico para encarar profundas transformaciones de la situación actual.

Ya hemos dicho que se debe partir de una evaluación de las reformas de los noventa como primer paso, pero tal diagnóstico tiene importancia no sólo en sus aspectos técnicos, sino – por sobre todo -, en la posibilidad de construir un consenso acerca de los resultados de las reformas, sus virtudes y defectos y, por lo tanto, las acciones que deben encararse para mejorar y transformar profundamente el sistema educativo argentino.

Si bien nos centraremos – hasta por una cuestión de respeto – en el caso de nuestro país, creemos que las principales líneas de lo que aquí se propone, son igualmente aplicables a Chile – y a otros países de la región, inclusive –, con la salvedad de que allí ya han comenzado a encararse algunos de los cambios y énfasis que se aquí se proponen, mientras que otros no

son contemplados en nuestro caso por la diferente situación.

Por supuesto, tales propuestas tienen mucho mayor asidero en el nivel conceptual que a continuación desarrollamos, porque su implementación es mucho más dependiente de características precisas y diversas de las situaciones nacionales. En ese nivel concreto, las propuestas deberán entenderse sólo como válidas para la situación argentina actual.

Aún con estas prevenciones y sabiendo que existen ya opiniones formadas acerca de cuáles deben ser esas acciones, sumamos las nuestras al debate.

Lo conceptual

En nuestra visión, para realizar un cambio profundo en la estructura del sistema, que avance hacia una nueva organización pedagógica, debe poderse pensar un cambio radical en la organización y la estructura del sistema, tal como hasta hoy lo conocemos. Por supuesto, no creemos que sea posible pasar de la situación actual a una radicalmente distinta, sin un proceso, tanto de lo objetivo como de lo subjetivo.

Uno de los puntos cardinales de tales reformas, debiera ser el tender hacia una educación cada vez más abierta en su estructura, con materias básicas obligatorias y otras optativas, incluyendo talleres artísticos, desde la escuela media. Esto no significa que debiera abandonarse una planificación sistemática de los currículos – incluyendo el aseguramiento de la presencia obligatoria de contenidos mínimos que no sean me-

ras formalidades –, pero sí que debe dotarse a los mismos de mayor flexibilidad y de la posibilidad, incluso, de reconocer como parte de la formación a otros saberes no adquiridos en la práctica escolarizada, especialmente para la educación de adultos y la formación permanente.

La contracara de una apertura tal debiera estar en una mayor garantía de la calidad de la formación ofrecida y de las calificaciones que se vayan a certificar, dada la subvaluación de los diplomas y títulos, por lo poco que hoy significan. Un paso en tal sentido podría estar dado por la obligatoriedad de exámenes finales de aprobación del nivel medio (y, tal vez, también del superior en el título de grado universitario), con diplomas otorgados sólo por el Estado, más allá de la institución en la que se haya cursado. De más está decir que estamos pensando en una agencia estatal con las competencias y el prestigio requerido para poder realizar tal certificación sin que se convierta en una formalidad o en una “casilla de peaje” más.

En segundo lugar, y no por orden de importancia sino por la exposición argumental que se está realizando, estamos convencidos de que **se debe poner el acento fuertemente más en los cómo se enseña que en los qué.** Los nuevos ejes de una reforma deben partir de enseñar cómo “aprender a aprender”, cómo conceptualizar y cómo clasificar. Por lo tanto, el conjunto de las prácticas pedagógicas deben ser reformuladas de acuerdo a estos lineamientos.

Ello implica tomar como **principal factor** la tarea y la función docentes, dado

que no hay aprendizaje sin enseñanza. E implica un fuerte trabajo CON los educadores, rescatando sus saberes y experiencia, al mismo tiempo que proporcionándoles recursos didácticos y una actualización acorde al giro copernicano propuesto para las prácticas pedagógicas.

Continuando con nuestra enumeración, entonces, aquí estaría un **tercer eje** sobre el cuál trabajar: Una reforma integral no puede siquiera pensarse sin **cambiar de cuajo la formación y la actualización docentes tal como hoy existen**. Sobre la formación como programa de futuro, a mediano y largo plazo, sobre la capacitación para trabajar en la transformación de métodos y procesos en lo inmediato, y para asegurar un sistema real de formación continua.

La transformación de las prácticas debe abordar también, **como cuarto elemento, la apertura de los espacios de las instituciones educativas a la comunidad, utilizando los mismos como centros vivos de actividades culturales, deportivas, barriales, y toda otra que pueda ser considerada válida**. Por supuesto, el principal objetivo de este cambio debe ser el permitir a los estudiantes sentir que pueden hacer cosas “divertidas” y organizadas por ellos en la escuela, en la línea de la apertura de centros culturales juveniles y programas del tipo “escuela abierta”. Pero también, involucrar cada vez más a la comunidad en la discusión y resolución de problemas en la escuela, invitándolos a una participación activa y real, no encorsetada sólo a los problemas de la convivencia. Trabajar de este modo, requerirá

la presencia en las escuelas de profesionales que puedan ser parte de todo este proceso, ya sean maestros y profesores o no, pero en cualquier caso como parte de las actividades curriculares, del modo “normal” de la escuela y no como una suerte de “dimensión paralela” de la escuela que funciona en el mismo espacio físico.

En este mismo sentido, **la exploración de una mayor apertura democrática real en el gobierno de las instituciones educativas, constituye un quinto desafío a considerar**. Desde luego que decir esto no significa el no reconocimiento de los diferentes saberes y competencias funcionales que docentes, directivos, técnicos, padres y alumnos tienen con respecto a la escuela. Pero sí significa que la racionalidad burocrática opera con peso aplastante, contra el que es preciso actuar con decisión para poder enraizar un proceso verdaderamente democrático en la institución. Discriminar entre esferas de competencia técnica (las pedagógico-didácticas) en los que los docentes deben cumplir un rol central y esferas de competencias “sociales” (y políticas si se quiere) en las que el conjunto de la comunidad educativa pueda participar, es un buen paso para “no mezclar la hacienda”, y es indispensable para ubicar a cada actor en el escenario en el que puede – y debería – desempeñarse mejor.

Por último, **como sexto eje, creemos que también se requiere de un mayor desarrollo de modalidades interactivas de la enseñanza/aprendizaje**, que puede y debe beneficiarse del empleo de las tecnologías de

información y comunicación (TICs), integradas en el proceso educativo mismo, y no como una asignatura separada o como competencias y saberes extra escolares.

Lo concreto

En la Argentina, una de las cuestiones que han quedado más expuestas de la aplicación de la Ley Federal, ha sido la transformación de estructuras del sistema. Por eso, no creemos que sea una solución el “volver atrás”, reinstalando la escuela primaria y la secundaria, como si no se hubiese producido la modificación de la EGB y el Polimodal. Proceder de esa forma, sería volver a cometer los mismos errores, inaugurando un tiempo de inestabilidad innecesario.

Por el contrario, explorar iniciativas como la que parece despuntar en la Provincia de Buenos Aires, en las que se busque reorganizar la actual estructura en dos ciclos de seis años, con sus divisiones intermedias en sub ciclos de tres, parece mucho más sensato y permite organizar una transición sin sobresaltos. Consideramos que uno de los problemas fundamentales de la implementación de la Ley Federal en la Provincia de Buenos Aires, estuvo ligado a la primarización del primer ciclo de la enseñanza secundaria (actual EGB 3), lo que resultó en un gran descalabro del sistema, que no debe volver a repetirse.

De este modo, podría comenzar a producirse una posibilidad real de introducir paulatinamente una estructura más abierta de la enseñanza, que permita a partir del comienzo del segundo ciclo (actual tercer ciclo de la EGB), la combinación de asignaturas

obligatorias y optativas, siempre que se cumplan los objetivos mínimos a lograr en cada etapa. Lógicamente, esto debe trabajarse con los estudiantes desde antes, para que tengan elementos para poder discriminar y realizar esta tarea. Por eso creemos que, en una primera etapa, debiera realizarse una experiencia piloto en el actual Polimodal (último sub ciclo de tres años), habiendo trabajado previamente con la cohorte que ingrese al 7° grado en el año 2007 (y en los años sucesivos), poniendo a funcionar la experiencia para esta cohorte en el 2010 y continuándola en los años posteriores. Mientras tanto, puede trabajarse con quienes ingresen a 4° grado en ese último año para ir incorporando elementos para que puedan tener asignaturas electivas a partir del momento en que ingresen a su 7° grado en el año 2013.

Como es obvio, para que todo esto sea posible, debe trabajarse en forma simultánea en un rediseño de los currículos que permita un plan de estudios como el aquí esbozado y que incluya, también, el reconocimiento de saberes y competencias adquiridos fuera de la estructura educativa formal. Para esto último, sugerimos comenzar por hacerlo efectivo para la educación de adultos, también a partir del año 2010, aún cuando creemos que debe considerarse -más adelante en el tiempo- como algo posible a partir del segundo ciclo.

En cuanto al mejoramiento/aseguramiento de la calidad educativa, creemos que deben introducirse prácticas de evaluación, de modo paulatino en todos los niveles, poniendo especial énfasis en los procesos de auto evaluación

institucional. De esta manera, se buscará asegurar un fuerte compromiso de todos los actores involucrados en la detección de los problemas y los caminos de resolución de los mismos, haciendo de esta misma práctica un proceso pedagógico y no una imposición externa con “aroma” a control.

Por otra parte, sí es necesario otorgar desde el Estado mayores garantías en cuanto a la certificación de saberes y competencias obtenidos, que ya no aseguran que se hayan adquirido por el solo hecho de poseer un diploma de bachiller, polimodal u otro cualquiera, por la devaluación de las titulaciones.

Un modo posible para restaurar la confianza y redoblar los esfuerzos de las instituciones y los actores educativos para superar tal estado de cosas, se puede plantear a partir de la introducción de evaluaciones finales de carrera, tanto en la enseñanza superior como en la media. Creemos que es necesario, para ello, diseñar un cronograma posible y realista, lo que significa – a nuestro juicio – comenzar a preparar el terreno a partir de evaluaciones no obligatorias desde el año 2008, que luego de un proceso de trabajo en las modificaciones que se proponen, comenzaran a ser exigibles a partir del año 2015, teniendo ya suficiente experiencia y antecedentes acumulados.

Como se ha sugerido, también debería trabajarse -de modo simultáneo-, en la construcción de una agencia especializada, capaz de otorgar las garantías necesarias a todos los actores involucrados acerca de la transparencia de los procedimientos y la imparcialidad de los

juicios evaluativos. Para esto, bien podría tomarse nota de la experiencia desarrollada por la CONEAU para el nivel superior, en lo que pudiera ser aplicable.

Yendo a la labor docente, se impone una jerarquización de funciones que debe contemplar un indispensable plan de recomposición salarial plurianual acorde a las necesidades y jerarquía de la tarea, pero que – como hemos dicho –, no debe quedarse allí. Debe ligarse esta recomposición salarial de modo indisoluble con un blanqueo de la planta docente real al frente de clases y en otras funciones del sistema educativo, como primer paso para no postergar una tarea indispensable para jerarquizar realmente la labor educativa.

También, es necesario un trabajo de reconversión paulatino y acordado de las escalas salariales vigentes, que premian la antigüedad como único criterio para incrementar el salario. Indudablemente, es éste un tema espinoso y difícil de trabajar, pero es posible de ser consensuado abordando una discusión de mediano y largo plazo, que arranque de niveles dignos garantizados.

Es imprescindible crear una nueva escala asociada con la mayor preparación y dedicación a la tarea, basada en competencias ciertas y no en puntajes contruidos en base a cursos que sólo suman eso: puntos. Dicho de otra forma, la capacitación continua debe ser radicalmente modificada y debe ligarse centralmente al proceso de reconversión de la planta.

Con respecto a la formación docente, esto significa la transformación de los actuales IFD en instancias asociadas con, dependientes de, o transformadas en

instituciones universitarias; ya sea que articulen con universidades de su región pasando a ser una suerte de colegios universitarios, que pasen a ser subse-des de las mismas o que se creen nuevas universidades pedagógicas. Lo central de este planteo es que deben mejorar su nivel, transformando sus métodos y contenidos de enseñanza para poder formar docentes capaces de "aprender a aprender" ellos mismo y transmitirlo luego en su práctica cotidiana al frente de clases. Pero también quiere decir que deberán plantearse planes de estudio similares a los de cualquier carrera de grado universitaria, con cuatro años y dos mil setecientas horas como mínimo en los currículos, y con la posibilidad de integrar el postgrado como parte de la formación continua.

Plantear esto no significa minusvalorar ni desestimar los saberes y competencias de los actuales maestros y profesores, pero sí señalar que los mismos se sostienen en su esfuerzo y compromiso personales y no en una formación adecuada y de calidad.

Aceptar una propuesta como la aquí esbozada requiere, una vez más, de un plan para la transición, en la que debe comen-zarse por establecer un plan de estudios de base común para el magisterio y profesorado, con alcances de los títulos y contenidos mínimos, así como flexibilidad suficiente para contemplar las distintas realidades jurisdiccionales en las que deberán desempeñarse los futuros docentes. Mientras se producen las transformaciones hacia estructuras universitarias, deben comenzar a aplicarse estos nuevos planes en la formación de quienes ingresen. Estamos convencidos de que esto es

posible y, de que es necesario comenzar a hacerlo no más allá del año 2008, logran-do tener una primera cohorte recibida con los nuevos planes para el 2012.

En simultáneo, deberá trabajarse con la planta actual y los que se reciban hasta el comienzo de los nuevos planes, para asegurar una formación de igual calidad para los mismos. Se requiere modificar, entonces, el concepto mismo de la formación continua tal como hoy está planteada. Una primera tarea en ese sentido será la de asegurar ciclos de complementación curricular que permitan a maestros y profesores completar su formación para equipararse con los nuevos colegas. Pero a diferencia del esquema actual, donde esa es una tarea de esfuerzo individual y de acuerdo a las propias y escasas posibilidades del docente (por tiempo y dinero), sostendremos la necesidad de que se concerte un plan entre el Estado Nacional, las jurisdicciones y las universidades para permitir que todos los docentes puedan, en un plazo amplio y razonable, acceder a estos ciclos de complementación curricular. En concreto, creemos que debe becarse a los docentes y/o liberarlos de tareas para que puedan hacerlo. Y como es obvio, para eso hace falta una planificación, dado que no sería posible que cada quien lo decida por su cuenta para no generar problemas en el dictado de clases. Pero debiera encararse un plan integral por el cual todos los docentes a quienes les faltan más de diez años para jubilarse, pudieran – y debieran – cursar estos ciclos en un período no superior a diez años a partir del 2007. Idealmente, esto permitiría

que con duración promedio de dos años para cada ciclo de este tipo, se pudiera ordenar para que un quinto del total de la población docente del país, por vez, pudiera estar afectado a su formación y desafectado parcial o totalmente del dictado efectivo de clases. De esta manera, para el 2018 se habrá completado la mayoría de la reconversión formativa aquí propuesta sin que se produzcan situaciones dificultosas para el normal dictado de las clases. Adicionalmente, como incentivo para quienes completen estos ciclos, debiera plantearse un reescalafonamiento que implique el ingreso a una nueva grilla salarial, con mayores aumentos.

Por otra parte, la formación continua seguirá siendo necesaria en cualquier caso, y aquí será necesario diseñar (y/o autorizar a los privados a hacerlas) ofertas definidas como necesarias que estén disponibles en forma planificada y que hayan sido preseleccionadas por las autoridades educativas competentes, no dejándolas libradas al mercado o a los cursos que "pueden darse".

Queremos introducir aquí otra propuesta que debe ligarse con lo que venimos diciendo sobre la reconversión y transformación de la planta docente.

Actualmente, en la absoluta mayoría del sistema educativo, no hay mayor diferenciación de funciones entre los maestros y los profesores, más allá de la especialización por áreas o asignaturas. Pero no hay, prácticamente, organización jerárquica interna, como no sea la propia función directiva de los establecimientos. De tal suerte que la única expectativa posible

de "ascenso" en la carrera docente está dada por la antigüedad, en cuanto a lo económico, y por ser algún día directivo, en cuanto a la jerarquización. Esto presenta varios problemas: por un lado, la experiencia no necesariamente prepara para la dirección y administración escolar, requiriéndose saberes y competencias específicos para ello. No debe seguir siendo práctica corriente que el maestro que ya no puede estar al frente de un grado termine ocupando tareas de supervisión o dirección porque "le toca". Por otro, iguala a todos los maestros y profesores al frente de clases en sus funciones, más allá de sus experiencias, conocimientos y rendimientos efectivos, sin "premiar" de alguna manera el esfuerzo y la dedicación a la tarea.

Lo que proponemos es que se establezca, al menos como modelo experimental, en una primera fase, un modelo departamental, con tareas de coordinación y planificación del aprendizaje por áreas o departamentos, en los que se centre la actualización e innovación pedagógica y – ¿por qué no? – la investigación. De esta manera se introduciría un trabajo más colectivo y enriquecedor para docentes y alumnos, permitiendo – también – una valorización de aquellos que más destaquen en su esfuerzo, al asumir tareas de coordinación pedagógicas.

Sin duda, una propuesta como esta requerirá de mayores tiempos para su implementación, pero se verá facilitada por el cambio gradual en la formación docente, que tornará más natural para estos un modelo con mayores similitudes al de la enseñanza superior, no para reproducir sus defectos (cá-

tedras cerradas, feudalización del conocimiento, etc.), sino para rescatar sus virtudes.

En cuanto al cuarto eje de reformas propuesto, queremos hacer hincapié en que no se trata, tan sólo, de “abrir” las escuelas para otros usos fuera de los horarios de clase. Sin duda, este es un primer paso bastante sencillo de dar y para el que existen numerosas prácticas nacionales e internacionales exitosas de referencia. No queremos decir que esto, de por sí, no sea ya un paso muy importante para la socialización de niños y jóvenes, con efectos reales sobre prevención y reducción de daños, como lo muestran las experiencias de referencia.

La cuestión central para nosotros, es que se trata de convertir a éste en un eje articulador de la relación con la comunidad y del involucramiento progresivo de la misma en las discusiones y decisiones relativas a la institución. Para lograr esto se requiere de una apropiación objetiva y subjetiva por parte de los actores sociales educativos y comunitarios.

Hablar de esto nos lleva decididamente a la cuestión de la democratización real de las instituciones. Como se ha insinuado, no estamos diciendo que deban sustituirse las funciones de las autoridades escolares, sino que las instituciones deben convertirse cada vez más en “escuelas de democracia”, lo que implica, por sobre todas las cosas, un gobierno más participativo y abierto, con espacios previstos para esto como parte del proceso pedagógico mismo. Instancias como los consejos de convivencia, asambleas escolares y similares deben ser trabajadas con más fuerza y constancia. Y es oportuno señalar que para

ello deben resolver cuestiones de interés para los estudiantes y la comunidad y no sólo para hacerlos corresponsables de las sanciones y la resolución de problemas.

Por último, en cuanto a la integración de las TICs en el proceso de enseñanza/aprendizaje, somos conscientes de que demandará importantes inversiones continuadas a lo largo de varios años. Sin embargo, ello servirá de muy poco si el equipamiento disponible es “parte” de la enseñanza como una asignatura más y no se integran las muchas o escasas posibilidades de uso en el proceso pedagógico como una herramienta central para ayudar a descubrir, buscar, clasificar, conceptualizar y comunicarse. El uso de programas de computación específicos para la educación puede ayudar mucho en esta tarea, así como el compartir saberes y experiencias que los estudiantes también adquieren fuera del ámbito escolar.

Lo urgente (para concluir)

A nuestro juicio, lo primero que debe hacerse es detener el proceso de degradación de la calidad, actuando sobre sus efectos más inmediatos.

Debe también priorizarse el proceso estructural de reforma de la formación docente con la mayor celeridad posible, partiendo, como se ha dicho, de un esquema salarial digno. Con estas precondiciones, exigir sí el cumplimiento de un calendario escolar ajustado a la realidad y a los déficits que se vienen arrastrando, para intentar paliarlos tanto como sea posible.

Creemos que un programa como el aquí esbozado sólo será posible si existe

un compromiso serio:

- para propiciar una evaluación integral que de inicio a un profundo debate acerca de las tareas necesarias para remontar la declinante pendiente de la educación argentina, como primer paso;
- que dé origen a un programa de reformas sostenidas en el tiempo y con las garantías de la inversión necesaria, a ser aplicada a las políticas pactadas;
- de la comunidad y los actores socio-educativos de sostener el esfuerzo a lo largo de los años;
- de las jurisdicciones provinciales (para el caso argentino) de blanquear las plantas docentes reales y jerarquizar la función;
- del Estado Nacional de promover y sostener un programa tal.

Finalmente, en una "reforma de la

reforma" debe contemplarse la perspectiva de integración regional, para desandar el camino de reformas dependientes y construir auténticas políticas de convergencia. Y esto debe plantearse en todos los aspectos, no sólo en cuanto a los contenidos, sino en la promoción de criterios similares en las discusiones que se planteen en los ámbitos colectivos, de manera de ir convergiendo aún más en la concertación de políticas educativas comunes de la región.

Notas

¹ PEDRÓ y PUIG, 1998.

² PUELLES BENÍTEZ de y MARTÍNEZ BOOM, 2003.

³ Idem.

⁴ TIRAMONTI, 2005.

⁵ HARDT, Michael y NEGRI, Toni, 2002. VIRNO, Paolo, 2003.

⁶ HERMO, Javier, 2004.

Referencias

HARDT, Michael; NEGRI, Toni. *Imperio*. Colección Estado y Sociedad. Paidós, Buenos Aires, 2002.

HERMO, Javier. *Servicios Educativos y Profesionales*. Una visión sobre su regulación posible. Publicación del "Taller sobre Reglamentación Nacional". Realizado por la Organización Mundial de Comercio (OMC) en su sede. 10 p. Ginebra, marzo 2004.

PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene, 1998. *Las reformas educativas*. Una perspectiva política y comparada. Paidós. Barcelona, 1998.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de; MARTÍNEZ BOOM, Alberto, 2003. *La reforma de los sistemas educativos*. Módulo II. Curso Experto Universitario en Administración de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, 2003.

TIRAMONTI, Guillermina, 2005. La escuela, en la encrucijada. *Diario Clarín*. Buenos Aires, 12/05/05.

VIRNO, Paolo, 2003. *Gramática de la multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Puñaladas ensayos de punta, Colihue. Buenos Aires, 2003.

Recebido em 05 de novembro de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de novembro de 2005.

Sêneca: o papel do sábio na formação da humanidade

Seneca: the role of the sage in the formation of humanity

José Joaquim Pereira Melo

Doutor em História, professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.
e-mail: jjpereiramel@hotmail.com

Resumo

Propõe-se com o presente artigo proceder a algumas reflexões sobre a proposta de educação de Sêneca e o papel que, nela, ele atribui ao sábio. Situando Sêneca em seu momento histórico, quando o romano se considerava um porta-voz da universalidade humana, procura-se detectar o processo de pensamento que o levou a conceber o sábio como o homem ideal para se dedicar à educação da humanidade. Segundo Sêneca, as verdades encontradas e acumuladas na sua caminhada rumo à perfeição qualificam-no para exercer esse magistério. Assim sendo, o sábio, ponto culminante da dinâmica formativa e maior estágio de aperfeiçoamento alçado pelo homem, deveria abandonar as demais atividades civis e públicas para se tornar o referencial educacional dos homens em busca da virtude e da perfeição.

Palavras-chave

Sêneca; formação; sábio.

Abstract

The present article intends to proceed with some reflections on Seneca's proposition of education and the part that he attributed to the sage. Placing Seneca in his historical moment, when the Roman man considered himself as a spokesperson for human universality, we intend to detect the process of thought that took him to conceive the sage as the ideal man to be dedicated to the education of humanity. According to Seneca, the truths found and accumulated on his road to perfection qualify him to exercise such work. In this way, the sage, the culminating point of the formative dynamic and the greatest phase of improvement reached by man, must abandon all other civil and public activities to become the educational reference of humankind in search of virtue and perfection.

Key words

Seneca; formation; sage.

A vida e a obra de Sêneca¹ foram marcadas por um contexto histórico que apresentava dois pontos de convergência: a relevante vigência do estoicismo e a permanência operativa do helenismo no mundo romano.

Três fatos significativos podem ser tomados como referência e ponto de partida para as reflexões sobre Sêneca e sua época: 1) o desaparecimento dos grandes pensadores do período clássico grego, cujo resultado foi a fragmentação do antigo sistema filosófico em escolas e sistemas diversos, tais como: ascéticos, epicuristas, peripatéticos; 2) o esvaziamento do processo criador da cultura grega: o helenismo trouxe consigo, como corolário da época precedente, a tecnificação e a aplicabilidade da reflexão. As ciências ou saberes particulares tinham começado a se desvincular do tronco filosófico, o qual, por sua vez, transformou-se numa ciência voltada para os grandes problemas do homem; 3) esses novos tempos foram marcados por uma agitação e uma instabilidade que levaram o homem livre a buscar segurança e tranquilidade na filosofia, já convertida em guia espiritual e diretora da vida humana, com um marcado interesse por temas e problemas humanos, em sua dimensão existencial (REDONDO e LASPALAS, 1997).

Em contato com a cultura grega, os romanos entraram na órbita do helenismo e, sobre seu complexo modelo de saberes, recriaram um outro modelo, mais de acordo com seu espírito prático, pouco dado às grandes reflexões filosóficas. Na organização de sua própria identidade cultural, as grandes elaborações teóricas características

da cultura grega não tiveram espaço na Estoá dos romanos.

O apreço do estoicismo ao dever e à autodisciplina e sua sujeição à ordem natural das coisas vinham ao encontro das antigas virtudes romanas e dos seus hábitos conservadores, bem como de sua insistência nas obrigações cívicas. Enfim, sua doutrina a respeito do cosmopolitismo estava de acordo com a mentalidade política romana e com o orgulho de ser um império mundial.

De forma específica, de maneira não-marginal, o estoicismo romano colocou em discussão a pedagogia, a qual, com a noção de humanistas, tornou-se ponto central da cultura e da formação do homem romano. Naquele momento, em Roma, o homem sentia-se revestido de uma humanidade universal, deixando de se considerar apenas um cidadão ligado ao *mos maiorum* e ao papel de civis *romanus*. Foram, assim, criados modelos de pedagogia estritamente ligados ao saber mais universal e autônomo, o saber filosófico (CAMBI, 1999).

Como não podia ser diferente, essa preocupação pedagógica marcou a reflexão de Sêneca, transformando-o em uma das vozes romanas mais importantes e significativas em matéria de pedagogia, conforme se pode observar em alguns dos seus Diálogos: Sobre a brevidade da vida, Sobre a tranquilidade da alma, Sobre o ócio, e, particularmente, as Cartas de Lucílio. Estas últimas constituem um modelo pedagógico que desembocava num processo de auto-educação: "Ainda resta muito trabalho a fazer. Se desejais atingir este objetivo, careces de muita atenção da minha parte, mas também de bastante esforço da tua. A vir-

tude não se conquista por procuração" (*Cartas* 27,4).

Mesmo reconhecendo a contribuição que o processo educativo poderia receber do mundo exterior, Sêneca considerava que a chave da formação radicava no esforço pessoal do indivíduo para se educar. No fundamental, nada poderia substituir a própria formação.

Para ele, a direção desse processo somente seria possível com o entendimento da condição humana: que é o homem, qual o seu destino, qual é seu bem supremo?

Para a primeira questão, a resposta de Sêneca é uma definição clássica: o homem é um animal racional. A plenitude humana se realizaria se o homem cumprisse o fim para o qual nasceu: "viver conforme a natureza". Para ele, essa máxima tinha um conteúdo metafísico, uma vez que a natureza era entendida como uma especificidade do homem, ou seja, este era naturalmente dotado de razão. Logo, "viver segundo a natureza" significava desenvolver esse potencial (GARCÍA GARRIDO, 1969). Essa submissão à ordem Universal, cuja inexorabilidade era racionalmente reconhecida, deveria ser espontânea. Por esse caminho chegava-se à virtude, ao bem maior, à felicidade suprema (REALE, 1994), a qual, por extensão, era o objetivo fundamental da educação.

Qual é a qualidade exclusiva do homem?
A razão: quando a razão é plena e consumada proporciona ao homem a plenitude. Por conseguinte, uma vez que cada coisa quando leva à perfeição a sua qualidade específica se torna admirável e atinge a sua finalidade natural, e uma vez que a qualidade específica do homem é

a razão, o homem torna-se admirável e atinge a sua finalidade natural quando leva a razão à perfeição máxima. A razão perfeita chamamos a virtude, a qual é também o bem moral (*Cartas* 76, 10-11).

Chegando a esse estágio, o processo formativo fluiria de maneira rápida e tranqüila. Entretanto, Sêneca identificou um sério obstáculo que comprometia o seu desenvolvimento: o caráter racional da alma colocava o homem acima dos demais seres do universo. Por ser ela algo "divino", detinha força e poder singular: era "um deus que se hospeda no corpo humano" (*Cartas* 31, 11). No entanto, essa mesma alma, em virtude da qual a natureza humana guardava um certo parentesco com a "divindade", raiz de todas as suas perfeições, se achava presa no corpo humano, como em um cárcere. Em grande medida, era limitada e condicionada por ele: o corpo constituía para a alma um obstáculo que a impedia de alçar às alturas da perfeição a que era chamada. Em rigor, a parte superior e mais nobre da natureza humana se achava submetida e escravizada, exatamente por aquela parte tida como inferior.

De facto este nosso corpo é para o espírito uma carga e um tormento; sob o seu peso o espírito tortura-se, está aprisionado, a menos que dele se aproxime a filosofia para o incitar a alçar à contemplação da natureza, a trocar o mundo terreno pelo mundo divino. Esta a liberdade do espírito, estes os seus vãos: subtrair-se ocasionalmente à prisão e ir refazer as forças no firmamento! (*Cartas* 65, 16).

Esta era, para Sêneca, a lamentável condição em que se encontrava o ser humano, cuja difícil existência radicava não somente na escravidão, mas também na

enfermidade provocada pelas paixões, verdadeiras úlceras da alma, pois a alma, submetida pelas paixões, tornava-se enferma.

Como resultado desse quadro, surgia o “homem vencido” (GARCÍA GARRIDO, 1969). Enquanto “dona de si mesma”, porém, a alma tinha forças para ajudar o homem a reverter esse quadro e, neste caso, o otimismo pedagógico que Sêneca professava passava pela razão e pela luta ascética:

A natureza deu-nos energia suficiente. A questão está em aproveitá-la, em juntar todas as nossas forças e pô-las ao nosso serviço ou, pelo menos, em não as virar contra nós mesmos. A falta de forças não passa de pretexto; o que temos na realidade é falta de vontade! (*Cartas* 116, 8).

Esse processo, segundo Sêneca, somente poderia ser alcançado por meio da liberdade. Esta possibilitava as condições necessárias para que o homem encontrasse o caminho da perfeição e da superação de qualquer forma de opressão que pudesse enfrentar em relação ao corpo, às paixões sensuais, aos bens materiais e até mesmo à morte.

Neste sentido, o homem deveria lutar para se libertar dos limites a que estava submetido e, para Sêneca, cabia à educação ajudá-lo a alcançar esse objetivo. Apesar da importância que ele atribuía à liberdade, não entendia que ela, por si, tivesse condições de levar ao processo autoformativo. Era necessário que fosse acompanhada da vontade do homem para realizá-lo. Segundo ele, o exercício da vontade era elemento fundamental no processo autoformativo: “aquilo que pode fazer de ti

um homem de bem existe dentro de ti. Para seres homem de bem só precisas de uma coisa: a vontade” (*Cartas*, 80, 4).

A importância da vontade torna-se maior quando o objetivo é o progresso moral, independentemente dos problemas e das dificuldades a serem enfrentadas ao longo da sua realização. “... E então? – dirás. Tem sido essa a minha vontade” (*Cartas* 34, 3).

Respalhada pela razão, a vontade ganha força decisória: distingue o moral do imoral, indica o caminho do bem e desvia-se da prática do mal, em uma dinâmica facilitadora da felicidade. Em Sêneca, o fato de, ao nascer, o homem trazer consigo as condições para o bem, não o dispensava da sua vontade para desenvolvê-lo (OLIVEIRA, 1998) e efetivá-lo, principalmente quando se tinha em conta que se tratava de uma determinação da natureza. “Só há uma solução, portanto: ser firme e avançar sem descanso [...], mas grande parte do progresso consiste na vontade de progredir” (*Cartas* 71, 36).

Mas, para Sêneca, caso o homem não optasse por um modelo a ser seguido, a vontade por si própria não era suficiente para que a educação fosse realizada. A caminhada autoformativa, por ser uma prática solitária, revestia-se de grande dificuldades, como era o caso das interferências externas e dos retrocessos provocados pela falta dos conhecimentos necessários que poderiam suavizar sua realização. O modelo, por conhecer as pegadas que levavam à perfeição, orientaria a direção a ser tomada, o momento de avançar e o momento de parar (PRADO, 1946, p. 47). Assim, o recurso de um modelo possibilitaria segurança para

se atingir o objetivo e seguir o caminho da perfeição, consciente e acertadamente.

Os espíritos mais fracos, contudo, necessitam de alguém que os guie, dizendo: "Deves evitar isso, deves fazer aquilo". Além disso, se quisermos esperar a altura em que, por nós mesmos, saibamos qual o melhor modo de agir, iremos entretanto cometendo erros impedir-nos-ão de atingir um ponto em que possamos estar contentes conosco; devemos deixar-nos guiar enquanto ainda estamos aprendendo a guiar-nos por nós mesmos. Também as crianças aprendem a escrever pelo exemplo: pega-se-lhes nos dedos, a mão do mestre guia-os sobre os desenhos das letras, depois diz-se-lhes que imitem o modelo apresentado, e que por ele corrijam a sua caligrafia. Um tal auxílio deve ser dado ao nosso espírito enquanto aprende a guiar-se por um modelo [...] (*Cartas* 94, 50-51).

Segundo Sêneca, a história é generosa nesse sentido, pois oferece a memória de homens cujas existências são verdadeiros exemplos para a humanidade e que estão sempre à disposição para atender aos que a eles recorrem.

[...] aqueles fundadores das sublimes filosofias nasceram para nós [...]. Podemos discutir com Sócrates, duvidar com Carnéades, encontrar a paz com Epicuro, vencer a natureza humana com a ajuda dos estóicos, ultrapassá-la com os cínicos [...]. Nenhum deles deixará de estar à nossa disposição, nenhum despedirá o que o procurar, sem o que faça mais feliz e mais devotado a ele, nenhum permitirá a quem quer que seja partir de mãos vazias; eles podem ser encontrados por qualquer homem, tanto durante o dia como à noite (*Sobre a brevidade da vida*, XIV, 1-2-5).

Apesar desse conteúdo fecundo encontrado nos grandes homens, Sêneca

recomendava que, quando se sentisse seguro em relação aos seus propósitos, o aluno se afastasse do seu guia, por já estar em condição de dar continuidade a sua caminhada evolutiva rumo à perfeição.

Mas, a liberdade, a vontade e a existência de um modelo não teriam sentido se parte do tempo não fosse dedicado à reflexão, o que levou Sêneca a considerar o "ócio útil" como a esfera privilegiada para a realização do processo educativo.

Munido dessas condições, o homem estaria apto para iniciar a sua busca pela sabedoria, a qual levaria à felicidade. Esta configurava-se, para Sêneca, como o fim da vida humana e, portanto, como o fim da educação.

Desta forma, Sêneca punha em destaque a capacidade do homem para se autogerir e, sustentado pela moral e pela razão, reconhecer-se como parte integrante de um todo (ULLMANN, 1996). Seu conceito de educação fica explícito em algumas das suas sentenças:

[...] de nada serve o ouro a prata: com estes materiais é impossível modelar a imagem da divindade (*Cartas*, 1991, 31-11).

[...] começarmos a formar e a corrigir a nossa alma antes que as más tendências cristalizem (*Cartas*, 50-5).

Que a nossa alma, portanto, se habitue a entender e a suportar o seu destino [...] (*Cartas*, 91-15).

Ninguém, a não ser que formado a partir da base e totalmente orientado pela razão, pode estar apto a conhecer todos seus deveres e saber quando, em que medida, com quem, de que modo e por que razão deve agir (*Cartas* 95,5).

Para Sêneca, de um lado, o essencial na educação não era a aquisição de habilidades intelectuais e a assimilação da cultura, mas a regeneração do homem (*Cartas*, 76, 4). De outro porém, considerava que esse processo não se fazia independentemente da dimensão intelectual. Assim, a regeneração humana tornava-se viável quando o aluno dominava as suas paixões e se encaminhava progressivamente a um peculiar saber de tipo soteriológico, não muito extenso, que Sêneca qualificava de “sabedoria”(REDONDO, 1997).

O saber, conforme entendia o pensador, não se limitava à compreensão das leis do universo e à busca do fundamento da realidade, mas tinha como função principal a formação do homem, indicar-lhe como se conduzir, ou seja, que decisões e atitudes deveria tomar para se tornar um homem novo.

Como o caminho que levava à sabedoria era a filosofia, a responsável pela formação do homem, a ação educativa diversificava-se e concretizava-se em atividades que lhe permitiam modelar a alma.

A filosofia, para Sêneca, não se resumia a preceitos ou a um saber teórico, mas definia-se no exercício da virtude e manifestava-se na própria vida (LI, 1998).

A filosofia não é uma habilidade para exibir em público, não se destina a servir de espectáculo; a filosofia não consiste em palavras, mas em acções. O seu fim não consiste em fazer-nos passar o tempo com alguma distracção, nem em libertar o ócio do tédio. O objectivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos actos, em apontar-nos

o que devemos fazer ou pôr de lado, em sentar-se ao leme e fixar a rota de quem flutua à deriva entre escolhos. (*Cartas* 16,3).

Enquanto “pedagoga da humanidade”, deveria chegar ao homem concreto, *deveria ensinar a agir, não a falar* (*Carta*, 20, 30), determinar-lhe uma conduta prática que fosse resultante da harmonia entre o interior e exterior.

Há, pois, uma coisa que te peço, meu caro Lucílio, com todo o empenho; interioriza a filosofia no mais íntimo de ti mesmo e fundamenta a avaliação do teu progresso não em palavras que digas ou escrevas, mas sim na tua firmeza de ânimo e na diminuição dos teus desejos, comprovas as palavras com os atos (*Cartas*, 20, 2).

Em síntese, a preocupação de Sêneca era chegar à formação de um homem ideal, um agente social que correspondesse às necessidades de uma sociedade em transformação.

Na perspectiva senequiana, a condição de sábio deveria ser o ponto culminante do processo educativo, pois era o maior estágio de aperfeiçoamento alcançado pelo homem que vivera segundo a prática da virtude.

El sábio no es insensible, experimenta las pasiones y el dolor, pero sabe sobreponerse a ellas sometiéndolas a la razón. Nunca se deja dominar por la ira, el odio ni la envidia. No puede vivir sin el cuerpo, pero procura no vivir para el cuerpo. No apega su corazón a las riquezas, ni se altera cuando las pierde. El sabio afronta los peligros, y lucha. Su vida es un esfuerzo heroico para no dejarse doblegar por las adversidades, ni dejarse vencer por la fortuna. [...] El sabio debe mantener por encima de todo una serenidad imperturbable [...]. Pero, si es vencido en la lucha, el sabio se somete serenamente al Destino, pero sin implorar

clemencia, como el gladiador que cae ante la espada de su vencedor. Así llega no solo a parecerse a los dioses, sino hasta a hacerce él mismo dios (SÊNECA apud FRAILE, 1971, p. 668)

Assim sendo, o sábio seria o homem que tem constância nas ações, nos atos e nos propósitos, indistintamente das circunstâncias, boas ou más; não perde o seu tempo com futilidades do mundo, nem se deixa envolver pelos apelos materiais, nem pelas distinções passageiras (SCHOPKE, 2002). Por ser senhor de si mesmo e por estar acima de todas as contingências, atinge o ideal da felicidade, está sempre feliz. Segundo Sêneca, com essas características, o sábio é encontrado raramente, por extensão, não é um privilégio de todas as épocas.

Olha que um homem de bem não é coisa que surja e se reconheça por tal assim tão depressa! E sabes o que eu entendo aqui por "homem de bem"? Apenas o de segunda categoria, porque o de primeira é como a fénix, que só aparece uma em quinhentos anos (*Cartas*, 42, 1).

Sua perfeição corresponde ao desenvolvimento das virtudes da natureza racional do homem, o que pode ser alcançado por qualquer um, desde que se aplique ao estudo e à prática da filosofia.

Enfim, todos os homens são iguais, portanto, todos eram instados a buscar a sabedoria. "Que razão me impede de pensar que pode vir a ser sábio um homem que desconhece o alfabeto, uma vez que a sabedoria não reside no alfabeto? (*Cartas*, 88, 32)". Entretanto, não se atingia a condição de sábio de maneira apressada, a partir de um momento de "iluminação", mas sim, mediante um esforço contínuo, uma

aplicação incessante e, sobretudo, um rigoroso exercício da vontade.

Com este perfil, por estar habilitado a despertar no homem, por meio do seu exemplo, o gosto pela prática da virtude e pela perfeição, o sábio converte-se no modelo e no guia do processo autoformativo proposto por Sêneca. Como tinha alcançado a qualidade de modelo, cujo brilho fulgurava com força e efetividade para todos aqueles que o requisitassem, o traço fundamental que caracterizava o sábio era a sua competência para ser pedagogo da humanidade. Ou seja, ele tinha adquirido a única condição para atingir a intemporalidade (GARCÍA GARRIDO, 1969): uma sabedoria que não se limitava ao seu tempo, mas avançava as centúrias em uma dinâmica educadora de todos aqueles que pretendessem galgar a perfeição.

[...] aqueles fundadores das sublimes filosofias nasceram para nós, e eles nos prepararam o caminho para a vida. Graças aos seus esforços, conduzem-nos das trevas à luz, aos mais belos conhecimentos. Não nos é vedado o acesso a nenhum século, somos admitidos a todos; e se desejamos, pela grandeza da alma, ultrapassar os estreitos limites da fraqueza humana, há um vasto espaço de tempo a percorrer. Podemos discutir com Sócrates, duvidar com Carneadas, encontrar a paz com Epicuro, vencer a natureza humana com a ajuda dos estoícos, ultrapassa-la com os cínicos.

Já que a natureza nos permite entrar em comunhão com toda a eternidade, por que não nos desviarmos dessa estreita e curta passagem do tempo e nos entregarmos com todo nosso espírito àquilo que é ilimitado, eterno e partilhado com os melhores? (*Sobre a brevidade da vida*, XIV, 1-2).

E Sêneca conclui:

Podemos afirmar que se dedicam a verdadeiros deveres, somente aqueles que desejam estar cotidianamente na intimidade de Zenão, Pitágoras, Demócrito, Aristóteles, Teofrasto e os demais de virtude. Nenhum deles deixará de estar à nossa disposição, nenhum despedirá o que o procurar, sem que faça mais feliz e devotado a ele, nenhum permitirá a quem quer que seja partir de mãos vazias; e eles podem ser encontrados por qualquer homem, tanto durante o dia como a noite.

Nenhum destes forçará tua morte, todos re ensinarão a morrer, nenhum dissipará teus anos, mas te oferecerá os seus. Nunca a conversação com eles será perigosa, fatal a amizade ou onerosa a deferência.

Conseguirás deles tudo o que quiseres: não será deles a culpa se não tiveres exaurido tudo o que desejas (*Sobre a brevidade da vida*, XIV, 5 e XV, 1-2).

Nesse sentido, não se pode limitar a eficácia da ação do sábio, quer em vida quer após a sua morte, desde que o homem propenso ao ideal de perfeição busque com dedicação e perseverança o seu exemplo.

Revestido dessas qualidades, o sábio, quando aparecesse, teria condições para ser o legislador, o jurista, o político, porquanto era ele quem melhor sabia discernir o que era justo e injusto para o homem e para o Estado (ULLMANN, 1996).

Entretanto, Sêneca se reportava ao conselho deixado por Demócrito: "que não tenhas muitas ocupações, nem em particular nem em público, aquele que deseja viver tranqüilo" (*Sobre a serenidade da alma*, XIII, 1), como indicativo de que ele considerava estas atividades infrutíferas e inúteis,

pois pouco contribuíam para o aperfeiçoamento humano. Em face disso, afirmava que o sábio deveria somente se dedicar aos negócios públicos enquanto a sua presença fosse necessária ou enquanto tivesse condições para tal.

[...] enquanto valer a pena mantermo-nos firmes no nosso posto, enquanto não formos constrangidos a fazer ou a suportar nada que seja indigno de um homem de bem. Se for este o caso, o estóico não se arruinará num esforço indigno e ultrajante, não se manterá activo apenas para se manter activo! [...] Quando o estóico se der conta de que está envolvido numa situação opressiva, dúbia, ambígua deve recuar; não voltar as costas, mas sim retirar-se gradualmente para lugar seguro (*Cartas*, 22, 8).

Sêneca parece encaminhar suas idéias para um sentido extremo, quando dá a entender a quase incompatibilidade entre a filosofia e a política (REDONDO e LASPALAS, 1997) e quando afirma:

Como pode de facto agradar ao vulgo alguém a quem só a virtude agrada? Não se conquista o favor popular por processos limpos. Terás que igualar-se primeiro ao vulgo, que só te aprovará quando te considerar um dos seus. Ora a tua formação a opinião que tenhas sobre ti mesmo importa muito mais do que a dos outros. A amizade de pessoas dúbias só se concilia por processos dúbios (*Cartas* 29, 11).

Nessa situação, para Sêneca, o homem corria o risco de se transformar em um ser amargo e descontente, visto ser natural no homem de bem, a existência de uma alma ávida para atuar.

Essas coisas todas são mais graves quando, por ódio da sua infelicidade laboriosa, refugiaram-se no ócio e nos estudos solitários, aos quais não pode suportar uma

alma elevada às coisas civis, desejosa de agir e inquieta por natureza, evidentemente pouco consolo encontrado em si mesmo. Por isso, tiradas as distrações que as próprias ocupações proporcionam aos que andam entre elas, o homem não suporta a casa, a solidão, as paredes e, contra a sua vontade, ele se vê abandonado a si mesmo. Daqui aquele tédio e descontentamento de si, a agitação da alma que nunca pára, e a triste e aflita paciência de sua própria inanição [...]; daí a tristeza e abatimento e as mil flutuações da mente incerta, a quem as esperanças iniciadas mantêm suspensa, as fracassadas mantêm triste; daí aquela disposição dos que detestam seu ócio e se queixam de nada ter para fazer [...] (*Sobre a tranquilidade da alma*, VI, 9-11).

Por outro lado, para Sêneca, o sábio, antes de se afastar da vida pública, para buscar refúgio na sua interioridade, deveria avaliar quais eram as verdadeiras circunstâncias que o estavam levando a esse afastamento. O cidadão não podia se furta-
r à sua responsabilidade política com a simples justificativa de não ocupar um cargo na estrutura do poder.

Assim, ele propõe uma saída:

Procuras saber que auxílio, segundo meu juízo, deve-se empregar contra esse tédio. O melhor era, como diz Antenodoro, ocupar-se com a ação das coisas tanto no trato da república como nos deveres civis (*Sobre a tranquilidade da alma*, III, 1).

Neste caso, o sábio teria outras formas de servir à república que não fosse a atuação política:

[...] ao ter em vista o tornar-se útil aos cidadãos e aos mortais, aquele que se põs em meio a atividades, administrando segundo sua possibilidade os assuntos comuns e os particulares, acaba por

exercitar-se e progredir a um tempo. "Mas porque nesta", diz ele, "tão insana ambição dos homens, com tantos caluniadores a distorcerem as coisas corretas, pouco segura está a sinceridade e, uma vez que haverá sempre mais dificuldades do que sucessos, do foro, de certo, e do cargo público deve-se afastar-se. Mas até no particular uma alma elevada tem onde se desenvolver largamente, e não é porque o ímpeto de leões e animais refreia-se com jaulas, que assim seria com o dos homens, cujas maiores ações realizam-se em local apartado. Assim, todavia, ter-se-á ocultado, de modo que, onde quer que houver escondido seu ócio, quererá ser útil aos indivíduos e a todos com seu engenho, vós, conselho. Pois à república não é útil somente aquele que apadrinha candidatos, defende réus e opina sobre a paz e a guerra; mas ocupa-se, no particular, de assunto público também aquele que exorta a juventude, aquele que em meio à tamanha falta de bons preceptores insinua às almas virtude, aquele que segura e afasta os que se precipitam ao dinheiro e à luxúria e, se não o consegue de todo, pelo menos os retarda. Acaso aquele pretor que entre os estrangeiros e os cidadãos profere suas sentenças, ou, ainda, o pretor urbano, que aos que se aproximam pronuncia as palavras do assessor, acaso são eles mais úteis do que aquele que pronuncia o que é a justiça, o que é a piedade, o que é a paciência, o que é a coragem, o que é o desprezo da morte, o que é o conhecimento dos deuses, e que bem tão gratuito é a consciência? Por consequência, caso consagres aos estudos o tempo que hajas subtraído aos serviços, não terás desertado nem terás recusado teu dever [...] Se te houveres aplicado aos estudos, terás evitado todo fastio da vida, não desejarás a chegada da noite por causa do tédio do dia, nem a ti serás pesado nem aos outros inútil; atrairás a muitos para a

tua amizade, e os melhores afluirão a ti. Pois a virtude, ainda que obscura, nunca se esconde, mas envia de si sinais: quem quer que dela houver sido digno a conhecerá pelos vestígios (*Sobre a tranquilidade da alma*, III, 1-6).

Assim, Sêneca compõe um raciocínio sobre a forma de participação do sábio na vida pública: na medida em que lhe era pouco conveniente participar da política e tendo em vista a “república” ideal e, por extensão, universal, ele deveria se consagrar à educação, convertendo-se em pedagogo do “gênero humano”.

[...] não confiamos os nossos adeptos nem ao serviço de qualquer Estado, nem para sempre, nem indiscriminadamente. Mais ainda, quando nós atribuímos ao sábio o único Estado digno dele – ou seja, o Universo! –, o sábio, embora levando uma vida retirada, nem por isso passa a situar-se à margem do Estado; o mais que sucede é que ele, deixando um lugarejo estreito, acede a espaços mais vastos e mais largos [...]. Sim, aconselho-te o ócio – um ócio em que a tua acção será mais válida e mais digna e mais digna do que o mundo em que vivas (*Cartas* 68, 2.10).

Sêneca dedica-se, assim, a convencer seus discípulos a buscarem com ânimo o tempo “útil” (GARCÍA GARRIDO, 1969) para as suas reflexões. É isso, por exemplo, que ele faz em seu diálogo *Sobre o ócio*:

Porque ele sabe que, também então, haverá de ocupar-se útil aos pósteros. Somos nós certamente que afirmamos tanto de Zenão quanto de Crisipo terem feito eles maiores coisas do que se tivessem conduzido exércitos, exercido cargos honrosos, promulgado leis – que aliás eles promulgaram, não para uma só cidade, mas para todo gênero humano. Que há, por-

tanto, que ao homem de bem não convenha um ócio tal que lhe permita dirigir os séculos futuros e falar não entre poucos, mas entre todos os homens de todas as nações, tanto os que existem como os que existirão? Em suma, pergunto se Cleantes, Crisipo e Zenão teriam vivido de seus preceitos. Sem dúvidas responderás que viveram tal qual haviam dito que se devia viver. Ora, nenhum deles tomou parte na administração pública. Não tiveram, dizes, a condição ou a conveniência que se costumam exigir no trato das coisas públicas. Não levaram, contudo, vida inerte: descobriram o modo de tornar sua neutralidade mais útil aos homens que a agitação e o suor de outros. Logo, embora aparentemente não agissem em nada, deram a impressão, não obstante, de terem agido muito (*Sobre o ócio*, VI, 4-5).

Essa mesma idéia pode ser encontrada em uma de suas Cartas a Lucílio, quando responde à objeção de seu discípulo preferido:

“Então tu mandas-me evitar a multidão, conservar-me retirado, contentar-me com a minha consciência? Que é feito daquelas vossas máximas que nos objurgam a morrer em plena acção?”

Bom ao que parece eu estou-te aconselhando a inércia? Se eu me recolhi em casa e fechei as portas foi para poder ser útil a um maior número. Nem um único dia me chega ao fim na ociosidade; parte da noite, reservo-a para os meus estudos; não me disponho ao sono – sucumbo a ele, e deixo repousar sobre o meu trabalho os olhos cansados da vigília e já prestes a cerrar-se. Retirei-me não só dos homens, como dos negócios, começando com os meus próprios: estou trabalhando para a posteridade. Vou compondo alguma coisa que lhe possa vir a ser útil: passo ao papel conselho [...] conselhos que sei serem

eficazes por tê-los experimentado nas minhas próprias feridas, as quais, se ainda não estão completamente saradas, deixaram pelo menos de uma torturas. Indico aos outros o caminho justo, que eu próprio só tarde encontrei, cansado de atalhos. [...].

Ao formar estas reflexões, tanto para mim próprio como para a posteridade, não te parece que estou a ser mais útil do que se comparecesse como consultor numa citação judiciária, se imprimisse o meu sinete no fim dum testamento, ou se fosse ao senado dar o meu voto e o meu apoio a um candidato qualquer? (*Cartas* 8, 1-2.6).

Fica claro, portanto, que o conceito de *ócio útil* em Sêneca não tem a conotação de um refúgio individual. O conselho dado ao sábio é que ele se afaste do negócio público para explorar suas potencialidades e possibilidades em favor da Humanidade (GARCÍA GARRIDO, 1969). Trata-se, portanto, de um exercício (ação?), de um compromisso de caráter intransferível.

Isto seguramente se exige do homem: que seja útil a homens. Se possível a muitos; quando não, a poucos; quando não aos parentes; quando não, a si. Pois, quando se faz útil aos demais, ele serve ao interesse geral. Assim, pois, quem se corrompe não prejudica somente a si, mas também a todos aqueles aos quais, em se aperfeiçoando, teria podido ser útil; inversamente, quem quer que se porte bem em relação a si é útil a outros pelo fato mesmo de preparar-se ele a ser-lhes útil (*Sobre o ócio*, III, 5).

Daí Sêneca afirmar ser o sábio um bem comum e o seu respeito pela dignidade humana dizer respeito a todos os homens. Enquanto depositário da sabedoria, o sábio tem a obrigação de criar as condições necessárias para a sua propagação. Esta

concepção explica as reflexões de Sêneca a respeito de si mesmo: “que os meus estudos de hoje não tenham sido só em meu proveito” (*Cartas* 7, 10). Eis o que nosso pensador confia com Lucílio em uma de suas correspondências:

Tu não podes conceber de quanta importância se reveste para mim cada dia. “Compartilhar comigo tudo cuja eficácia experimentastes” – dirás tu. Eu não desejo outra coisa senão transmitir-te toda a minha experiência: aprender dá-me sobretudo prazer porque me torna apto a ensinar! E nada, por muito elevado e proveitoso que seja, alguma vez me deleitará se guardar apenas para mim o seu conhecimento. Se a sabedoria só me for concedida na condição de guardar para mim, sem a compartilhar, então rejeitá-la-ei: nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação (*Cartas* 6, 4).

Ele alertava que, na prática, isso implicava abdicar as orientações do “academicismo” que centrava a sua preocupação na formação intelectual e cultural dos homens, ao mesmo tempo em que descuidava da sua formação moral (REDONDO e LASPALAS, 1997). Era como se, para os acadêmicos, essa ação fosse responsabilidade apenas do pedagogo e não do filósofo, como se o sábio não fosse o “pedagogo” do gênero humano, conforme argumentava com Lucílio:

Ariston de Quios considerou a física e a lógica não só supérfluas como ainda contraproducentes. A própria moral, a única que conservou, amputou-a daquela parte dedicada aos conselhos de ordem prática, dizendo que isso é tarefa de pedagogo, e não de filósofo, como se o filósofo-sábio não fosse precisamente o pedagogo do gênero humano (*Cartas* 89, 13).

Numa ação dinâmica, criadora e transformadora do homem e da sociedade, revestido de todas as condições morais e éticas, o sábio pode assumir a condição de guia do homem desejoso da sabedoria, da virtude e da perfeição, quer em seu próprio tempo quer em momentos distantes do seu. Compreendendo e respondendo a esses valores fundamentais, ele materializaria o processo formativo.

Por tudo o que foi dito, é possível avaliar a importância de Sêneca para uma época tão conturbada como foi a sua. Entretanto, como sábio, ele também ultrapassa seu tempo, exercendo grande influência na cultura ocidental desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Durante a época medieval, esteve presente nas reflexões de muitos Padres da Igreja, a exemplo de Tertuliano, Santo Ambrósio, Santo Agostinho, Tomás de Kempis. Na modernidade, contribuiu para o pensamento de Montaigne, Descartes, Leibniz, Kant e Nietzsche, entre outros. Na contemporaneidade, não se pode esquecer a repercussão de suas idéias de igualdade entre os homens na elaboração dos direitos humanos (ULLMANN, 1996). É inegável, portanto, a relevância do estudo de seu pensamento na atualidade, por razões históricas, éticas ou acadêmicas.

Em particular, é interessante investigar as contribuições do seu modelo educacional para o presente. Os princípios éticos e morais por ele defendidos no sentido de

fazer do indivíduo um ser virtuoso e feliz, devidamente adaptado, podem ser adequados aos complexos problemas que o homem enfrenta na atualidade. É instigante observar que, apesar de, a rigor, assumirem diferentes perfis e funções de acordo com as particularidades de cada época, as preocupações existenciais do homem apresentam traços de semelhança em todos os tempos, lugares e culturas.

É nessa linha de raciocínio que Reinhold Aloysio Ullmann apresenta o pensamento de Sêneca:

Os escritos de Sêneca ainda hoje conservam profunda validade, porque perpassados de perenes valores humanísticos. Ele procurou responder à interrogação fundamental da existência humana. Como deve o homem agir e portar-se, em meio à angústia e à preocupação da vida, para assegurar [...] a felicidade e a paz (ULLMANN, 1996, p. 63).

Concluindo, no pensamento de Sêneca, que ultrapassou centúrias, podem-se apreender lições que parecem atuais, tanto no que diz respeito à formação do homem quanto a seus problemas existenciais.

Nota

¹ Lúcio Aneu Sêneca nasceu em Córdoba no ano 4 a.C. e morreu em 65 d.C. Foi um advogado, filósofo, político e orador brilhante que se tornou questor e, mais tarde, ascendeu ao cargo de cônsul. Preceptor e conselheiro de Nero esteve à frente do Império Romano por quase dez anos. Condenado por Nero, por alta traição, foi obrigado a suicidar-se abrindo as veias.

Referências

ALMEIDA PRADO, Anna Lia Amaral de. Apontamentos para um estudo sobre a moral de Sêneca nas Epistolae ad Lucilium. *Anuário de 1946-47*. São Paulo: Faculdade de Filosofia do Instituto "Sedes Sapientiae" da Universidade Católica de São Paulo, 1946-47. p. 159-170.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GARCÍA GARRIDO, J. L. *La filosofía de la educación de Lucio Annaeo Séneca*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1969.

LI, William. Introdução. In: SÊNECA. *Sobre a brevidade da vida*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

OLIVEIRA, Luizir de. *Sêneca, a vida na obra: uma introdução à noção de vontade nas epístolas a Lucílio*.{s.d.} Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. v. IV. São Paulo: Loyola, 1994.

REDONDO, Emilio; LASPALAS, Javier. *Historia de la Educación: Edad Antigua*. Madrid: Dykinson, 1997.

SANTOS SILVA, Marilda Evangelista dos. Sêneca, o humanista. *Calíope*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, ano I, n. 1, p. 87-94, jul/dez, 1984.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

_____. *Sobre a brevidade da vida*. São Paulo: Nova Alendria, 1996.

_____. *Sobre a tranqüillidade da alma*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

_____. *Sobre o ócio*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

SHOPKE, Regina. Apresentação. In: SÊNECA. *Aprendendo a viver*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *O estoicismo romano*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

Recebido em 19 de setembro de 2005.

Aprovado para publicação em 28 de outubro de 2005.

"O povo não tem cultura! nós temos cultura porque...": efeitos de uma dicotomia*

"The people do not have culture! We have culture because...": effects of a dichotomy

José Licínio Backes**

* Versão ampliada do trabalho apresentado no II Fórum Nacional de Educação – ULBRA/Torres, maio de 2005.

** Doutor em Educação (Unisinos). Professor do Programa de Mestrado em Educação – UCDB.
e-mail: backes@ucdb.br

Resumo

O trabalho é fruto da tese de doutorado, defendida na UNISINOS, São Leopoldo – RS, cujo orientador foi o professor doutor Lúcio Kreuz. Tem como campo teórico os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, campo que problematiza a dicotomia alta e baixa cultura. Mesmo não concordando com esta dicotomia, segundo este campo não se pode deixar de levar em conta que ela continua presente, produzindo vários efeitos. Assim questioná-la, mostrando que produz um conjunto de efeitos nas identidades/diferenças, efeitos por meio dos quais a baixa cultura tende a ser vista como abjeta e inferior não significa que não deva ser mencionada e analisada, quando ela se constitui em uma marca central para determinados grupos. Esta análise, longe de ser uma legitimação da dicotomia, procura fazer parte de um processo de desconstrução. Além disso, este campo afirma a centralidade da cultura, vista como um processo de atribuição de sentido, atravessado pelas relações de poder no qual a linguagem, mais do que dizer como é a realidade, produz a realidade. A cultura é central não porque é superior a outras dimensões (econômica, política, sexual...), mas porque está presente em tudo. Assim, com o intuito de compreender as representações de cultura que estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da grande Porto Alegre são levados a produzir e quais os efeitos destas representações para as identidades/diferenças é que se lançou mão de entrevistas, debates, observações e redações, por meio das quais foi possível compreender que a dicotomia alta cultura x baixa cultura é uma marca central na representação de cultura, produzindo vários efeitos tanto para os processos de identificação quanto de diferenciação cultural. Os estudantes identificam-se como fazendo parte da alta cultura, sobretudo por estudarem em escolas particulares, por assistirem TV a cabo, por terem capacidade de consumir, por terem condições de fazer viagens, irem ao teatro, escutarem músicas "cultas" e por se "esforçarem" bastante e conseguirem aprovação para uma universidade federal. Já os outros, segundo eles (os outros para eles são os pobres), pertencem à baixa cultura, porque estudam em escolas públicas, assistem TV aberta, não tem condições de consumir, não viajam, não vão ao teatro, escutam músicas "bregas" e não se esforçam, por isto, no máximo frequentarão uma universidade particular. Pode-se concluir que a dicotomia alta cultura x baixa cultura está presente em todos os momentos da pesquisa e está atravessada por uma questão econômica, na qual o pobre, visto como sujeito sem cultura, passa a ser representado não apenas como alguém sem condições materiais, mas como alguém que condensa todos os significados indesejáveis para os que se identificam como pertencentes à alta cultura.

Palavras-chave

Cultura; identidade; diferença.

Abstract

The study in hand is the fruit of a doctoral thesis, defended at UNISINOS, São Leopoldo, RS, the supervisor of which was Professor Dr. Lúcio Kreutz. The theoretical field of the article is based on Post-Structuralist Cultural Studies, a field which questions the dichotomy of high and low culture. Although not agreeing with this dichotomy, according to this field it is not possible to exclude the fact that it exists, and produces various effects. Thus, to question this dichotomy, showing that it produces a series of effects in identities/differences, effects by which the low culture tends to be seen as abject and inferior does not signify that it should not be mentioned and analyzed when it constitutes a central mark for certain groups. This analysis, far from being a legitimization of the dichotomy, seeks to make it part of a process of deconstruction. As well as this, this field affirms the centrality of culture, seen as a process for the attribution of meaning, passing through the relationships of power in which language, more than saying what reality is like, produces the reality. Culture is central not because it is superior to other dimensions (economic, political, sexual...) but because it is present in everything. In this way, with the intention of understanding the representations of culture that students in Middle School of a private school in greater Porto Alegre are led to produce and to see what the effects are of these representations for the identities/differences, interviews, debates, observations and compositions were used, by which it was possible to understand that the dichotomy high culture x low culture is a central mark in the representation of culture, producing various effects both on the processes of identification and cultural differentiation. The students identify themselves as being part of high culture, above all as they study in a private school, watch cable TV, have consumer capacity, are able to go on journeys, go to the theatre, listen to "erudite" music and because they "exert" themselves considerably and manage to get into a federal university. Seeing that the others, according to them (the others for them are the poor) belong to the low culture, because they study in government schools, watch open TV, have no consumer power, do not go on journeys, do not go to the theatre, listen to "unfashionable" music and do not exert themselves, and for this, the most they achieve is to go to a private university. It can be concluded that the dichotomy high culture x low culture is present at all moments of the research and is traversed with an economic question, in which a poor person, seen as someone without culture, is represented not only as someone without material conditions, but as someone who, for those who identify themselves as belonging to the high culture, concentrates all undesirable significances.

Key words

Culture; identity; difference.

O presente texto é fruto de minha pesquisa de doutorado e teve como campo de pesquisa estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da Grande Porto Alegre-RS. Por ser uma escola considerada de qualidade, recebe alunos de várias cidades do estado e de outros estados. Recorrendo a observações, entrevistas, debates e redações, todas estratégias vistas como atravessadas por relações de poder, portanto sob hipótese alguma neutras, é que se pôde produzir este texto, que trata da dicotomia

alta cultura e baixa cultura na produção das identidades e diferenças. As identidades e as diferenças são entendidas como uma produção social e cultural, ou seja, não como essenciais, primordiais ou fixas, mas como instáveis e cambiantes, como sustentam os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas.

Cultura é o campo em que o sentido das coisas, das identidades, das diferenças é construído. O sentido é produzido no interior da cultura e está circunscrito ao próprio contexto cultural. Não existe sentido fora da

cultura. Estes sentidos/significados são produzidos socialmente, o que significa reconhecer que são estabelecidos pelas relações de poder. A cultura produz as identidades e as diferenças. A cultura produz identidades normais/anormais, legítimas/ilegítimas, dignas/indignas, brancas/negras.... A cultura produz tudo e a todos e todas. Ela nos faz sentir vergonha, procurar outras identificações, mas também nos faz sentir orgulho de pertencimento. A cultura é ambivalente. Diz quem nós somos, o que não devemos ser, o que devemos nos tornar, como devemos nos comportar, que lugares sociais podemos ocupar. A cultura produz a diferença com desigualdade. Associa a diferença com inferioridade. Produz a lugarização, determina os lugares que cada um pode/deve ocupar. A cultura legítima a idéia de alguns devem viver em favelas outros em mansões. Produz a idéia de que alguns devem ser sem-terra e outros latifundiários. A cultura (branca, o mito da democracia racial) produz [Equivocadamente] a idéia de que ser negro é ser inferior, é ser menos, portanto não merece o mesmo salário, acesso à universidade, ter acesso igual aos bens materiais. A cultura posiciona os sujeitos, estabelece as fronteiras entre o "bem" e o "mal", produz os "deuses" e os demônios". A cultura é tudo. Isto significa dizer que todos os seres humanos são produtores de cultura e ao mesmo tempo um produto da cultura. Daí, que não faz sentido falar em mais cultura, menos cultura, baixa cultura, alta cultura. Todos somos sujeitos de cultura e da cultura.

Mas a cultura não faz só isso. A cultura é ambivalente. É cheia de práticas contraditórias. Faz com que as pessoas fiquem

idignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra. A cultura produz os movimentos sociais de resistência. Produz a coragem e a convicção de lutarmos com as nossas forças, estabelecendo alianças (de raça, gênero, classe...), para minarmos os processos de dominação/exploração, discriminação e racismo. A cultura fomenta novas práticas, práticas que minam a dicotomia "alta" e "baixa" cultura.

Destaco que para o campo teórico utilizado não faz sentido falar em alta e baixa cultura. Porém, isto não significa afirmar que as dicotomias perderam o *status* canônico no campo teórico. Elas continuam sendo importantes marcadores e reguladores culturais. Assim: "Deslocá-los' não significa abandoná-los, mas mudar o foco da atenção teórica das categorias 'em si mesmas', enquanto repositórios de valor cultural, para o próprio processo de classificação cultural" (HALL, 2003, p. 239). Com isso, não se está aceitando que a classificação seja convincente ou legítima. Ela não é nenhuma dessas duas coisas, porque sempre se move dentro do território da naturalização e transitorização. Porém, não a considerar para estudar grupos que recorrem a ela seria não levar em conta as articulações relevantes que ocorrem naquele contexto e significaria perder uma de suas dimensões mais importantes, a dimensão do próprio processo de classificação cultural (HALL, 2003).

Assim a menciono, porque ela apareceu de forma recorrente em todas as estratégias utilizadas nesta pesquisa, produzindo representações de identidades e diferenças. Essa dicotomia vem ao encontro do que afir-

mam os Estudos Culturais ao dizerem que ela geralmente está vinculada a concepções de cultura enquanto uma “coisa”, uma “bagagem”, uma “herança”, representações muito presentes nas falas dos sujeitos investigados¹.

Foi possível perceber que essa compreensão de cultura por parte dos sujeitos² pesquisados está carregada de sentidos que representam os outros (para eles, o outro geralmente é o pobre, um sujeito sem cultura) como incapazes, responsáveis pela sua condição na sociedade, como podemos perceber pelo debate realizado sobre a água durante uma aula de Geografia³ numa turma de 2º ano do Ensino Médio.

– *O problema começa pela cultura do povo. Ele é pobre, não tem cultura. Acha que tem água sobrando. Não consomem água limpa, não têm dinheiro para comprar água. Mas também são muito ignorantes. Não colaboram, deixam a torneira pingando. Duvido que tenha uma casa de pobre que não tem torneira pingando... Tomam banho demorado, desperdiçam água, depois falta. O povo não tem consciência.*

Ainda que apareça uma voz dissonante, apontando que:

– *Tem muita gente falando que é falta de cultura, que é o pobre que desperdiça água, mas tem muita gente rica que lava a calçada no verão.*

Essa voz logo é silenciada e interrompida com a seguinte colocação:

– *Mas têm uma grande diferença. Se tu fores explicar para o rico, ele vai entender, ele tem cultura. Nós, que temos cultura, podemos passar para os outros. Mas passar cultura de que jeito para o pobre? Ele não vai entender! Vai rir da tua cara. Ele vê a água*

da chuva e acha que tem água sobrando.

O murmúrio da turma deixa claro que essa é uma explicação que faz sentido para eles, que tem um efeito de verdade maior do que a anterior. Ainda no mesmo debate:

– *Mas tem como dar um jeito nisso, de não desperdiçar água, principalmente de o ignorante não desperdiçar água. Olha o McDonalds. Ali as torneiras fecham automaticamente. Isso está certo, mesmo que sejam as pessoas mais cultas que vão lá. Mas, mesmo que pessoas que não têm cultura forem lá, não vão desperdiçar água. Poderiam fazer isso em outros lugares, nos banheiros públicos, por exemplo.*

Outra aluna interrompe para dizer:

– *Acho que o banho dos pobres tinha que ser que nem na prisão. Tinha que colocar todo mundo em fila e passar uma mangueira de pressão. Aí eles logo iam aprender a não desperdiçar água. Se não, o povo não vai se conscientizar. Não tem jeito. Tem que ser na base da força mesmo.*

Mesmo que houvesse desaprovação da turma, quando dessa última fala, tal reprovação pareceu-me mais no sentido de ter feito uma afirmação impossível de ser praticada do que por outro motivo. Afirmo isso, em primeiro lugar, porque a afirmação foi motivo de risada geral e, em segundo lugar, porque alguns alunos dessa turma vieram me dizer (pois, assim que a aluna terminou de falar, deu o sinal para o intervalo) que não era para levar em conta a fala daquela estudante: “Ela é meio doida mesmo. Imagina se daria certo dar banho desta forma nos pobres”.

Como se pode observar, a classificação de “alta” cultura e “baixa” cultura está carregada de sentidos que conferem

legitimidade aos que se representam como pertencentes à alta cultura. Os da alta cultura são os responsáveis por “conscientizar”, além de terem “capacidade” de adquirir “consciência”, conforme a fala já citada: “Se tu fores explicar para o rico, ele vai entender, ele tem cultura”.

Essa compreensão não é fruto do acaso, muito menos natural. Ela é o resultado de uma disputa de poder e do que esses sujeitos conhecem como narrativa sobre a cultura. A cultura surgiu inicialmente como um conceito que não gerava maiores dúvidas, questionamentos, indagações. Foi um conceito, segundo Veiga-Neto (2003), produzido no contexto da filosofia iluminista, no século XVIII, e designava, de modo geral, tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor em termos de arte, filosofia, ciência, literatura. A partir desse entendimento, ela assume um caráter universal e único. Universal porque dizia referir-se à humanidade, um conceito que não admite exterioridade; única porque dizia englobar o que de melhor havia sido produzido até então.

Ainda segundo o autor, a idéia de que existe uma alta cultura e uma baixa cultura produziu-se nesse contexto. A alta cultura é o modelo. Dela fazem parte os homens que já “evoluiram”; já a baixa cultura engloba todos os que ainda não ascenderam à humanidade. Essa representação de cultura foi também, como mostram Bhabha (2001), Hall (2003), Bauman (2001) e o próprio Veiga-Neto (2003), decisiva no processo de dominação e subjugação das culturas da América, África e Ásia, uma vez que elas não se enquadravam no conceito de cultura eurocentricamente construído. Também

apontava para a tentativa de homogeneização cultural, buscando “limpar” o mundo das indesejáveis diferenças. Bauman (1999) explica que a modernidade se move dentro da lógica da jardinagem, em que o outro é visto como uma erva daninha que deve ser eliminada, ou no sonho da pureza (BAUMAN, 1998). Nesse sentido, a educação, especialmente a escolar, foi acionada para, em nome de um pretensão humanismo universal, impor “[...] um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Isso indica a existência de uma só forma de identidade legítima, verdadeira, autêntica, boa e, ao mesmo tempo, aponta para a rejeição das diferenças identitárias, associando-as a patologia, desvio, primitivismo, barbaridade, paganismo, anormalidade, selvageria, devassidão – enfim, significa “não ter cultura, não entender, não ter consciência”, como se expressaram os sujeitos nos diferentes momentos da pesquisa. Sempre é importante lembrar que, apesar de todos os esforços de homogeneização cultural, as diferenças sempre continuaram a se proliferar, entrando em processos de negociação, como nos lembra Bhabha (2001). Mesmo em tempos de globalização, segundo Hall (2003), onde se pretende uma padronização cultural, sobretudo estadunidense, há inúmeros movimentos demonstrando que as diferenças não só resistem à homogeneização, como também se multiplicam indefinidamente.

Pode-se dizer que, durante muito tempo, houve somente o conceito de cultura, que, de certo modo, continua presente, inclusive para os sujeitos pesquisados. Para Veiga-Neto

(2003), somente a partir da década de 1920 é que o conceito de cultura começa a adquirir novos significados. Não que não exista mais o conceito "cultura", mas ele é abalado pela antropologia, lingüística, filosofia e sociologia e, na expressão de Veiga-Neto (2003), recentemente *detonado* pelos Estudos Culturais, mostrando que é mais produtivo utilizar *culturas* em vez de *cultura*. Segundo o autor, isso representa a passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo. Da mesma forma que Veiga-Neto (2003), Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam que, desde o seu surgimento, os Estudos Culturais, vêm configurando um campo alternativo "[...]" para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular*" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

A distinção entre alta e baixa cultura também deixa de ter sentido, pois não há nenhum critério transcendental para hierarquizar as culturas. Além disso, essa distinção passa a ser vista como produtora de processos de silenciamentos e exclusões, uma forma típica de quem se coloca como sujeito arrogante ou que faz uso de uma razão arrogante, que pretende fixar os significados como se estes tivessem alguma essência, natureza ou transcendência. Nesse sentido, na perspectiva que estou seguindo, não se trata de dizer como é o mundo ou como deve ser o mundo, mas de tão somente "[...]" mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele" (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). O mesmo vale para as culturas, as edu-

cações, as diferenças, as identidades. Não se trata de dizer como são ou devem ser, mas de compreender seu processo infinito de construção por meio das relações de saber/poder. Hall (2003), a escrever sobre a cultura, também atenta para o fato de esta não mais estar vinculada a uma concepção elitista, possuindo um caráter mais democrático e socializado: "Não consiste mais na soma de o 'melhor que foi pensado e dito', considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição ao qual, num sentido antigo, todos aspiravam" (HALL, 2003, p. 135).

Ou seja, seguindo a argumentação de Hall (2003), Bhabha (2001), Veiga-Neto (2003), Silva (1996) e de Costa, Silveira e Sommer (2003), a cultura deixa de ser um conceito impregnado de hierarquizações, elitizações e distinções segregacionistas, para adquirir um sentido cambiante e versátil. Ela deixa de ser um campo exclusivo da erudição, da tradição literária, para ganhar novas e variadas possibilidades de sentido. Assim:

[...] as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Nesse sentido, a questão que os Estudos Culturais propõem, ao minar-se a dicotomia alta cultura x baixa cultura e entendendo-a como o terreno em que se manifestam "[...]" as lutas e os conflitos pela imposição ou pela manutenção de significados" (BUJES, 1999, p. 162), assume um papel importante, pois, com o fim dessa dicotomia,

começa-se a entender que grupos marginalizados, monstros, sujeiras, “ervas daninhas”, “pobres” são construções sociais e culturais e que, apesar de serem muitas vezes representados como amorfos, sem história, “sem cultura”, representam uma forma diferente de viver e pensar. Para Costa: “É preciso reconhecer uma cultura da pobreza que não deve ser entendida como cultura da carência e que implica um sistema diferente de viver e pensar” (COSTA, 1999, p. 63).

Como fica explicitado no debate realizado, a questão da alta e baixa cultura ou entre os que têm cultura e os que não têm cultura está diretamente ligada ao ser ou não ser pobre. Isso aparece também nas redações: “Portanto, o povo brasileiro possui uma base e um nível cultural muito baixo porque é pobre”. (Eduarda, 2º ano). Ou ainda: “A falta de cultura é um dos principais fatores que influenciam essa situação, o sistema atual provoca um círculo vicioso: pessoas cultas geram pessoas cultas e, em compensação, no outro pólo social, pessoas ocultas geram pessoas ocultas” (Tereza, 2º ano). Acredito que a estudante quis escrever “pessoas incultas”, mas manteve a grafia original.

Penso que seja importante destacar que a questão de alta cultura e baixa cultura é uma discussão que não se esgota e, mesmo que seu uso seja, como coloca Veiga-Neto (2003), detonado pelos Estudos Culturais, não quer dizer que isso seja suficiente. No dizer de Hall (2003), mesmo que a introdução de ambivalência, hibridismo, interdependência perturbem e transgridam “[...] a estabilidade do ordenamento hierárquico binário do campo cultural em alto/baixo, *não destroem a força operacional do princípio*

hierárquico da cultura” (HALL, 2003, p. 239). Ainda: “[...] não mais se pode dizer, pelo fato de a ‘raça’ não ser uma categoria científica válida, que ‘de forma alguma enfraquece sua eficácia simbólica e social’” (idem).

Além de a crítica à dicotomia não indicar que essas classificações não existam mais, significa também reconhecer que ela continua produzindo efeitos. O próprio Hall (2003) lembra que seria ingenuidade supor que o abandono dessas classificações nos estudos da cultura seria a solução para o problema. Da mesma forma, seria ingenuidade supor que os debates em torno dessa questão e mesmo a argumentação de que essas noções não são auto-excludentes, de que não são grupos fixos e que se mesclam, imbricam, articulam, sejam isentos de interesses. Trata-se de um discurso articulado com “[...] as questões da autoridade cultural e a contenção do perigo transgressor do hibridismo social, étnico, de gênero e sexual” (HALL, 2003, p. 240).

Silva (1996), ao tratar da questão da alta cultura e da baixa cultura, observa que ela pode ser vista a partir de vários lugares. Um deles, que ele denomina de “registro conservador do pânico moral e da visão patologizante” (SILVA, 1996, p. 194), entende que está havendo uma degeneração, degradação ou involução dos valores mais “nobres”, valores supostamente superiores e universais, devido à crescente ampliação do espaço da cultura popular, nessa visão entendida como a baixa cultura. Outro lugar para olhar a dicotomia seria a partir de uma “perspectiva mais progressista e benigna” (idem), ou seja, uma perspectiva crítica que vê na proliferação dos conteúdos da cultura

de massa a produção de sujeitos passivos, submissos, obedientes, alienados. Segundo Silva (1996), tanto uma quanto a outra parte do pressuposto de que a cultura de massa é inferior e representa uma distorção da “Cultura”, com letra maiúscula; portanto é preciso um projeto de intervenção.

A diferença é que a primeira perspectiva (a conservadora) parte de um passado mítico considerado mais íntegro, ao passo que a segunda (a crítica) vê a distorção como o resultado da mercantilização da cultura. Cada uma dessas formas de ver a cultura produz determinadas práticas pedagógicas: a primeira, o retorno das obras clássicas de literatura e de línguas clássicas; a segunda, uma forma crítica de desvelar a ideologia dos Meios de Comunicação de Massa. Portanto, tanto em uma quanto na outra, “[...] a ‘cultura de massa’, os novos meios, formas e conteúdos culturais são colocados sob suspeição, são vistos como o outro de uma forma cultural superior, representada, esta, pela educação institucionalizada” (SILVA, 1996, p. 195) – não em uma Instituição qualquer, deve ser uma Instituição Particular, como enfatizam os estudantes pesquisados. Não pode mais ser qualquer Instituição, pois, uma vez que quase todos passam pelo processo escolar, novas classificações fazem-se necessárias para os sujeitos poderem continuar se representando como superiores, como “cultos”, em oposição aos “não-cultos” – os que estudam em uma escola pública de baixa qualidade, segundo os debates realizados na Escola Particular. “Quem estuda em Escolas Particulares tem acesso à cultura⁴” (Ari, no debate, 2º ano).

Silva (1996), como os demais autores do campo teórico dos Estudos Culturais,

observa que a visão dicotômica da cultura está perdendo sua legitimidade. Os processos culturais caracterizam-se pela hibridização, pela carnavalização (HALL, 2003), pela imbricação de diferentes formas culturais. Silva (1996) afirma que precisamos de formas criativas de pensar que “[...] superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação...” (SILVA, 1996, p. 197). Ou seja, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política. Tornaram-se “superiores” pelas disputas de poder travadas nos campos social e cultural.

Mesmo reconhecendo que os movimentos de luta dos grupos marginalizados têm sido decisivos para uma nova política cultural, Hall (2003) tem o cuidado de não identificar isso como uma fase de confortável momento de vitórias para esses grupos. Segundo ele, permanecer nessas metanarrativas significaria cair na armadilha de uma divisão de estilo ou/ou, que não está de acordo com as políticas culturais. O que está em jogo não é uma substituição de uma cultura pela outra. A dicotomia cultura hegemônica e cultura contra-hegemônica não corresponde aos movimentos culturais: “A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perdedor; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura” (HALL, 2003, p. 339). O autor faz uma crítica a muitos estudiosos da cultura que acreditam que não é possível mudar nada.

A crítica torna-se pertinente porque, desta forma, “estratégias culturais que façam diferença” (idem) acabam não sendo desenvolvidas.

A questão da alta e baixa cultura está relacionada à questão da cultura popular e cultura erudita, o que também pôde ser observado nos sujeitos investigados, especialmente pela recorrência da expressão “o povo não tem cultura”. Hall (2003) salienta que é importante ter o cuidado de não simplesmente opor a cultura popular ao campo da cultura erudita, como se um fosse o campo das práticas saudáveis e o outro o das práticas condenáveis. As culturas estão sempre mescladas, articuladas. São híbridas, diaspóricas, negociadas. Isso não implica desconsiderar que a dicotomia alta/baixa cultura tem sido utilizada para produzir a cultura ocidental, mas que o conteúdo relativo a cada uma muda historicamente. Nesse sentido, para Hall (2003), a questão não é se deter no inventário do que seja alta cultura e baixa cultura, mas olhar para os processos de poder por meio dos quais determinadas práticas são consideradas “baixas” e outras “altas” em um contexto específico. Ou seja, o que faz com que os estudantes entendam que assistir à TV aberta, estudar em uma escola pública, escutar determinadas músicas, só conseguir aprovação em vestibular de Universidade Privada sejam práticas típicas da baixa cultura é o que deve ser o interesse em uma pesquisa e não a classificação em si. As classificações são contraditórias, ambivalentes e circunstanciais.

Todo campo cultural é um campo de contestação e de luta estratégica, seja um campo cultural do popular ou não. Hall (2003), referindo-se ao campo popular da

cultura, argumenta que um campo cultural nunca pode ser simplificado a partir de diades, tais como, “[...] alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização” (HALL, 2003, p. 342). Baseando-se em Bhabha (2001), pode-se argumentar que, entre essas diades, há inúmeros entre-tempos e entre-espaços que multiplicam as lutas, estratégias, práticas culturais, produzindo diferentes significados, identidades e diferenças que de forma alguma são puras, e sim híbridas, pois estão fortemente marcadas pelos movimentos diaspóricos que caracterizam o mundo pós-colonial. Como afirma Hall: “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou deles” (HALL, 2003, p. 342).

Concluo afirmando que se pôde perceber que para os estudantes pesquisados não há dúvidas quanto ao fato de pertencerem à alta cultura. Isto faz com que vejam os outros (os outros via de regra são os pobres) como os que pertencem à baixa cultura, porque estudam em escolas públicas, assistem TV aberta, não têm condições de consumir, não viajam, não vão ao teatro, escutam músicas “bregas” e não se esforçam, por isto, no máximo freqüentarão uma universidade particular. Pode-se concluir também que a dicotomia alta cultura x baixa cultura está presente em todos os momentos da pesquisa e está atravessada por uma questão econômica, na qual o pobre, visto como sujeito sem cultura, passa a ser representado não apenas como alguém sem condições materiais, mas como alguém

que condensa todos os significados indesejáveis para os que se identificam como pertencentes à alta cultura.

Ao finalizar, reitero que mesmo que esta dicotomia seja detonada pelos Estudos Culturais, a questão não é simplesmente abandonar essa terminologia, mas usá-la para contribuir no seu processo de desconstrução, quando se trata de um campo de investigação em que essa classificação assume uma centralidade, como foi o caso desta pesquisa. Uma centralidade, não no sentido de ser mais importante, mas, como diria Veiga-Neto (2003), centralidade porque está presente em todos os momentos,

seja na observação, nos debates, nas entrevistas, nas redações.

Notas

¹ Na tese analiso estas representações de forma detalhada.

² Lembro que em nenhum momento estou me referindo ao sujeito moderno (crítico, consciente, livre, centrado), mas ao sujeito produzido pelas relações de poder, um sujeito contraditório, descentrado, difuso.

³ Esse debate foi sugerido e organizado pelo professor da disciplina; portanto, não se trata dos debates sugeridos por mim como pesquisador. Ele ocorreu durante as minhas observações.

⁴ Saliento que, embora faça somente menção a uma fala, esta afirmação foi recorrente em todos os momentos da pesquisa para todos os estudantes.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis. Constituintes diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: SILVA, Luiz Heron. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 157-166.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.
- COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio./jun./jul./ago. 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

Recebido em 18 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 22 de novembro de 2005.

A Constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia

The School Constituent of the state teaching network of South Mato Grosso (1999 to 2001): fitting in and misfitting with democracy

Maria Alice de Miranda Aranda*

Ester Senna**

* Doutoranda em Educação pela UFMS.

e-mail: mamaranda@ibest.com.br

** Doutora em Educação (São Paulo). Professora do Departamento de Educação e o Mestrado e Doutorado da UFMS

e-mail: esenna@ceuc.ufms.br

Resumo

O artigo apresenta um diálogo realizado com sujeitos históricos da Constituinte *Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul* (1999 a 2001), mostrando entraves de várias ordens e níveis que impossibilitam a concretização de uma Política Educacional fundamentada na democracia participativa. Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática. A sugestão é ir além da proposição.

Palavras-chave

Constituinte escolar; política educacional; democracia.

Abstract

The article presents a dialogue which took place among historical subjects of the School Constituent of the State Network of Education of South Mato Grosso (1999-2001), showing the difficulties of different levels that make impossible the consolidation of an Educational Policy founded on a participating democracy. Considering the fitting in and misfitting with democracy, the School Constituent is a proposal for democratic management. The suggestion is to go beyond the proposal.

Key words

School constituent; educational policies; democracy.

O objetivo desse artigo é mostrar os acertos e desacertos com a democracia presentes na *Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001)*¹, a partir de um diálogo realizado com os sujeitos atuantes na gestão desse evento considerado que o mesmo teve repercussão relevante na história educacional de Mato Grosso do Sul.

A possibilidade de concretizar o diálogo proposto está no resultado de entrevista efetivada com os denominados sujeitos históricos. A escolha desse instrumento de coleta de dados se deu considerando a sua natureza não rígida na busca da compreensão de uma realidade, uma vez que um trabalho de campo “é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292). Assim,

a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade [...] estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2003, p. 294).

Com esse entendimento articulado ao compromisso de uma melhor e maior aproximação da realidade pretendida, as orientações encontradas também em Zanten (2004) são imprescindíveis. A autora ressalta que ao se analisar os dados empíricos obtidos “temos que ver a utilização da entrevista como se fosse um quadro estatístico e tratá-lo com o idêntico respeito” (p. 34), mostrando o que é realmente representativo e importante. Ela ainda des-

taca: “[...] é importante entender as categorias que acionam os atores” (p. 36).

Acredita-se que o caminho percorrido fornece as bases para compreender as posturas e os posicionamentos dos sujeitos históricos, com possibilidades de chegar ao concreto pensado, com outras palavras, a uma abstração científica, vislumbrando, assim, captar pela aparência, a essência, frisando-se mais uma vez

[...] que a realidade não se deixa apanhar, senão em parte, na palavra dos sujeitos. Palavra carregada de múltiplas determinações implícitas na concepção que enuncia. Concepção complexa posto que o produto de culturas em interlocução, confronto e conflito que se toma com o propósito de animar e ilustrar a reflexão (FREITAS, 2003, p. 195).

É nesse terreno permeado de dificuldades em maior ou menor grau da captação da realidade concreta, mas, que nessa contradição abre para descobertas muitas vezes não claramente explicitadas, é que se situam questões que passam a se constituir em elementos fundantes dessa produção.

1 O Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: a visão dos seus autores

Considerando os pontos acima enunciados e perseguindo o propósito anunciado, inicia-se, apresentando os sujeitos históricos selecionados e na seqüência parte-se para um diálogo com eles, pretendendo enriquecer os objetivos desse estudo.

Justifica-se a escolha desses sujeitos históricos, entre muitos outros, tendo em

vista que nesse movimento estiveram à frente de todo o processo, e, pelos estudos realizados sobre o Projeto Constituinte Es-

colar, ficou evidente a participação dos mesmos de modo significativo. São eles: Kemp, Santos e Paracampos.

Quadro 1. Sujeitos históricos da constituinte escolar

Sujeitos	Papel histórico
KEMP	Pedro César Kemp Gonçalves é professor, graduado em Filosofia e Psicologia, com especialização em Psicologia Social e Mestrado em Educação pela UFMS. Iniciou sua militância política atuando nas pastorais sociais, trabalhou com Educação Especial na rede pública estadual, com uma história de luta em defesa da Escola Pública, da valorização dos professores e funcionários administrativos. Foi Secretário de Estado de Educação (1999-2001) , implantando o projeto da Escola Guaicuru, a Constituinte Escolar , o Bolsa-Escola, a Educação de Jovens e Adultos. Após dez anos de militância no Partido dos Trabalhadores, ocupou a presidência do Diretório Municipal (1987-1988). Trouxe inovação para a Câmara de Vereadores, democratizou o seu Mandato com plenárias e fóruns de debate, atuou com rigor na fiscalização das ações da prefeitura e se destacou por apresentar projetos e alternativas para melhorar a qualidade de vida da população e moralizar o poder público. Hoje é Deputado Estadual.
SANTOS	Francisco Givanildo dos Santos é professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Pedagogo. Foi coordenador geral da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001) . Milita no PT desde 1986. No atual mandato, realiza a interlocução com o Movimento Sindical, principalmente junto aos trabalhadores em Educação. Foi membro do diretório municipal de Campo Grande e atualmente é secretário executivo da CAED (Comissão de Assuntos Educacionais do PT) e secretário de organização da CUT-MS (Central Única dos Trabalhadores).
PARACAMPOS	Romilda Paracampos é professora. Psicóloga. Atualmente atua na Pestalozzi, em Campo Grande-MS. Foi Superintendente do Ensino na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001) .

FONT E: www.pedro Kemp.com.br.

Buscar compreender as suas posições e posturas no tocante ao objeto se faz necessário, uma vez que tais contribuições ilustram o sentido teórico, social, político e prático desse trabalho.

1.1 A origem da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Solicitados a exporem os motivos que deram sustentação a idéia de se desenvolver na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul um movimento denominado Constituinte Escolar²,

os sujeitos mostraram, de antemão, um compromisso com o projeto de um governo³ denominado popular, anunciado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), vitorioso pela primeira vez em Mato Grosso do Sul (gestão 1999 a 2002).

Kemp, o titular da pasta da Educação no período, assim se pronunciou:

Quando recebi o convite do Governador Zeca do PT para assumir a Secretaria de Estado de Educação, tomei a iniciativa de convidar os educadores militantes orgânicos do partido para que, juntos, discutíssemos a proposta de trabalho da pasta. Procurei dividir com meus companheiros(as) de partido a responsabilidade de formular uma proposta que pudesse representar tudo aquilo que o PT sempre defendeu na área de educação, resgatando as experiências bem sucedidas nas várias administrações que realizou, tanto nas prefeituras quanto no Distrito Federal. Fizemos várias reuniões e sistematizamos todas as contribuições. Enviamos equipes para conhecer as realizações do PT na área de educação em Porto Alegre, a chamada 'Escola Cidadã', e, no Distrito Federal, a conhecida "Escola Candanga". A partir deste acúmulo de experiências e propostas, elaboramos os eixos da Proposta Político-Educacional de Mato Grosso do Sul: a 'Escola Guaicuru'⁴, sendo que um dos seus eixos era a gestão democrática. Para ser coerente com o projeto do Governo Popular coordenado pelo PT, eu deveria propor uma ação que tivesse a marca da participação popular, do controle social, da garantia dos direitos e do exercício da cidadania. Com base neste pensamento e buscando romper com a prática de governos anteriores que impuseram seus projetos desconsiderando a participação da comunidade, recuperou-se a experiência da Constituinte Escolar realizada pela Secretaria de Educação de Porto Alegre e formulou-se a proposta (KEMP, 2004).

Explicação complementada por Santos (2004), o coordenador geral da Constituinte Escolar, ao colocar que "a idéia de uma ação desse porte era entendida como possibilidade de dar corpo a um dos compromissos de campanha do então candidato a governador José Orcirio Miranda dos Santos, o Zeca do PT".

O compromisso mencionado na campanha do então governador seria fazer um governo que tivesse a marca da participação popular, com uma concepção de transformação da sociedade em detrimento ao caráter de manutenção da sociedade vigente que ilustrava a prática autoritária de governos anteriores. E com esse entendimento, lembra Paracampos (2004) que "a proposta de educação *Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição* traduzia o compromisso com o projeto de transformação social, a Constituinte Escolar se constituiu como um instrumento estratégico de disputa com os projetos neoliberais no campo da educação".

Considerando que na origem da idéia de se fazer um movimento do porte da Constituinte Escolar está o PT, cabe, aqui, tecer algumas considerações sobre esse partido político.

Petras e Veltmeyer (2001), oferecem subsídios significativos para ampliar o conhecimento sobre o surgimento e a construção histórica do PT. Segundo eles, o PT tem sua origem no movimento sindical dos trabalhadores. Assim,

[...] o impulso original que levou à formação do Partido dos Trabalhadores tenha sido o movimento sindical, vários outros movimentos populares e grupos radicais juntaram-se ao partido. [...] o PT, [...] con-

sistindo numa rede de núcleos partidários, e mesmo sendo o mais forte na região urbanizada e industrial do Sudeste do País, espalhou-se por todo o território nacional. Esses núcleos incluíam grupos ligados [...] ao movimento sindical do ABC, [...] comunidades de base organizadas pela Igreja Católica, associações de vizinhança e de bairro, sindicatos rurais. [...] revolucionários da esquerda, [...] grupos reformistas, [...] ativistas dos direitos humanos (p. 113).

Os autores chamam a atenção para o fato de que na construção histórica do partido, ou seja, da sua fundação aos dias atuais, algumas modificações relacionadas a sua concepção já se fazem sentir:

O PT serviu, de fato, de instrumento político para reunir e, de certo modo, unificar diversas forças sociais e políticas opostas no setor popular. Estes grupos se organizaram num vasto amálgama (constantemente flutuante) de 'tendências' ou facções nacionais e regionais, que têm disputado intensamente, desde então, a ideologia e programa do partido. [...] uma espécie de consenso sobre certas questões: [...] compromisso geral com a 'democracia', uma ideologia oposta ao elitismo, ao dogmatismo e ao vanguardismo revolucionário dos primeiros partidos socialistas. [...] preocupação por uma 'inversão de prioridade' frente à política governamental. [...] o fim da tradição clientelista e autoritária da política de elite. [...]. Em suma, o que caracterizava o PT em sua fundação, e, talvez, o unificava, era uma ideologia participativa, uma ética igualitária e um projeto (socialista) anticapitalista (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 114).

Fez-se o destaque acima sobre o partido, uma vez ressaltado por Kemp que "para ser coerente com o projeto do Governo Popular coordenado pelo PT" se fez necessário formular "uma proposta que pu-

desse representar tudo aquilo que o PT sempre defendeu na área de educação". E assim nasceu a Proposta de educação Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição – afirmando a educação como um direito de todos e tida como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa⁵ – anunciando como objetivo principal "construir uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que inclui a valorização de seus trabalhadores" (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13).

A viabilização dessa Proposta teria como ponto de partida "o estabelecimento de um processo de discussão que se inicia no interior da escola, com a participação de todos os segmentos, em especial, os colegiados escolares, abrindo também para outros canais de participação como fóruns e conselhos locais, regionais e estaduais" (Ibid., p. 13).

O secretário de educação lembra, ainda, que a proposição de uma Constituinte Escolar, no entendimento da Secretaria de Educação, seria a forma politicamente correta de passar a limpo a realidade das escolas, rever as práticas pedagógicas e de formular políticas educacionais com a contribuição efetiva de todos os sujeitos interessados em construir uma educação capaz de responder às necessidades e exigências do nosso tempo. Com essa perspectiva, frisa: "Emprestamos de Porto Alegre a concepção, mas tivemos que fazer nosso próprio caminho, pois o que fora realizado em uma única cidade, numa rede de ensino com poucas escolas, agora deveria se

dar em âmbito estadual, envolvendo 365 escolas nos 77 municípios” (KEMP, 2004).

E sobre a realização feita por Porto Alegre busca-se, novamente para o debate, Petras e Veltmeyer (2001) na seção intitulada *Porto Alegre: processo participativo bem-sucedido?* Conforme palavras dos autores:

[...] foi dito [...] que, em lugares como Porto Alegre, a história da comunidade desenrolou-se de modo diferente [...]. Aqui está bem clara e evidente o esforço bem-sucedido para mobilizar e até empoderar os – nas palavras de Steifel e Wolfe (1994) – ‘até agora excluídos’ segmentos da população, incluindo os pobres. No caso de Porto Alegre é possível afirmar, como faz Neaere, em vez de beneficiar os grupos da elite, pela primeira vez os gastos do governo na história municipal – talvez em toda a história do país – favorecem realmente as comunidades pobres (NEAERE, 2000, p. 4). Em sua reflexão sobre esta anomalia, Neaere conclui que o estado descentralizado, contrariamente às previsões tanto dos pluralistas liberais como marxistas, não deve ser visto como apenas um repositório, cativo, das forças sociais reacionárias (p. 110).

Os autores ainda observam que na opinião de Neaere, teórico que analisa projetos alternativos, o Estado brasileiro foi capaz de agir contra os interesses dos grupos dominantes e que nos termos do orçamento participativo ocorrendo de forma descentralizada e realizado pela oposição, o PT, houve o favorecimento da ação coletiva. É feita uma análise do desenvolvimento da ação popular denominada Orçamento Participativo e, pelo êxito dos resultados no tocante à participação construiu a base material para o sucesso, também, da Constituinte Escolar em Porto Alegre. Mas os autores Petras e Veltmeyer ainda questionam:

Porto Alegre é um caso especial de desenvolvimento participativo com base na comunidade? Se for, quais são as suas condições definidoras? Sob quais condições pode ocorrer uma forma participativa assim ou maior de desenvolvimento? É possível generalizar tal forma de desenvolvimento, estendê-la por um modelo de desenvolvimento nacional? E as operações do governo federal, que, como foi mostrado, está claramente sob o controle de um programa neoliberal de desenvolvimento capitalista dominante – e governante –, um refém voluntário do capital estrangeiro? (p. 112).

Santos, o coordenador do Projeto Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), também, fez referências ao Orçamento Participativo de Mato Grosso do Sul, lembrando que o êxito como foi iniciado, aflorou esperanças de realizações mais duradouras também para a educação via Constituinte Escolar.

Lembra o coordenador o caso do orçamento participativo (OP), observando que em sua primeira versão aqui no estado, foi uma experiência interessante no tocante ao exercício da cidadania, da consideração de cada sujeito não apenas como eleitor, mas com condições de interferir nos destinos dos recursos públicos. “Milhares e milhares de pessoas foram para as plenárias do OP acreditando nisto que acabei de falar”. Considerando tal realidade e pensando em dar uma resposta aos anseios da população educacional que sempre seguem esperando um fazer diferente, com mais significado e mais ações concretas, ousou-se a caminhada via Constituinte Escolar, envolvendo todos os segmentos da escola. E uma das justificativas, acrescenta

Santos, é que

Quanto à educação tínhamos o compromisso maior com a radicalização da democracia porque há uma luta histórica dos trabalhadores em educação em defesa da participação popular, em defesa da construção de políticas educacionais que fundamentam na voz e no silêncio daqueles que no chão da escola fazem de fato o processo de ensino-aprendizado. Evidentemente que as condições políticas colocadas em 1999 eram bem favoráveis às ações com forte impacto no imaginário popular, como, por exemplo, ir a todas as escolas da rede estadual, reunir vários sujeitos, principalmente aqueles excluídos da escola em todos os sentidos, e considerá-los portadores de fala, de sentimentos, de capacidades (SANTOS, 2004).

Tendo como base essas primeiras considerações, busca-se, na seqüência apreender, primeiro de forma sucinta e, depois, em breve análise, como os idealizadores da Constituinte Escolar entendem a gestão democrática e sua articulação com a democracia.

1.2 O conceito de gestão democrática e sua articulação com a democracia conforme preconizada pela Constituinte Escolar

O conceito de gestão democrática, segundo a compreensão de Kemp, parte da idéia de superação das práticas desenvolvidas pela escola tradicional, que reproduzem as relações de poder da sociedade, a desigualdade, a exclusão e a discriminação e procura estabelecer novas relações sociais que tornem os sujeitos envolvidos no processo educacional, protagonistas da construção de uma nova educação, capaz

de instrumentalizar as pessoas para intervir na realidade para transformá-la. Neste sentido, frisa ele que

a gestão democrática assume um caráter que vai além das práticas de eleição da direção e do colegiado escolar, tão somente. Mas se insere numa concepção mais ampla, ou seja, de uma escola que não só é administrada com participação popular, mas que também procura articular os interesses das camadas populares na definição de sua função social, tendo em vista a transformação da realidade. Por isso, procura comprometer a comunidade escolar, interna e externa, na elaboração de sua proposta político-pedagógica, redirecionando o sistema de autoridade e a distribuição do trabalho no seu interior (KEMP, 2004).

Para Santos a gestão democrática também implica autonomia e participação, chamando a atenção de que a concepção que fundamenta o entendimento de autonomia e participação difere da concepção neoliberal. Nesta última concepção, "autonomia e participação significavam respectivamente, a escola é responsável pelo seu sucesso e seu fracasso e que a sociedade deveria assumir o financiamento da escola". Em detrimento a esta ressalta que "a Constituinte Escolar foi um exemplo cabal da gestão democrática". E como Kemp, entende a gestão democrática como um "fazer"

onde cada sujeito da escola (pais, alunos, professores, administrativos, coordenação pedagógica e direção) participam efetivamente da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. Em decorrência dessa compreensão reafirmávamos a

defesa da direção colegiada na escola; do colegiado enquanto unidade executora; do apoio aos grêmios estudantis; das eleições diretas para diretores (SANTOS, 2004).

Paracampos, com a mesma concepção ressalta que o conceito de gestão democrática delineada na Constituinte Escolar exige

a participação ativa dos segmentos internos e externos da escola, na compreensão das questões da educação e nas decisões tomadas em relação a elas. Neste sentido a constituinte tinha como objetivo central investir na formação e na organização desses sujeitos, ou seja o compromisso com a formação política da comunidade escolar como forma de investir numa participação qualificada, considerando os interesses contraditórios de classe (PARACAMPOS, 2004).

Kemp alerta que a gestão democrática acima defendida está fundamentada em uma concepção de democracia de caráter popular, cujo mecanismo colocado é o “da participação direta das pessoas **no limite de sua atuação e de suas possibilidades concretas, tanto no processo de tomada de decisões quanto na sua execução**” (grifo nosso). Santos faz ainda a seguinte explicação:

Democracia participativa e não apenas representativa. Podemos falar em democracia direta, com qualidade nas intervenções porque apostamos no processo enquanto um instrumento permanente de formação política, com quantidade porque apostávamos na política da inclusão de sujeitos na vida da escola. **Reconhecíamos os limites da democracia da escola**, porque esta se insere na infraestrutura da sociedade capitalista, que se caracteriza pela exclusão e pelo autoritarismo (SANTOS, 2004, grifo nosso).

Para Paracampos o “significado de democracia posta na Constituinte pressupunha o entendimento das forças sociais atuantes, num contexto de contradições originadas no embate pelos interesses antagônicos de classe”.

Assim, buscando aprofundar mais a articulação gestão democrática e a democracia que lhe dá sustentação e como essa articulação é percebida pelos sujeitos, com Kemp teve-se a explicação que segue:

A concepção de gestão democrática e sua efetiva realização na escola se dariam a partir de uma nova concepção de democracia, um novo jeito de cada ator social pensar o seu papel, a começar com a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, a necessidade de sua superação, porque ela reforça as relações autoritárias, impossibilita a gestão democrática em sua plenitude. **Apontávamos os limites da democracia burguesa, da democracia representativa.** Evidentemente que se constituía um avanço no processo em que estávamos empenhados, o fato de mais sujeitos ocuparem o espaço público e passarem a exercer o direito a fala (KEMP, 2004, grifo nosso).

Kemp enfatiza que a gestão democrática precisaria ser entendida pelos sujeitos da escola, mas para isso várias questões deveriam ser assimiladas para, posteriormente, chegar a uma superação que se iniciaria com o assumir de uma “nova concepção de democracia”. Questão complementada por Santos:

Entendíamos que a transformação da escola que aí está não poderia ser obra de uns poucos ‘iluminados’, mas que deveria envolver a todos os interessados na educação, ou seja, pais, alunos, educadores, funcionários da escola, dirigentes da educação,

entidades da sociedade civil. Acreditávamos, também, que as pessoas se capacitariam ao longo do processo de participação nos debates e nas definições das propostas e, aos poucos, passariam a entender que a escola pública democrática, inclusiva, de qualidade social, transformadora, seria uma construção coletiva, isto é, o resultado de um esforço coletivo de articulação dos interesses das camadas populares por meio da educação (SANTOS, 2004).

Era com esta intenção e com este sentido, que segundo Paracampos “se buscava a participação ativa dos trabalhadores da educação e da sociedade”.

Considerando os pontos acima delineados, Kemp ressalta que a gestão democrática é entendida como a “superação das práticas desenvolvidas pela escola tradicional, que reproduzem as relações de poder da sociedade, a desigualdade, a exclusão e a discriminação”, capaz de “instrumentalizar as pessoas para intervir na realidade para transformá-la”. E mais, vai “além das práticas de eleição da direção e do colegiado escolar [...] numa concepção mais ampla, [...] administrada com participação popular”.

Santos afirma que “a Constituinte Escolar foi um exemplo cabal da gestão democrática”, porém chama a atenção de que o entendimento da democracia é limitado na escola, e de nada adiantaria se “a Secretaria de Estado da Educação tivesse uma proposta avançada, se esta não fosse assumida por quem faz a educação acontecer no cotidiano das escolas”, e, soma-se a isto os empecilhos para se fazer de fato a democracia “até porque esta democracia está inserida na infra-estrutura da sociedade capitalista”.

Nesse sentido, a articulação presente na relação gestão/democracia, e, no caso, a democracia participativa, choca-se com a ditadura do capital, propalada via neoliberalismo, notavelmente colocado na fala de Paracampos, quando pressupõe que “o significado de democracia posto na Constituinte pressupunha o entendimento das forças sociais atuantes, num contexto de contradições originadas no embate pelos interesses antagônicos de classe”.

Santos percebeu que há uma certa distância no entendimento da dimensão e da concepção avançada da proposta veiculada via Constituinte Escolar pelos que fazem a educação no cotidiano da escola. Mas a questão é mais complexa.

O problema, conforme lembra Fernandes (2000, p. 21) é que “a democracia é entendida como **dada**, como existente *a priori*, porque nela se fala” (grifo da autora), como se bastasse “apelar para o seu nome que disso resultaria um projeto político solidamente justificado”.

Senna (1994) alerta que “a democracia [...] foi colocada na ordem do dia sem uma radical transformação do aparelho do Estado, e, o que se observa na sociedade é que esse caminho para a ‘consolidação democrática’ está sendo continuamente minado” (p. 124).

A autora faz ainda a seguinte observação:

Mas é difícil realizar democracia no capitalismo. O Estado brasileiro, historicamente vem reproduzindo as desigualdades sócio-econômicas e conseqüentemente não é possível falsear os mecanismos que tem levado a não efetivação da democracia.

[...]. Assim, numa perspectiva liberal, o Estado procura atender as demandas da sociedade (desde que não interfiram em sua lógica intervencionista), dando a ilusão de que a sociedade civil exigiu do Estado o cumprimento de seu dever (SENNA, 1994, p. 67).

Mas como compreender as complexas questões sobre os limites da democracia se questões menores nela implícita não estão resolvidas?

Freitas (2003) chama a atenção de que o problema conceitual também não está equacionado, são os que seguem: concepção de gestão democrática pautada na qualidade em processo e seus efeitos; não está claro em que sentido e como se dará o envolvimento de todos; a dimensão pedagógica não aparece como componente da concepção de educação defendida⁶; a qualidade que se busca, a social, não mostra claramente “a cidadania e a produção de sujeitos coletivos que forjam identidades sociais e políticas” (p. 207), ou seja, a “concepção de qualidade da educação não é explícita quanto ao entendimento de sociedade como instância de produção do homem, de sua humanidade” (Ibid.).

O exame acima mostra que o conceito de gestão democrática é muito complexo e a dificuldade para entendê-lo está para além dos espaços escolares. Freitas ressalta que “essa questão tem recebido escassa atenção nos cursos de formação inicial [...]. Na formação continuada, em geral, tem recebido tratamento meramente pragmático” (p. 194). E o que é mais crucial: “[...] a democracia [...] tem sido entendida como mera existência de mecanis-

mos de gestão democrática” (p. 194), ou, ainda, como um mero discurso, conforme depoimento registrado por essa mesma autora:

Participando em atividades do processo ‘Constituinte Escolar’, em oito das vinte e quatro escolas estaduais do município de Dourados, a autora desse trabalho presenciou pronunciamentos públicos (de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e representantes de pais) que denunciavam práticas não-democráticas na gestão desse mesmo processo e na relação escolas e sistema estadual. Afirmavam que a democratização da gestão reduzia-se, na prática, a mero discurso (FREITAS, 2003, p. 215).

Para falar em democracia é preciso um olhar mais apurado teórico e politicamente, e mais, conforme lembra Gramsci (1982), se faz necessário caminhar com base em reflexões acerca da produção da hegemonia no campo da educação e da contribuição dos intelectuais.

E na seqüência, pelas respostas quanto aos motivos da interrupção do processo, logicamente, não descartando o mencionado, parecem ser os motivos, também, de uma outra amplitude, conforme pode ser a seguir constatado.

1.3 A interrupção do processo Constituinte Escolar

Com o afastamento de Kemp e sua equipe de trabalho aconteceu também a interrupção do “Movimento Constituinte Escolar”. Numa primeira observação, percebe-se um certo conformismo, uma ausência de reivindicações pelos sujeitos da escola e da comunidade que participaram do

processo, parecendo que houve uma aceitação sem questionamentos da interrupção do processo, uma vez que não se teve conhecimento de nenhuma manifestação quanto ao acontecido. Assim, buscou-se esclarecimento mais fundamentado. Segundo Kemp:

A interrupção da Constituinte Escolar se deu em razão da substituição do Secretário de Educação e de sua equipe, em junho de 2001. Aproximava-se a eleição interna do PT para a renovação da direção partidária e o governador precisava recompor seu grupo político que estava dividido, numa aliança que pudesse eleger o presidente e a maioria dos membros do diretório. Esta eleição era vista como estratégica pelo governo, pois a nova direção partidária conduziria a política de alianças para a reeleição do governador em 2002 (KEMP, 2004).

Explicação não diferente foi dada por Santos, ao afirmar que “houve a necessidade de acomodação de um grupo político do PT no governo, em troca de apoio ao candidato do campo majoritário à presidência do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores”.

Paracampos complementa a explicação de Santos:

O grupo político ligado ao ex-secretário Antônio Carlos Biffi estava fora do governo e não poupava críticas ao mesmo no interior do partido e mesmo publicamente. Biffi havia sido exonerado da Secretaria de Administração no final de 2000, após uma reestruturação administrativa. Seu retorno ao governo era considerado como fundamental para a recomposição do grupo político do governador. A secretaria escolhida foi a da Educação já que Biffi era professor e tinha pretensões políticas

para as próximas eleições. O então secretário, na visão do Governo também ficaria contemplado, pois assumiria sua vaga de deputado na Assembléia Legislativa. A troca foi feita e Biffi, que avaliava ter perdido espaço na educação para Pedro Kemp, assume a Secretaria e, numa postura revanchista, procura desconsiderar as ações do antecessor. O Plano de Educação para a Rede Estadual aprovado na Constituinte Escolar fica no esquecimento até 2003, quando o novo Secretário de Educação, Hélio de Lima, retoma as discussões para a elaboração do Plano Estadual de Educação, para todo o Sistema Estadual de Ensino (PARACAMPOS, 2004).

Santos ainda retoma:

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

Kemp ainda chama a atenção para o ponto questionado sobre o fato de não ter acontecido uma pressão organizada e imediatamente após o Congresso, considerando a concepção do movimento que historicamente se processava. Ele argumenta que esse é um assunto que “deveria ser pesquisado”, mas, que nas suas palavras, “acredito que construíram para tal alguns fatores”:

a) Ninguém afirmou que a Constituinte não seria implementada. O Governo, ao contrário, garantiu a continuidade.

b) Grande parte das políticas educacionais aprovadas no Congresso já estavam em processo de implementação.

c) Oposição da direção da FETEMS, que à época era politicamente ligada ao novo Secretário. Historicamente, sempre foi a FETEMS quem liderou os movimentos reivindicatórios da educação no Estado.

d) Desarticulação dos coordenadores e delegados das escolas que se dispersaram após o Congresso.

e) Certo conformismo de boa parte dos educadores com a 'cultura' da descontinuidade de projetos com a troca de dirigentes da Secretaria de Educação (KEMP, 2004).

Kemp ainda complementa que:

O processo da Constituinte Escolar foi planejado para se desenvolver ao longo de cinco momentos: 1º, de estruturação do processo e mobilização da comunidade; 2º, de estudo da realidade sócio-econômico-político-cultural e definição das temáticas; 3º, aprofundamento das temáticas; 4º, elaboração do Plano Estadual de Educação; 5º, reestruturação dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares (KEMP, 2004).

E mais:

Com a aprovação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, em junho de 2001, encerrava-se mais uma etapa do processo. A realização do Congresso Estadual da Constituinte Escolar naquele momento dava a impressão de conclusão do trabalho realizado pelas escolas e que se fizeram representar por seus delegados. Ao final do evento, o governador, percebendo o apoio e o engajamento das escolas no movimento, fez entregar aos presentes cópias de uma carta sua garantindo a continuidade do processo, independente de qual secretário estaria a frente da pasta. Como o próximo passo da

Constituinte não tinha prazo para se realizar, as escolas ficaram na expectativa das orientações da nova equipe do órgão central e só foram percebendo que o processo havia sido interrompido aos poucos.

[...] Temos informações que muitos ofícios e abaixo-assinados chegaram das escolas e COUNE's (Conselhos das Unidades Escolares) à Governadoria, cobrando do governador a continuidade da Constituinte Escolar e o cumprimento do Plano aprovado. Houve também uma pressão dos diretores das escolas sobre o Secretário de Educação que insistia em regulamentar as eleições para diretores em desacordo com as deliberações do Congresso da Constituinte (voto proporcional dos segmentos da comunidade escolar). Prevaleceu o aprovado no Plano. E, ainda, durante a campanha eleitoral, o governador se reuniu com os diretores das escolas de Campo Grande e uma das reivindicações que recebeu dos mesmos foi a continuidade da Constituinte e a execução do Plano. Conseguiram do governador este compromisso para o próximo mandato (KEMP, 2004).

Santos apresenta outras contribuições:

A construção coletiva é mais difícil. Quando se garante o direito a fala dos sujeitos, tem que ser respeitado em sua plenitude. Tínhamos isso muito claro, e foi o que nos ajudou em muito a levar o processo até o final. É verdade que muitas reuniões, plenárias e encontros do processo Constituinte Escolar, tornaram-se oportunidades de reivindicação, por melhorias nas condições físicas nas escolas, por reajustes dos salários dos profissionais da educação. Nós acolhemos as reivindicações, as demandas foram identificadas. Os setores da Secretaria responsáveis foram contatados para tentar resolver ao menos os casos mais urgentes. Mais também reafirmávamos que os sindicatos deveriam continuar organizando a categoria para

lutar por seus interesses, que não bastava apenas melhorar as condições físicas da escola para torná-la uma escola de qualidade, democrática, para todos. Nós apostamos muito no processo que adotamos para construir o Plano de Educação, porque o concebemos como um instrumento fundamental de formação, de disputa política ideológica na sociedade (SANTOS, 2004).

Paracampos também acrescenta maiores explicações às suas análises:

A ausência de reivindicações dos educadores em minha análise se dá considerando o fato de não tornar explícito para os educadores as mudanças na Proposta de Educação naquele momento, e também por não termos consolidado o processo da Constituinte Escolar, retornando ao último passo que tinha como objetivo a continuidade de investimento na formação dos educadores (PARACAMPOS, 2004).

Paracampos ainda acrescenta significativas contribuições:

Concluído o processo de elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o início de sua execução começaria com a análise, a avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares, nos casos em que isso ainda não ocorrera, pois a Secretaria de Educação, ao longo do processo Constituinte Escolar, já havia direcionado sua ação com vistas a isso. Mas, esse processo não teve prosseguimento com a mudança de Secretário de Estado de Educação, imediatamente após a aprovação do Plano Estadual de Educação, em junho de 2001. A própria proposta de educação foi, em grande parte posta de lado, ainda que formalmente não tivesse sido suspensa e nem outra tivesse sido apresentada à sociedade. Para as escolas, a descontinuidade da política educacional não se tornou, de imediato, evidente. A nova equipe na pasta da edu-

cação deu prosseguimento somente para aquelas medidas exigidas por força da norma estabelecida (PARACAMPOS, 2004).

Faz-se importante lembrar que o Projeto Constituinte Escolar fundamenta-se na gestão democrática, cuja articulação se pretende na base da democracia participativa. Esta base não deu conta de concretizar um projeto educacional, uma vez que este projeto educacional fica subjugado a um projeto de governo simplificado em um determinado partido político: o Partido dos Trabalhadores (PT).

O partido é importante, não se nega, mas é preciso que os interesses particulares individuais ou de pequenos grupos não se sobreponham aos interesses de um coletivo maior de sujeitos. Um partido não se constitui por si só, ou seja, "preso em uma redoma de vidro", pelo contrário, ele se dá e se faz nas múltiplas relações da sociedade. Pelas falas ficou perceptível que há uma desarticulação interna entre membros, retratando, também, uma distância dos princípios defendidos. Portanto, se faz imprescindível compreender as contradições, as mediações e, se não for ousar muito, a totalidade da questão.

Semeraro (1999), lembra a "força e a atualidade da concepção de Gramsci [...]", para entender os pontos colocados, uma vez que "não dependem só da busca de explicações teóricas e das análises dos mecanismos que influenciam o comportamento humano" (p. 251). Ainda que essas atividades sejam necessárias, para Gramsci não são suficientes para a construção plena da personalidade de novos sujeitos sociais no trama tão complexo da moderna sociedade.

Assim,

Torna-se fundamental à ação política, a prática duma pedagogia democrática, a organização das forças populares e o envolvimento ativo de intelectuais de massas na difícil tarefa de superar todo tipo de dominação existente nas estruturas econômico-jurídicas e nas relações intersubjetivas e sociais (p. 251).

E foi buscando essa compreensão que se solicitou aos sujeitos uma análise da “continuidade descontínua” dos projetos implantados e “implementados” na educação em cada gestão governamental, em específico nas últimas duas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI.

1.4 A *continuidade descontínua* das políticas públicas

Vieira (2000), chama a atenção para a *continuidade descontínua* das políticas públicas, em específico da política educacional brasileira. E sendo esta uma questão implícita e explícita na história da política em Mato Grosso do Sul, foi colocado a cada um dos sujeitos desse estudo o seguinte questionamento: Qual é a sua avaliação sobre a “continuidade descontínua” dos projetos implantados e “implementados” na educação em cada gestão governamental, em específico nas últimas duas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI no MS? Kemp assim respondeu:

Quando há mudança de orientação geral do Governo, ou seja, quando um governo assume com um projeto político-ideológico totalmente diferenciado do anterior é, de certo forma compreensível que haja mudanças nas políticas educacionais, uma vez que a educação formal é, também,

um ato político. Porém, mesmo esta mudança de orientação não deveria desconsiderar por completo todo o trabalho até então realizado. As escolas não são laboratórios e os educandos não podem ser prejudicados neste processo.

Agora, quando a descontinuidade de projetos se dá durante uma mesma gestão de governo, isto é lamentável. Denota a interferência de projetos pessoais, de modismos, de interesses particulares e práticas autoritárias que não permitem aprimorar o sistema educacional. A comunidade escolar deve ser formada politicamente e capacitada a participar de forma qualificada de modo a rechaçar a descontinuidade dos projetos educacionais (KEMP, 2004).

Santos também desvela as mazelas dessa descontinuidade:

A descontinuidade não permite consolidar uma política educacional, não faz acontecer no chão da escola a proposta que se quer implementar. A descontinuidade gera um descrédito naqueles atores - os professores- que deveriam se motivar para abraçar uma causa. A descontinuidade é reveladora do descompromisso dos governantes para com a educação pública. A descontinuidade é reveladora da fragilidade da luta sindical dos trabalhadores em educação, que se apegam tão somente na questão salarial, e às vezes, secundarizam a questão educacional, pedagógica. O quadro que se desenha é que o governo de Zeca do PT que durará oito anos, não terá maiores avanços no tocante a implantação de uma política educacional inclusiva, de qualidade para todos, com gestão democrática e valorização do magistério (SANTOS, 2004).

Paracampos também apresenta sua contribuição sobre a problemática colocada

A análise da descontinuidade dos projetos implantados e implementados na Educação

em cada gestão governamental tem se dado pela correlação de forças políticas entre os diferentes partidos políticos no poder, que representem por sua vez, o compromisso de classe que defendem. E é esta correlação de forças entre as diferentes tendências em um mesmo partido que leva de uma forma velada a mudar os projetos e, portanto, a Proposta Educacional em momentos de mudanças de secretários em um mesmo governo (PARACAMPOS, 2004).

Pelos pontos ressaltados, muitos das questões internas do partido não estavam resolvidas. Ficam evidentes disputas ideológicas, oposição entre os trabalhadores, visões diferentes sobre questões comuns e mesmo sobre questões teóricas.

Autores como Petras e Veltmeyer, que vêm tecendo considerações significativas e enriquecendo o debate em foco, apresentam análises, ressaltando mais uma vez que experiências com estratégias alternativas de desenvolvimento participativo são interessantes, mas que considerando as operações com apoio estatal e forças sociais que estão por trás, pode-se garantir que nesse momento chegam até a criar qualquer progresso, mas nenhuma prosperará. A justificativa para tal posição é a de que:

O modelo neoliberal que está por trás dessas políticas, e as forças sociais colocadas atrás delas, criam as condições nas quais a economia, em sua maior parte está desenvolvendo-se. A única maneira de um processo alternativo surgir e prosperar é por uma mobilização em larga escala das forças contra o sistema e de oposição em todo o país (PETRAS e VELTMEYER, 2001, p. 118).

Saviani (1996), lembra que, frente ao quadro histórico que a humanidade atravessa, o aspecto econômico e, decorrentes

deste o social, o político, o educacional, entre outros, devem ser levados em conta, quando se propõe a entender com mais significado uma determinada ação. Ter esta consciência é questão indispensável, considerando que:

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

A preocupação está em mostrar que “os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que são ou o que deveriam ser”, e para explicar essas falsas representações se faz necessário entender alguns pressupostos.

Toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos vivos e que o primeiro ato histórico desses indivíduos e pelo qual se percebe a distinção dos outros animais não é o fato de pensar, mas é o de produzir seus meios de vida. E ao produzir esses meios produzem a sua própria vida material, e a produção dessa vida material é a própria história dos homens. A consciência decide as relações entre os homens e estes com a natureza. Marx frisa que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 1976, p. 37).

Assim, às instituições sociais, nas formas governo, família, escola, igreja são articuladas pela interdependência visíveis nos aspectos: crença, burocracia, política. Dentro das formas sociais os homens estabelecem relações que dão constituição à sociabilidade humana. Essas relações não são estáticas, não são homogêneas, não são harmônicas. São constituídas num movimento dialético em que a humanidade se produz, se reproduz, tece idéias conjuntas e, ao mesmo tempo, entra em contradições. Uma relação pedagógica (educação), por exemplo, estabelece formas homogêneas, mas sempre em movimento permeado por outras questões, com as relações sociais, econômicas e políticas, as concepções, as crenças, as preferências, as pressões, as exclusões, os conflitos, as seduções, os amparos, as ajudas, enfim, questões amplas e específicas que fazem o cotidiano.

As relações humanas são complexas e nestas, o sujeito revela-se, relaciona-se, complica-se, resolve-se. Há uma interdependência mútua, mas não autônoma. A construção histórica que hoje movimenta o fazer humano é produto de múltiplas determinações resultantes de um insano quebra-cabeça.

Esse 'quebra-cabeça insano' foi criado pelo capitalismo avançado que 'devora a si e aos outros'. Esses outros, entre eles, países como o Brasil [...]. Sendo assim, por que não pensar em lutar, diante dessa situação, por estruturas sociais diferentes, sem se sujeitar à lógica da destruição? (SENNA, 1994, p. 53).

Senna remete à necessidade de se continuar buscando aqui, nesse momento histórico, estruturas sociais diferentes, trilha-

do caminhos que não sejam os da destruição, mas lembra ainda que para isso é necessário discutir por que "[...] o Estado permanece 'sem regras' e 'sem medidas', o que de certa forma cria espaço para as resistências antidemocráticas" (SENNA, 1994, p. 124).

Tal afirmação fica evidente quando, historicamente, se tem um quadro permeado pela descontinuidade das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar⁷ que perdeu o seu caráter constituinte⁸, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário⁹.

Mas como se acredita que nada que acontece na história humana é em vão e que em cada ação se fortalecem as bases para a construção do que se almeja, o Projeto Constituinte Escolar, colocado aqui como um exemplo da *continuidade descontinua* das políticas públicas, pela sua dimensão, mesmo ainda não percebida na sua totalidade, marcou o momento histórico, sedimentando novas bases, no momento tão fortes, que não encontraram um alicerce que lhe sustentasse.

E foi com esse entendimento que se solicitou, também, uma avaliação do processo vivenciado na Constituinte Escolar de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2001.

1.5 Avaliando o processo vivenciado via Constituinte Escolar

Foi solicitado aos sujeitos históricos da pesquisa, uma avaliação do processo vivenciado via Constituinte Escolar. Kemp apresenta sua avaliação ressaltando muitos

pontos positivos, mas conforme destaque abaixo, chama a atenção para um ponto de extrema complexidade, que se acredita, já analisado teoricamente nesse estudo:

Foi um processo extremamente rico, de muita mobilização nas escolas, de muito debate, de formação e capacitação. Este foi o principal resultado e ninguém pode apagar. Educadores, pais e alunos tiveram a oportunidade de discutir a educação enquanto sujeitos do processo. Debateram o sistema educacional no seu contexto mais amplo, ou seja, como produção de uma realidade social, econômica, política e cultural; foram levados a rever práticas pedagógicas tradicionais; aprofundaram sobre problemas que interferem no processo educacional e debateram políticas educacionais que pudessem responder aos desafios do nosso tempo. **É claro que nem todos acreditavam no processo e, por isso não se envolveram como deveriam. Talvez porque a democracia participativa ainda não é uma prática muito corrente entre nós.** Muitos preferem esperar pelas soluções mágicas e já prontas, vindas de cima para baixo. Porém, aqueles que participaram efetivamente, com certeza, puderam perceber que o futuro da escola pública é de responsabilidade de todos e não só do agente governamental. A Constituinte Escolar devolveu às escolas o papel de protagonistas no debate da educação que temos e na tarefa de decidir sobre a educação que queremos e que sirva de instrumento para a construção da nossa sociedade (KEMP, 2004, grifo nosso).

Santos, em sua avaliação, aponta para questões de extremo significado para se entenderem muitas das questões colocadas até exaustivamente:

Foi uma experiência dolorosa para quem esteve à frente do processo. Não havia

uma coesão interna entre a equipe dirigente da Secretaria de Estado de Educação com relação a Constituinte Escolar. A opção adotada foi deflagrar o processo Constituinte concomitante com a elaboração de políticas educacionais, como por exemplos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica do Campo, Ensino Médio etc. Pensávamos na estreita relação entre ambos movimentos, na potencialização mútua, na aglutinação das ações num mecanismo extremamente democrático. Não faria sentido defender a democracia participativa e chegar à escola um caderno com uma política pronta e acabada, produzido por determinado setor da Secretaria, a ser seguido e implementado pela escola. Não faria sentido também passarmos um bom tempo debatendo e colhendo opiniões sem avançarmos a implementação das diretrizes gerais de nossa política, apresentada no programa de governo e no caderno Escola Guaicuru, Vivendo uma nova lição. O ponto de equilíbrio não foi uma tarefa muito fácil, e às vezes ele não aconteceu (SANTOS, 2004).

Paracampos apresenta limites, mas ressalta a importância das ações até então efetivadas:

A Constituinte Escolar em Mato Grosso do Sul demarcou o compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilitasse aos educadores e a sociedade, a compreensão e o exercício efetivo de uma participação ativa de forma madura e refletida no processo de discussão e decisão sobre a educação. O que significou debater com a sociedade sul-mato-grossense, temáticas que pudessem entender as reais causas dos problemas sociais e a função da escola neste momento histórico da sociedade capitalista, as mudanças necessárias, reconhecendo, porém, os limites de uma ação transformadora mais radical. Ter participado

deste momento histórico da educação em Mato Grosso do Sul, com o Pedro foi de muito aprendizado, satisfação e realização como pessoa e como profissional (PARACAMPOS, 2004).

Kemp destacou que foi “um processo extremamente rico, de muita mobilização nas escolas, de muito debate, de formação e capacitação. Este foi o principal resultado e ninguém pode apagar”. Levanta, ainda, pontos de suma importância para o entendimento que se almeja, trazendo à tona o papel de outros autores, ou melhor, outros sujeitos sociais:

Foram dois anos e meio de debates. No primeiro ano, tivemos que vencer resistências enfrentar a oposição da FETEMS e motivar as pessoas à participação, uma vez que já estavam descrentes com os projetos que vinham da SED. O segundo ano foi de maior participação. Os cadernos temáticos chegaram a todas as escolas. Tive a oportunidade de presenciar o debate em muitas delas. Muitas escolas se reuniram por região para um estudo conjunto. Algumas aproveitavam até o final de semana para estudar, com almoço de confraternização e tudo. Tínhamos resgatado a confiança dos educadores, até porque boa parte do que era discutido com a comunidade já era acatado pela SED e era implementado (ex.: Educação Básica do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, a revisão curricular do Ensino Médio, a organização do Ensino Fundamental em Ciclos...) A seriedade com que os delegados das escolas participaram das discussões e deliberações do Congresso foi impressionante. Ponto por ponto, tudo exaustivamente debatido e aprovado. O que não era consensuado era votado democraticamente. Mais do que um Plano, o que ficou foi o processo (KEMP, 2004).

Santos recorda que não foram momentos fáceis e explica a questão que considerou mais crucial, ou seja, que “não havia uma coesão interna entre a equipe dirigente da Secretaria de Estado de Educação com relação a Constituinte Escolar”:

Esta dificuldade interna se explica fundamentalmente em razão da composição política que foi feita para a ocupação dos cargos principais de direção na Secretaria de Educação, os quais foram divididos entre as forças políticas do PT com acúmulo na área da educação. Havia uma disputa político-ideológica e uma disputa apenas pelo poder, pelo controle da máquina. Tivemos o boicote sistemático e organizado da direção do movimento sindical dos professores, liderado pela Articulação Sindical que comandava a FETEMS. Tal oposição não era uma oposição qualquer, estamos falando de um grupo político com forte inserção na categoria dos trabalhadores em educação, e que naquela oportunidade controlava pouco mais de 50 dos 66 sindicatos filiados a Federação. Evidente que havia os nossos limites de atuação, principalmente quando se considera a magnitude da responsabilidade em que estamos empenhados (SANTOS, 2004).

Paracampos observa que havia ainda muito que fazer:

O próximo momento da Constituinte Escolar se referia a análise, avaliação e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos e regimentos escolares em consonância com o plano, portanto seria o momento de retornarmos o debate sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos, e continuarmos o processo de formação dos educadores tendo como referência os princípios da Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Com a mudança de Secretário houve uma mudança na condução da Proposta de Educação, embora esta

mudança não tenha sido explicitada para os educadores, sendo percebida com o tempo e pelas novas formas de orientações e de condução dos projetos da SED. Percebe-se, por exemplo, na elaboração do Plano Estadual uma participação representativa dos educadores e da sociedade neste processo, onde a concepção de democracia embora não tenha sido debatida ou explicitada muda substancialmente (PARACAMPOS, 2004).

Estão evidentes tanto nas palavras de Kemp mencionadas acima, quanto nas palavras de Santos e de Paracampos, que os motivos que incorreram na interrupção da Constituinte Escolar estão além da escola, além da SED, palavras reafirmadas por Santos:

Resultado deste limite foi não termos conseguido pautar o processo Constituinte na Agenda do governo, torná-lo de fato uma ação do governo de Mato Grosso do Sul. Apesar das dificuldades, elaboramos o Plano Estadual de Educação para Rede Estadual de Ensino, aprovado no Congresso Estadual em julho de 2001, com pouco mais de mil delegados (SANTOS, 2004).

Semeraro (1999), observa que Gramsci sempre defendeu a possibilidade da sociedade civil enfrentar o totalitarismo e chegar a instaurar uma democracia substantiva em realidades complexas e mundializadas como a de hoje, cujas possibilidades seriam possíveis, desde que se flexibilizassem as organizações, denunciando a insuficiência das tradicionais práticas políticas, das estruturas burocrático-administrativas e as limitações de um poder econômico considerado onipotente. Mas, “como chegar a um entendimento e a uma interação quando se defrontam interesses contrapostos e concepções de mundo inconciliáveis?” (p. 255).

Semeraro, na busca de uma resposta, até apresenta o pensamento de alguns intelectuais como Habermas, Cohen e Arato, que sugerem a “desobediência civil”, a necessidade de redobrar a pressão e a mobilização da esfera pública contra o sistema, levando este à modalidade do conflito, neutralizando a contra circulação não oficial do poder.

Mas, tais indicativos ficam “aquém das fronteiras populares e democratizadoras alcançadas pela visão de Gramsci” (p. 257). Semeraro ainda lembra que para Gramsci:

A sociedade civil [...] não é só o *locus* da razão discursiva e o encontro de sujeitos falantes sobre regras universais, mas também o território da disputa e da definição do poder, o campo onde se lançam as premissas concretas, capilares e abrangentes dum projeto global de sociedade (SEMERARO, 1999, p. 258).

Assim entendida, continua Semeraro:

[...] a sociedade civil torna-se [...] o campo do confronto de práticas efetivas que revelam a verdadeira face democrática das proposições verbais; torna-se o território dos embates e a busca de formas concretamente convincentes para a expansão das forças que lutam para fazer prevalecer os interesses da maioria da população. Nesse sentido, sua maior preocupação está sempre voltada para a autodeterminação da grande massa e dos setores subjugados, para que se eduquem reciprocamente, atuando na sociedade civil não apenas para se proteger da colonização do Estado e do mercado, mas, principalmente para desmascarar suas contradições e superá-las radicalmente com a configuração de um novo Estado e duma economia realmente democrática (p. 258-259).

Mas, para um projeto caminhar com base nessas orientações se faz necessário

viver em uma sociedade e fazer parte de uma comunidade comprometida politicamente, cujas energias do passado sejam lançadas para o presente, com projeções de relações intersubjetivas e corporativas no conjunto global das relações econômicas, políticas e sociais, lembrando que a história é sempre mundial e nunca histórias particulares. Semeraro lembra que Gramsci chegou a perceber que é possível articular um projeto democrático e popular. Como?

[...] educando-se para respeitar as liberdades, reconhecer as diferenças, não desprezar o dissenso, dialogar com outras culturas, valorizar as inúmeras iniciativas que conduzem à autodeterminação e frustram os monopólios da verdade, a concentração do poder e todas as tentativas de massificação (p. 265).

E, ainda é preciso que “cada geração tenha suas responsabilidades políticas – únicas e intransferíveis” (p. 266). Nesse sentido,

as análises de Gramsci permanecem fundamentais para quem está consciente de que as relações entre Estado, economia e sociedade civil são inseparáveis, e, que também saiba que os inúmeros esforços dos setores populares estão destinados a se pulverizar se não encontrarem uma concepção de Estado e de sociedade que toda a população – intelectual e socialmente emancipada – aja como o verdadeiro sujeito duma história capaz de conduzir até a mais elevada utopia da sociedade auto-regulada (SEMERARO, 1999, p. 266).

Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é um exemplo de que não se está de braços cruzados quanto às

questões da democratização da gestão da educação sul-mato-grossense. O processo proporcionado pela Constituinte Escolar registra um momento histórico, pautado no desejo de que esta democratização seja mais do que uma proposta de gestão democrática.

Notas

¹ Cf. ARANDA (2004) que apresenta a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), um dos projetos constitutivo de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição* (colocado como marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social), apresentado aos educadores e comunidades escolares como uma proposta de gestão democrática, pautado na democracia participativa e colocado como um exercício possível para a superação de práticas arraigadas ao longo da história da educação do estado.

² Cf. *O Que é a Constituinte Escolar* (Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999).

³ Cf. *Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB* (1998).

⁴ Cf. *Projeto Educacional Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição*. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002 (1999).

⁵ Segundo Benevides (2000, p. 19-20), “[...] a cidadania ativa através da participação popular é [...] considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é ‘um favor’ e, muito menos uma imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. [...] esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”.

⁶ A concepção de educação defendida na proposta

“Escola Guaicuru” aparece como “[...] processo formativo que significa a construção e difusão do conhecimento e da cultura” (MATO GROSSO DO SUL, Projeto Escola Guaicuru, 1999, p. 19).

⁷ Lembra-se mais uma vez que a Constituinte escolar teria como “eixo basilar” a democratização da gestão fundada no princípio da participação coletiva. Isso implicaria em efetivo diálogo com a comunidade, em levar à comunidade os instrumentos de reflexão que lhe permitam tomar decisões fundamentadas e refletidas e promover a compreensão da lógica de funcionamento da sociedade capitalista, assim como das formas concretas de superação dos problemas enfrentados.

⁸ O vocábulo *Constituinte*, conforme é utilizado nesse estudo, tem um sentido dinâmico, significando aquele ou aquilo que faz, que cria, que organiza, que estabelece alguma coisa. Portanto, remete a um poder que apresenta diferentes significados, tais como: possibilidade, capacidade de fazer uma coisa, império, soberania, autoridade, jurisdição, posse, atribuição. Nesse sentido, entende-se por poder constituinte, a “expressão da soberania nas relações interna do Estado”. E mais, “representa a autodeterminação de um povo”, ou a capacidade de um coletivo de sujeitos “elaborar ou fazer cumprir o ordenamento

jurídico fundamental do Estado, sem a submissão a qualquer outro ordenamento ou decisão externa”. É o poder de constituir, e, num sentido também dinâmico, criar, fazer, organizar, estabelecer alguma coisa (BASTOS, 1998, p. 197-201). Efetuando uma transposição para a área da educação, tem-se o caráter constituinte da Constituinte Escolar.

⁹ Essa questão remete à Gramsci (1994) quando explicava sobre os partidos: “[...] estes são, até agora, o modo mais adequado para aperfeiçoar os dirigentes e a capacidade de direção”, em outras palavras “os partidos podem-se apresentar sob os nomes mais diversos, mesmo sob o no, e de antipartido e de ‘negação dos partidos’; na realidade, até os chamados ‘individualistas’ são homens de partido, só que pretendiam ser chefes de partido’ [...]” (p. 20). Um partido pode ser representado por uma elite ou por uma não-elite, uma vez que “A massa é simplesmente ‘manobra’ e é ‘conquistada’ com pregações morais, estímulos sentimentais, mitos messiânicos de expectativa de idéias fabulosas nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas (p. 24). Escrever a história de um partido significa exatamente escrever a história geral de um país, de um ponto de vista monográfico” (p. 24).

Referências

ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Dicionário de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria da Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS: UFMS, 2000. 178 p.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e Escolas de Educação Básica: Entre Democratizar e Compartilhar a Gestão. In: SENNA, Éster (Org.). *Trabalho, Educação e Política Pública*. Campo Grande-MS: UFMS, 2003. p. 189-219.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho.

4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982.

MARX Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. v. 2. Lisboa: Presença, 1976.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: *Obras escolhidas*. v. I. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

MATO GROSSO DO SUL. Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB. Campo Grande, MS, 1998.

_____. *Projeto Educacional Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição*. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999-2002. Secretaria de Estado de Educação-SED. Campo Grande-MS, 1999.

_____. *O Que é a Constituinte Escolar*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999).

PETRAS, James; VELTMEYER, Henri. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do País*. Trad. Jaime Classen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cezar. *A Reinvenção do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 167-186.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENNA, Ester. *Educação e Democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição. (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000. 251 p.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____. CARVALHO, Marília Pinto de; VILELE, Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

ZANTEN, Agnes Van. Perspectivas qualitativas em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências Sociais de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 22, n. 01 (jan./jun. 2004). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2004. p. 25-44.

Recebido em 28 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 13 de setembro de 2005.

Reformas educacionais, cultura e cotidiano escolar

Educational reforms, culture and daily school routine

Maria Aparecida de Lima Madureira*

Sergio Marcos Rodrigues da Silva*

Jorge Luis Cammarano Gonzalez**

* Mestrandos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

e-mail(s): cidamadureira@hotmail.com

semarsilva@uol.com.br

** Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

e-mail: jorge.gonzalez@uniso.br

Resumo

O texto aqui apresentado problematiza as relações e mediações entre as reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro, nos anos noventa do século passado, a cultura escolar e o cotidiano escolar. Observamos, no âmbito da educação escolar, que as políticas reformistas constituem um esforço de feições planetárias, promovido pelos conglomerados transnacionais e seus agentes multilaterais: BIRD, BID, FMI e OMC. Assumimos o suposto de que as reformas educacionais, nucleadas na educação para o trabalho e para a cidadania, referenciam-se em práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites das relações fundantes da sociedade das mercadorias como meio de criar as possibilidades de naturalizar e perpetuar a lógica do Capital em sua luta incessante para controlar, subordinar e alienar o Trabalho.

Palavras-chave

Reformas educacionais brasileiras dos anos 90; cultura escolar; cotidiano escolar.

Abstract

The text brings up the relationships and mediations between educational reforms promoted by the Brazilian State during the 90s of the 20th century, school culture and daily school routine. It was observed in the realm of schooling, that the reformist policies constitute an effort of planetary proportions, promoted by the trans-national conglomerates and their multilateral agents: BIRD, BID, FMI and OMC. It is presumed that educational reforms, focused on education for work and for citizenship, take as their reference formative practices, the aim of which is the formation of the individual on the boundaries of the founding relationships of the merchandise society as a way of creating possibilities for naturalizing and perpetuating the logic of Capital in their incessant struggle to control, subordinate and alienate Work.

Key words

Brazilian educational reforms of the 90s; school culture; daily school routine.

Apresentação

O texto aqui apresentado busca o entendimento dos possíveis determinantes das reformas educacionais brasileiras, ocorridas nos anos 90 do século passado com base nas mudanças no processo técnico-produtivo do Capital, na perspectiva de subordinar, controlar, precarizar e alienar o Trabalho. Tendemos a supor que as reformas educacionais em curso, nucleadas na educação para o trabalho e para a cidadania, orientam-se por práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites da genericidade em-si, do mundo prático, utilitário, eficiente e eficaz, isto é, nos limites das relações sociais fundantes da formação social capitalista. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e à supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Desde essa apreciação, consideramos que a proposta reformista se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do Trabalho pelo Capital.

Dessas observações, derivamos a problematização que orienta este trabalho: que conhecimentos e que condutas têm sido objetivadas na instituição escolar, pautadas nas mediações entre cultura escolar e reforma educacional? E com base em que práticas escolares tem-se objetivado a apropriação da reforma educacional em curso?

Assim, na tentativa de explicitar o

papel mediador da cultura escolar na apropriação das reformas educacionais e o tensionamento criado entre as práticas propostas pela reforma educacional e o cotidiano escolar, pesquisamos uma instituição escolar do Município de Sorocaba – São Paulo. Do exame, aqui registrado, dessa instituição escolar, depreendemos que a lógica do Capital tem, nas reformas educacionais, uma de suas principais estratégias postas na perspectiva de perpetuar a mercantilização da vida alienada em todas as suas dimensões.

Ante o exposto, como caracterizar as reformas educacionais brasileiras nos anos noventa? É disto que tratamos a seguir.

Caracterizando as reformas educacionais brasileiras nos anos noventa

O entendimento dos possíveis determinantes das reformas educacionais brasileiras ocorridas nos anos 1990 do século passado requer caracterizar, mesmo que sucientemente, o contexto histórico e político em que essas reformas foram implementadas. Nessa direção, assinalamos, como antecedentes desse contexto, a partir de meados da década de 1980, inúmeras inovações científicas e tecnológicas, como a microeletrônica, a robótica, a química fina, a biotecnologia e a fibra ótica, que passam a ser incorporadas pelos processos produtivos do mundo capitalista, demandando mudanças nos processos de qualificação da força de trabalho. Observamos, ainda, que essa descrição não incide em considerarmos tais mudanças como sujeitos desse processo; antes, consideramos que as trans-

formações na base técnico-produtiva atendem aos esforços implementados pelo capital na perspectiva de controlar e subordinar o trabalho. Ponderamos que essas mudanças fomentariam, gradativamente, a superação de práticas fordistas de produção e a adoção de modelos produtivos mais flexíveis, que culminariam, em algumas regiões do mundo capitalista, com uma racionalização da produção orientada pelo toyotismo.

Além das alterações nos setores produtivos, o mundo passaria a viver uma recomposição geopolítica no lastro da desestruturização do projeto socialista nos países do Leste Europeu. Essas transformações pautam-se pela intensificação das relações capitalistas de produção, configurando um processo que alguns autores, como Chesnais (1996), qualificam de mundialização do capital, e que se desenvolve sob o comando dos grandes conglomerados transnacionais e seus agentes multilaterais – BIRD, BID, FMI e OMC. Nesse contexto, o modelo político do Estado do Bem-Estar Social vai sendo, gradativamente, substituído pelo que se convencionou chamar de política neoliberal. Essa política busca a ampliação de mercados, a desregulamentação das economias nacionais, a privatização e apropriação de serviços públicos pelos grandes capitais e a precarização do trabalho na perspectiva de ruptura com o contrato social resultante dos embates entre capital e trabalho, derivados do período pós Segunda Guerra Mundial. A dinâmica desses processos, com seus tempos e formas específicas, acaba por produzir, intermediada pela ação dos organismos financeiros internacionais, interferências e ingerências nos cam-

pos político, cultural, social e econômico que, em parte, materializam-se na reforma do Estado e, especificamente, nas reformas implementadas no âmbito da educação.

Em conformidade com o exposto, consideramos que os anos de 1980 e 1990 marcam um debate bastante relevante no que se refere às formas de produção e reprodução da vida humana, até por conta da racionalidade histórica da formação econômico-social capitalista, que altera a base produtiva por meio do desenvolvimento científico, gerando mudanças nas dimensões micro e macro da economia e nas relações entre as grandes corporações e seus correspondentes paradigmas organizacionais e de gestão. Este debate alastra-se para o campo acadêmico-científico e gravita em torno dos procedimentos teórico-metodológicos subjacentes à produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas (SILVA Jr.; FERRETTI, 2004).

A política reformista assume feições planetárias, ou seja, são inúmeros os países submetidos à lógica de buscar alternativas que fomentem a *permanência* do capital como *sistema* hegemônico. O Brasil não foi exceção. A partir da década de 1990, sob a orientação do projeto político presidido por Fernando Henrique Cardoso, o país empreende uma reforma do Estado – já iniciada por Fernando Collor de Mello – e da educação, inspirada nesse contexto mundial, já mencionado anteriormente. Entretanto deve-se observar que o Estado ganha nova envergadura, materializada na abertura da economia nacional ao capital externo, em amplo programa de privatização de sua infra-estrutura, na flexibili-

zação das leis trabalhistas, na Reforma da Previdência, na Lei de Responsabilidade Fiscal, traduzindo um conjunto de medidas que atendiam, prontamente, aos anseios dos grandes conglomerados transnacionais, desejosos e necessitados de um mercado livre e soberano para fortalecer a lógica do capital. Em outros termos, a reforma do Estado brasileiro reflete a relação de dependência e subserviência que caracterizou, historicamente, a postura dos setores dominantes nacionais em relação aos setores dominantes internacionais. A educação torna-se tema relevante para a consolidação desse amplo quadro de reformas. E é disto que tratamos a seguir.

A Educação Escolar nas propostas reformistas

O tema da educação marca presença em um universo composto por organismos internacionais, como os já citados acima, e mais as agências da ONU, com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ANUO), a UNICEF e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL).

Em relação à América Latina, o CEPAL, em 1990, em sua proposta *Transformación productiva com equidad*, defende uma convergência entre competitividade e sustentabilidade social, ou ainda, entre crescimento econômico e equidade social. Dessa perspectiva, a adequação às exigências de um mercado crescente e extremamente competitivo requer a formação de indivíduos aptos a enfrentarem a dinâmica posta pela competitividade. E for-

mar o indivíduo, para que se adapte a um mercado progressiva e intensamente competitivo, é função da educação escolar.

Outra iniciativa relevante no campo das propostas reformistas para a política educacional encontra-se no documento de Jomtien (Tailândia), produzido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO na década de 1990 do século passado. Esse documento associa o desenvolvimento humano à educação, delineando ações voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em uma proposta que prioriza e amplia os meios e os alcances da educação básica. E também subsidia a idéia de universalização do acesso à educação como forma de promover a equidade, desconsiderando, entretanto, que tal equidade não depende apenas da educação escolar. Assim, a educação é concebida nos documentos produzidos durante as discussões empreendidas nesse encontro, como a solução para todo e qualquer problema e, portanto, é avaliada como capaz de modificar a realidade social dos indivíduos, por considerar que sua universalização potencializa a equidade social. Para alcançar essa universalização, propõe-se a participação de todas as pessoas, sugerem-se alianças e parcerias entre poder público, privado e as Organizações Não-Governamentais (ONGs). Nesse contexto, o esvaziamento das políticas sociais por parte do Estado e, em contrapartida, a progressiva transferência dessas políticas para os setores privados da economia alimentam a composição do denominado Estado mínimo que,

em última análise, define as demandas e os processos avaliativos das práticas formativas circunscritas à educação escolar.

Um outro agente atuante neste processo, que também desperta nossa atenção, é o Banco Mundial. Ele assume um papel decisivo na definição de políticas educacionais para a América Latina e, por extensão, para o Brasil. Suas propostas, de natureza economicista, ainda que se refiram ao combate à pobreza – postulando a equidade social e implementando políticas de distribuição de recursos que patrocinem serviços básicos para todos – defendem uma vinculação explícita entre produtividade e educação ou, em outros termos, põem o conhecimento como algo indissociável da produtividade e, portanto, do desenvolvimento do capital.

Por sua vez, no Brasil, são da gestão Fernando Henrique Cardoso as medidas jurídico-administrativas que sustentam a reforma educacional brasileira nas dimensões propostas pelos organismos internacionais e suas agências multilaterais. Dessa gestão, derivam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a regulamentação dos cursos sequenciais, os Processos de Avaliação da Educação Brasileira – revistos, mais tarde, no governo Lula – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – bandeira, também, da campanha do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva

(Lula) – a Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional e a reorganização do ensino superior.

Diante do exposto e com a preocupação de evidenciarmos alguns aspectos vitais para o discernimento da proposta de reforma da Educação escolar, recorreremos ao texto dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM, destacando a argumentação apresentada para caracterizar *O papel da educação na sociedade tecnológica*.

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica, e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os pro-

cessos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na **sociedade tecnológica**, pode-se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para sua incorporação.

Um outro dado a considerar diz respeito à **necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho das atividades profissionais**. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade que gera desigualdades cada vez maiores.

De que competência se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (p. 23-24, grifos nossos).

A citação, ainda que longa, faz-se necessária para explicitar como, no discurso do Estado, as propostas de reforma decorrem da necessidade de adequação de uma educação supostamente ultrapassa-

da em relação às mudanças no campo da produção, da tecnologia e da ciência. A idéia de universalização da educação sustenta a ampliação de vagas para atender a todos os cidadãos, e a proposição de participação de todos dá vigor à idéia de uma escola democrática. Democratização e descentralização possibilitariam uma gestão autônoma, pautada em sistemas de parceria que atendam às demandas de sua comunidade e na construção do projeto político-pedagógico com a participação da comunidade.

Por outro lado, essa citação permite evidenciar um número considerável de contradições, como, por exemplo, a idéia expressa de que estamos vivendo sob uma nova forma social graças à evolução tecnológica, reconhecendo, concomitantemente e em contrapartida, que a sociedade tecnológica não foi capaz de superar a pobreza, o desemprego e a desigualdade social. Os mesmos organismos multilaterais que empreenderam as discussões sobre a educação, vendo na difusão deliberada e sistemática do progresso técnico uma forma de gerar a transformação produtiva em consonância com o processo de democratização e equidade social; reconhecem que nunca houve tanto desemprego¹ e tanta exclusão social, sem contar outros problemas sociais, como a violência, a desnutrição e as migrações que se agravaram nas últimas décadas.

De outra parte, as competências assumidas pelo reforma, explicitadas no PCNEM, tendem a preparar o indivíduo para a esfera da produção que atenda aos novos processos de racionalização da so-

cidade produtora de mercadorias. As práticas formativas vinculadas a essa dinâmica do capital buscam um ser-trabalhador que, simultaneamente, opere várias máquinas, permitindo às empresas aumentar a produção sem fazer crescer o número de trabalhadores, implementando novas técnicas, como o *kanban* (reposição dos produtos somente depois de sua venda), e sua correspondente expansão para empresas subcontratadas e fornecedoras, com capacidade de satisfazer, rapidamente, pedidos pequenos e variados².

No campo pedagógico, o novo paradigma do conhecimento – aqui tomado em sentido muito próximo de informação – que se adquire pela utilização (*saber usar*), pela interação (*saber comunicar*) e pela ação (*saber fazer*), segundo o documento de Jomtien, vai trazer para a linha pedagógica das reformas os quatro pilares propostos pela pós-modernidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, oriundos da psicologia da aprendizagem.

Destacaríamos que, na contramão da reforma proposta pelo governo, algumas entidades passam a discutir alternativas para a educação, reunidas no que ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira³, forçando o governo FHC, à proposição de um Plano Nacional de Educação que expressava as ações articuladas pelos agentes multilaterais do capital financeiro internacional para a educação. A este respeito Valente e Romano (2002, p. 99) comentam:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas

de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. (...) O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

Entretanto, passando ao largo de toda essa discussão, os documentos vão se constituindo em discurso defensor da formação de um indivíduo flexível, sem história, adaptável, apto para o trabalho, em um momento em que o trabalho tende a ser precarizado e, nos limites do capital, a ser *destruído*.

Ante as observações anteriores, tendemos a supor que as reformas educacionais em curso, nucleadas na denominada educação para o trabalho e para a cidadania, referenciam-se em práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites da genericidade em-si, do mundo prático, utilitário, imediato, eficaz e eficiente; isto é, nos limites das relações sociais fundantes da formação capitalista. E também tenderíamos a afirmar que, no âmbito das políticas e práticas formativas, parte da

lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação do indivíduo. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral, e convertem-se em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino.

Fortalecemos esse argumento registrando, neste estudo, as orientações propostas pelo Estado e seus representantes, em seminário do Fórum Nacional, com o tema **Um modelo para a educação no século XXI**, realizado no BNDS, (Banco Nacional para o Desenvolvimento Social) em agosto de 1998 e publicado em 1999, sob a coordenação de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Este registro tem como finalidade evidenciar, basicamente, a caracterização e as propostas pertinentes ao sistema educacional diante das demandas que supostamente atenderiam às transformações da sociedade denominada global e da sociedade brasileira em particular. E isto porque

(...) devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: *a educação geral para todos* é a condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (SOUZA, 1999, p. 24).

O princípio fundamental reivindicado especialmente para a educação profissional por intermédio do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), remete para outra diretriz dessa proposta de formação do indivíduo mediada pela escolarização, a empregabilidade.

Assim, afirma Souza (1999, p. 29):

O princípio fundamental na educação profissional não deve ser a equidade, como na educação geral, mas a empregabilidade das pessoas. (...) as pessoas devem ser capazes e ter a oportunidade de ir e vir nesse sistema educacional conforme as suas necessidades, para melhorar a sua empregabilidade, independentemente do nível de educação formal que já tenham concluído.

Se os argumentos supracitados apontam na direção de um dos pilares da reforma educacional promovida nos anos 1990 do século passado, ou seja, a empregabilidade, a outra dimensão da reforma coloca-nos diante das práticas formativas reduzidas às denominadas competências. Ambas, empregabilidade e competências, encontram-se filiadas ao denominado *aprender a fazer*. E aqui recorreremos à intervenção de Castro, que analisando as tendências e perspectivas dos sistemas de produção de informações educacionais, auxilia-nos em dois sentidos. No primeiro, expressa parte das preocupações subjacentes às práticas formativas articuladas à política educacional. No outro, assinala a presença das denominadas competências como condição básica para a formação desse *novo ser* que atenda aos desafios das mudanças sociais. Dessa perspectiva,

indaga Castro: "O que os alunos são capazes de fazer? Quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania? O que caracteriza a escola efetiva?" (CASTRO, 1999, p. 36-37).

E acrescenta:

Os sistemas de ensino têm sido desafiados a responder às seguintes questões. **Como preparar este novo cidadão?** Quais as demandas da nossa sociedade em processos de mudanças tão acelerados como os que marcaram as últimas décadas deste século? É cada vez mais evidente que **a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho.** É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (CASTRO, 1999, p. 37. Grifos nossos).

O itinerário apresentado reafirma a compreensão de que a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI busca formar o ser social trabalhador nos limites da cidadania e das transformações das relações de produção capitalistas, derivadas de um novo padrão de acu-

mulação. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Com base nessa apreciação consideramos que a proposta reformista se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua com a perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do Trabalho pelo Capital. Entretanto, avaliamos que essas reformas não ocorrem sem embates, sem expressarem suas contradições, enfim, sem resistências que, muitas vezes, reconfiguram-lhes, na prática, suas matrizes. Nesse contexto, dentre as várias esferas de negociação inerentes às políticas reformistas, detemos nossa atenção na instituição escolar. Ali, as reformas *encontram* práticas sociais que vão configurando as possibilidades de sua objetivação na perspectiva de permanência ou de superação de suas propostas de formação dos indivíduos. Ponderamos que o entendimento desse processo requer o exame das mediações entre a especificidade da instituição escolar e a cultura escolar, considerando que um dos supostos necessários para enfrentarmos esse desafio é o discernimento e o reconhecimento de três dimensões historicamente produzidas pelas relações e mediações sociais constitutivas das determinações estruturais do capital.

Uma nos parece, do ponto de vista de seu entendimento, *aparentemente mais acessível*. Referimo-nos aos múltiplos esfor-

ços que os detentores do capital e seus representantes realizam no sentido de caracterizar seu modo de produzir a vida em sociedade como sendo único, absoluto e incomparável, diante de outras alternativas historicamente criadas. Dentre seus argumentos, os donos do capital e sua rede midiática destacam, por exemplo, o fracasso do socialismo no Leste Europeu, ao findar o século passado. Tal estratégia, complementada pelos artífices do fim da história, fim da sociedade de classes e outros afins, tentam nos situar diante da **incontestabilidade** desta formação social. Entretanto os embates sociais, classistas e seus desdobramentos pulsam até o momento presente, pondo a incontestabilidade em suspensão, numa dinâmica que parece favorecer nossas suspeitas contrárias em relação ao caráter incontestável do capitalismo.

Por sua vez, as outras duas dimensões parecem de difícil discernimento, talvez em face de serem alimentadas por formas de enfrentamento produzidas e tendencialmente consolidadas em propostas e práticas que buscam conciliar, lenta e gradualmente, seus sujeitos sociais historicamente antagônicos: capital e trabalho. E quais são essas dimensões?

A lógica do capital pautada pela busca do lucro, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, a substituição do trabalho humano pelas inovações tecnológicas, a precarização das relações contratuais legitimadoras da exploração do trabalho, a mundialização de seus processos de acumulação e concentração de riqueza revelam, apesar das dificuldades em entendê-las, que o sistema capitalista, em sua lógi-

ca, é **incorrigível**. Desses condicionantes estruturais expostos por Mészáros (2005), extraímos outra dimensão deste metabolismo social. O capital, em que pese o esforço enraizado nas propostas social-democratas ocorridas desde as primeiras décadas do século passado, é **irreformável**. Portanto, a busca do discernimento e do reconhecimento dessas três dimensões produzidas com base nas mediações entre capital, trabalho assalariado e propriedade privada, isto é, o incontestável, o incorrigível e o irreformável, requer um esforço prático capaz de se apropriar e intervir nas múltiplas formas e tempos desse processo.

Avaliamos que nós, educadores, tendemos a problematizar e tensionar a incontestabilidade das sociedades capitalistas, mas possuímos inúmeras dificuldades e fragilidades no sentido de entendermos a natureza incorrigível e irreformável deste sistema. E isso provavelmente porque:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam os *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Mészáros (2005, p. 63) complementa seu argumento, afirmando:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as *manifestações particulares* – ou, nas suas variações 'pós-modernas', a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de

rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista.

Em seus supostos, proposições e práticas, as agendas do reformismo secular e de suas variações pós-modernas buscam a prevalência do presentismo, do “aqui e agora”, filiadas ao tratamento fenomênico da realidade social que assume os efeitos como causas e busca sua validade atemporal, omitindo e/ou escamoteando as relações constitutivas dos processos estruturais fundantes da sociedade capitalista. Desde essa perspectiva, quantos de *nós*, por exemplo, internalizamos a noção de que a educação é a solução para todo e qualquer problema social? Quantos de *nós* creditamos à reforma educacional em curso a capacidade de enfrentar e superar os problemas educacionais?

O enfrentamento desse desafio e a produção de possíveis respostas e suas correspondentes formas de intervenção requer, dentre outros esforços, o aprofundamento no campo investigativo das relações e mediações entre a instituição escolar e a cultura escolar.

Instituição escolar e cultura escolar

Reconhecidos os elementos centrais e os principais determinantes que foram delineando as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, é interessante refletir de que maneira as instituições escolares se apropriaram delas e as objetivaram em suas práticas.

Filiamos nossa reflexão ao campo de

análise que aborda a escola como espaço de contradições, onde atuam diversos sujeitos, cada um com suas especificidades. Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002, p. 52-53), ao falar desse espaço de contradições, abordam a riqueza cultural e a vida das organizações com o seguinte argumento:

La clave de la cultura organizativa está en el exterior de la organización. ¿Cómo puede ser que la mera copresencia en un espacio normativamente estructurado permita la emergencia de manifestaciones que exceden a lo prescrito? La explicación más sencilla se encuentra en lo que aporta cada uno de los actores organizativos. Cualquiera de nosotros encarna en sus actitudes posiciones ideológicas, creencias, formación, aficiones, tendencias y propensiones. Cuando actuamos en cualquier medio, y no sólo en uno organizativo-laboral, es toda nuestra persona la que actúa. Un profesor no deja a la puerta de la clase o del centro la mala noche que sus hijos pequeños le hayan hecho pasar, la preocupación por el estado de salud de un familiar próximo, el recuerdo feliz de una velada agradable pasada en compañía de viejas amistades; pero tampoco quedan al margen su posición política o sindical; ni es indiferente que su tiempo de ocio lo dedique al cine, al teatro, a la lectura, al deporte, a la producción o al consumo culturales; su experiencia laboral anterior, en ese u otro oficio, las maneras en que ha aprendido a relacionarse con otros compañeros o con la administración educativa, con las familias y con sus alumnos.

É preciso entender essa análise que os autores fazem do professor e dos outros sujeitos que atuam no espaço escolar, como, por exemplo, alunos, administradores e comunidade, para se ter uma idéia da plu-

ralidade ali presente, que vai conformando a cultura escolar, ainda que exista uma tendência homogeneizadora e uma aparência igualmente uniforme, derivada da posição hegemônica que algumas das expressões culturais atuantes chegam a ter sobre as outras (BELTRÁN LLAVADOR; SAN MARTIN ALONSO, 2002). As reformas educacionais propostas omitem essa tendência hegemônica que busca homogeneizar as relações sociais presentes no espaço da instituição escolar. Mas, ao se defrontarem as reformas com um espaço contraditoriamente produzido e em decorrência dos embates e das negociações que envolvem sua implementação, precisam fazer concessões para apropriações que nem sempre serão aquelas supostamente esperadas. Nesse contexto, assume significativa relevância a cultura escolar.

Julia (2001, p. 10), em um esforço de definição do termo cultura escolar, afirma:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou

simplesmente de socialização).

Em sua definição, Julia reconhece a necessidade de se entender a cultura escolar no âmbito das “relações conflituosas ou pacíficas” mantidas, historicamente com as outras culturas com que ela convive. Se são essas as relações que conformam o espaço escolar e definem normas, priorizam conhecimentos, estabelecem condutas e práticas pedagógicas, eis o espaço que as reformas objetivam, mas não antes de serem apropriadas, à sua maneira, pela comunidade escolar plural.

Outro aporte teórico importante que nos auxilia no discernimento das mediações entre instituição escolar e cultura escolar encontra-se em Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 60). Os referidos autores concebem a escola como resultado de um amálgama entre duas dimensões:

Concretamente, **a escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional (aquela de quem institui a sociedade em determinado período histórico) e sua cultura específica**. Este amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares, elemento central por meio do qual a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente (grifos nossos).

Também eles reconhecem na cultura escolar papel preponderante na definição das práticas escolares de que se vale a escola para realizar, de acordo com suas especificidades, a formação social do indivíduo e a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, incorporando nos limites de sua razão de ser, as propostas

disseminadas pelas reformas educacionais.

Na tentativa de explicitar o papel mediador da cultura escolar na apropriação das reformas educacionais, procuramos investigar, ainda que sucintamente e, portanto, incorrendo no risco da superficialidade, como este processo se objetivaria em uma determinada instituição escolar. Com esse propósito, visitamos uma escola particular de Sorocaba⁴, procurando verificar as objetivações e apropriações produzidas nesse espaço. Com base nos autores estudados, levantamos dois questionamentos que pautaram nossa análise: que conhecimentos e que condutas têm sido objetivados por essa instituição escolar no âmbito das mediações entre cultura escolar e reforma educacional? E com base em que práticas escolares tem se objetivado a apropriação da referida reforma educacional?

A leitura da Proposta Pedagógica da instituição em tela, em que se definem suas finalidades e objetivos, permitiu depreender algumas condutas que ela buscava inculcar em seus alunos: princípios cristãos, princípios de liberdade e responsabilidade, ideais de justiça e solidariedade, exercício de cidadania consciente aliado à participação comunitária. Algumas dessas condutas fazem parte do corpo dos documentos que implementaram as reformas educacionais, outras procuram ser objetivadas e apropriadas a partir de várias práticas escolares. Dentre essas, observamos que todos os alunos recebem, ao início do período letivo, um manual com o calendário escolar, sempre cumprido à risca como um compromisso da instituição – em nenhuma circunstân-

cia, qualquer data letiva ou atividade expressa ali é alterada. Além do calendário escolar, esse manual traz indicações da equipe pedagógica, endereços eletrônicos para contato, explicações sobre o sistema de avaliação, regulamento com direitos e deveres dos alunos, as proibições e sanções aplicáveis, o calendário com as datas de todas as provas mensais, substitutivas e de recuperação do ano todo e a Proposta Pedagógica da instituição. As informações ali contidas são assumidas como um compromisso da escola com os alunos e seus pais. Mas, também, são efetivamente cobradas dos mesmos. Por exemplo, não são anunciadas as datas das provas, pois é de responsabilidade dos alunos o conhecimento das informações contidas no manual. O comportamento dos mesmos é avaliado segundo o regimento que consta desse manual e os abusos são administrados pela Orientadora Pedagógica, que referencia suas intervenções com base nesse manual. Tal manual constitui um documento oficial, que traduz os campos de poder e influência nas relações estabelecidas entre escola, alunos e pais, tendo-se configurado, prioritariamente, em uma prática escolar que visa a inculcar o senso de responsabilidade entre os alunos.

Outra expressão das práticas escolares observadas nessa instituição escolar objetiva-se em condutas de solidariedade e participação comunitária desenvolvidas em pequenas ações ao longo do ano letivo, principalmente com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por exemplo, durante a Páscoa, há uma arrecadação de ovos de chocolate, que são le-

vados pelas crianças a várias instituições que mantêm menores em Sorocaba. Visitas a asilos e hospitais são constantes. São feitas campanhas de arrecadação de alimentos e de agasalhos. Essas ações, embora ocorram quase que com exclusividade nas séries iniciais citadas, às vezes surgem espontaneamente nos alunos do Ensino Médio, motivados por algum clamor público ou por necessidade exposta por alguém do grupo. É importante ressaltar que a maior parte dos alunos dessa instituição faz toda a sua trajetória escolar ali, de modo que essas ações espontâneas, principalmente, refletem a apropriação de uma conduta ao longo de sua trajetória na escola e, portanto, do instituído pela instituição.

Os princípios cristãos também encontram espaço na prática escolar. Festas religiosas mais tradicionais, como o Natal, por exemplo, ou a Festa do Divino, recebem relevância de tratamento no espaço escolar. A primeira tem a cena da manjedoura encenada todos os anos por crianças e adolescentes; a segunda é lembrada pela visita dos Festeiros do Divino à escola, quando da época da festa.

Algumas das condutas, como já se afirmou, acabam sendo incorporações do discurso das reformas ao Projeto Pedagógico da escola, mas à sua maneira. A questão da cidadania, por exemplo, acaba obstada por uma disciplina que se pretende muito rígida a ponto de, muitas vezes, calar a voz dos alunos. O que não significa, é claro, que nesse espaço de rigidez não aflore, dialeticamente, a consciência da cidadania em alunos que produzem, no espaço escolar, o embate com as normas es-

tabelecidas por meio de formas extremamente criativas de enfrentamento.

Essas práticas escolares vão sendo produzidas nesse espaço de inúmeras temporalidades e apropriações, objetivadas nas contradições e resistências e instituindo comportamentos, condutas, conhecimentos. São práticas, sim, baseadas na hierarquia, na tradição, mas que vão sendo dialeticamente transformadas e assumindo novas feições no processo histórico que as institui e no diálogo com as *outras* culturas com as quais seus sujeitos convivem (JULIA, 2001).

Relevamos, diante do exposto, que a compreensão da cultura escolar de uma instituição de ensino passa, necessariamente, pela análise do seu cotidiano, no qual as relações sociais vão se objetivando e dando forma às práticas escolares que potencializam os processos formativos dos indivíduos.

O cotidiano, a cultura escolar e as reformas educacionais

As finalidades e objetivos da instituição aqui analisada, sob a ótica de sua cultura escolar, traziam como orientação metodológica, em sua Proposta Pedagógica, o incentivo a que o aluno se torne responsável por sua aprendizagem, colocando a idéia de que “aprender a aprender” é o único conhecimento duradouro frente ao avanço tecnológico que caracteriza a sociedade contemporânea. Ao abordar as finalidades do Ensino Médio, a referida proposta, destaca, como pontos principais: o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fun-

damentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; a adaptação com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamento posteriores. Ainda com relação ao Ensino Médio, afirma que a organização curricular desse nível de ensino não deveria ter o caráter de ensino enciclopedista e academicista dos currículos tradicionais. Por fim, definia sua metodologia como um meio de privilegiar a compreensão e a experiência pessoal. Nesse contexto, o professor é colocado como um facilitador, possibilitando ao aluno, o aprender: a aprender, a ser, a fazer e a conviver.

Depreenderíamos da leitura do Projeto Pedagógico dessa instituição os traços do discurso modernizante das reformas propostas pelo Estado brasileiro para a educação, pautadas na formação do ser flexível, sem história, adaptável, apto para o trabalho, forjado nos pilares da educação pós-modernista *do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver*.

Entretanto esse discurso representa, especificamente para a instituição investigada, uma forma de adequação às reformas forjadas no papel e faz parte daquelas esferas de negociação por que passa qualquer reforma, desde sua formulação até sua efetivação no espaço escolar. Bastaria, para exemplificar esse argumento, atentar para o Projeto Pedagógico elaborado pela instituição. Ele não é fruto exclusivo de uma discussão da qual participaram todos os sujeitos sociais que constituem esse espaço escolar. É fato que, inicialmente, a discussão foi encaminhada atendendo a esse viés, mas ela foi abandonada tão logo surgiram os primeiros obstáculos aos consensos ne-

cessários para sua elaboração. Em consequência, acabaram prevalecendo os modelos propostos pelos órgãos consultivos e fiscalizadores das instituições escolares. Assim, parte do projeto Pedagógico objetivava-se no cotidiano escolar, enquanto outra parte é discurso modernizante, forma bastante empregada pelas instituições para incorporar as reformas, sem perderem suas especificidades.

Mesmo a linha metodológica expressa no projeto não encontra, no cotidiano e, particularmente, no âmbito do Ensino Médio, condições para sua objetivação. Todo o conhecimento escolar disponibilizado aos alunos por meio do currículo escolar – e aqui nos referimos especificamente ao Ensino Médio – encontra-se concentrado em apostilas de caráter conteudista, transmitido por meio de um ensino tecnicista, com o enfoque na “cultura do vestibular”, nas exigências do mercado e bastante próximo, portanto, do “ensino enciclopedista e academicista dos currículos tradicionais” do qual o Projeto Pedagógico da instituição tentava, supostamente, distanciar-se.

O caráter reformista das propostas para a educação não encontra, no cotidiano dessa instituição, condições materiais de objetivação. Não se produzem, por exemplo, práticas pedagógicas de ensino por eixo temático, transversalidade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e outros que tais, tão presentes no discurso das reformas educacionais. O sistema de avaliação é o tradicional, constituído por provas mensais e bimestrais, e aferido por média aritmética. A análise do desempenho da escola é

pautada na quantidade de alunos que conseguiram vaga nas universidades, principalmente nas públicas. E talvez não pudesse ser de outra forma, ponderando que é esse número que garante as matrículas no ano seguinte e a continuidade e/ou sobrevivência da escola com pelo menos a mesma quantidade de alunos do ano anterior. Desse modo, formar cidadãos críticos, conscientes de sua cidadania e de sua responsabilidade pela própria aprendizagem, o denominado “aprender a aprender”, parece distante no cotidiano da instituição escolar, cujas práticas escolares encontram viéses para o discurso modernizante das reformas, negociáveis dentro de seu espaço e das relações sociais e culturais que ali se dão. E é para o denominado “aprender a aprender” que endereçamos um breve comentário.

Em relação ao pilar das reformas educacionais, isto é, o “aprender a aprender”, Duarte (2004, p. 29-30), em suas crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, procura explicitar a presença desse lema nos ideários educacionais contemporâneos:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos ao do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas.

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

A citação de Duarte coloca-nos de volta aos determinantes das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 e, mais especificamente, às discussões que, no plano mundial, ocorreram, nos anos 1980 e 1990, em torno da educação. A incorporação do lema “aprender a aprender” significa, por extensão, a adoção de um processo formativo que atende ao projeto político-ideológico das forças neoliberais, centrado no indivíduo e na sua adaptação à realidade em que vive, na busca da naturalização e da permanência das formações sociais capitalistas.

Por sua vez, o exemplo da instituição escolar, sumariamente apresentado, auxilia-nos na perspectiva de entender de que maneira as reformas educacionais vão sendo incorporadas e tensionadas pelas especificidades das instituições escolares. E mais, que dinâmica deriva das negociações estabelecidas pelos sujeitos que, ao produzir a cultura escolar, vão dando às reformas materialidade, não necessariamente na dimensão em que pretendiam os reformadores, mas balizadas pelas condições materiais em que elas podem ser produzidas,

salientando que isso não significa, em última análise, que os principais determinantes das propostas reformistas deixem de ser incorporados, com maior ou menor intensidade, pela instituição escolar.

Mas, conforme observado anteriormente, esse espaço escolar é sempre um espaço de contradições e resistências, espelhando um mundo do qual é criador e criatura. Por isso é que *ele* pode ser, ainda que nem sempre perceba isso, um espaço de formação do ser social na perspectiva de ruptura com a lógica do capital, lógica esta que tem nas reformas educacionais uma de suas principais estratégias postas na perspectiva de perpetuar a mercantilização da vida alienada em todas suas dimensões.

Uma breve “conclusão”

Recordemos, então, a Terceira Tese sobre Feuerbach elaborada por Marx e Engels, que registra a seguinte afirmativa: “A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (MARX; ENGELS *apud* IANNI, 1998, p. 179). Referenciados nesta proposição, consideraríamos que a alteração das circunstâncias da vida em sociedade e dos processos formativos criados nos espaços escolares incidem nas práticas e nas possibilidades produzidas e reproduzidas pelos seres sociais em um tempo e um espaço essencialmente históricos. Ao educador, ao ser humano que busca transformar *sua* realidade e, ao transformá-la, modificar a prática social, cabe, dentre outros tantos, um desafio

delineado a partir da opção ética, ideológica, política, pedagógica de reconhecer que deve ser formado, mas de discernir qual dos sujeitos fundamentais para a produção e reprodução da sociedade capitalista se pretende *humanizar*. Isto é, em uma sociedade de classes, qual a opção de processo formativo que o educador incorpora, tensiona e efetiva como referencial das dimensões ontológicas do seu ser indivíduo-social? Em outras palavras, o educador busca a criação de alternativas que reafirmam a produção de relações de dominação e alienação humana, ou assume como alternativa o tensionamento de práticas centradas na produção de relações potencializadoras da emancipação humana, para além do capital?

Ponderamos que a busca de um possível entendimento desses interrogantes encontra-se na investigação e reflexão sobre a formação humana, aqui focada na compreensão das práticas formativas escolares mediadas pelas reformas educacionais em curso.

A reprodução da vida humana circunscrita cotidianamente às tendências e possibilidades históricas do Capital objetiva-se na destruição do trabalho vivo, na mercantilização das múltiplas feições da sociabilidade, no desemprego estrutural, na absolutização da extração do valor de uso dos que sobrevivem do trabalho. E este processo busca sua naturalização e permanência, produzindo práticas formativas que propiciem a possível internalização de uma concepção de mundo fundada na apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Avaliamos que tais reflexões, ainda que tímidas e em fase inicial, poderão

fornecer elementos para ampliar o campo investigativo da formação humana na direção de *situá-la* como mediadora das esferas do trabalho e da educação escolar, bem como contribuir para novas abordagens de pesquisa empírica sobre o tema da formação humana no âmbito do cotidiano escolar, das reformas educacionais em curso e, concomitantemente, das práticas formativas circunscritas à Instituição Escolar.

Notas:

¹ Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 2003 era de 180 milhões o número de desempregados.

² Enquanto o fordismo exigia um profissional especializado, o toyotismo, presente na sociedade contemporânea precisa de um profissional polivalente, multifuncional, capaz de realizar diversas funções, resolver problemas, trabalhar em equipe. Para aten-

der às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor qualidade, novas estratégias, que não são propósito deste artigo analisar, vêm sendo empregadas pelas empresas modernas: kanban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total (CCQ), eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa. Daí a necessidade de um trabalhador polivalente, um operário capaz de operar com várias máquinas, rompendo-se com o caráter parcelar, típico do fordismo.

³ Esse Plano Nacional de Educação foi elaborado, coletivamente, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), com a participação de educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos. Encabeçado pelo deputado Ivan Valente e mais setenta parlamentares da oposição, transformou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98.

⁴ A prática investigativa aqui registrada vincula-se a trabalho apresentado na Disciplina: Instituição Escolar e Reforma do Ensino do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, ministrada pelo Prof. Celso Ferretti.

Referências

BELTRÁN LLAVADOR, L.; SAN MARTÍN ALONSO, A. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2002.

CEPAL/OREALC. *Educación y conocimiento – eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile, 1992. [presentación (15-16); resumen y conclusiones (17-20); cap. III e cap. V. (125-140)].

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, Jaques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira da Educação*, Campinas-SP, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

MELLO e SOUZA, Alberto de. Um modelo de educação para o século XXI: notas sobre um seminário. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Coords.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MIRANDA Marília G. de. *O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina*. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/raes.nsf>>. Acesso em: 20 ago.2005.

MÉSZÁROS, Itsvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *O papel da educação na sociedade tecnológica*. MEC, 2000. Parte I, Bases Legais, p. 11-12. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

SILVA JR. J. dos Reis; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura escolar*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR., J. dos Reis. *Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito*. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/solva.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p 125-193.

UNESCO. UNICE. PNUD. BIRD. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação da Necessidades Básica de Ensino e aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (Coords.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

Recebido em 26 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de novembro de 2005.

De semióforos, glocalização e redes: novas tecnologias na escola

Of "semióforos", "glocalização" and networks: new technologies in the school

Maria Lucia de Amorim Soares

Profa. Dra. do Programa de Mestrado em Educação da
Universidade de Sorocaba.
e-mail: maria.soares@uniso.br

Resumo

No caminho de Deleuze e Guattari (1995) o texto, resultado de uma pesquisa teórica, faz rizomas com semióforos – objetos raros etc., no dizer de Chauí (2000); com o movimento de "glocalização" do mundo conforme Canevacci (1996) que redefine o lugar da educação obrigando-a a enfrentar uma complexa gama de desafios. Para isso, toma como primeira premissa as três idades da Mídiasfera, proposta por Debray (1993): a logosfera, período do escrito raro, destinado a ser dito em público; a grafosfera, correspondente ao escrito abundante (porque impresso), destinado a ser lido em particular; a videosfera, que se refere ao escrito superabundante, destinado a ser mostrado via tela. Apanha, como segunda premissa, Castells (1992,1999) com o dizer que as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades; que interpreta o conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (1997) como a convergência de ações, competências, idéias e recursos técnicos compartilhados por um coletivo humano; e que, com Levy (1993) sinaliza quatro pólos que caracterizam o funcionamento das redes digitais. Com base nas premissas elencadas, é possível afirmar que não existe cultura digital entre os adultos – daí as "novas" tecnologias serem para eles semióforos, enquanto para as crianças e adolescentes as "novas" tecnologias são apenas artefatos tecnológicos a serem explorados com curiosidade. Como conclusão, afirma, a partir de Debray (1993) que o professor não detém mais o sacrossanto – o conhecimento, visto serem as "novas" tecnologias as detentoras do sagrado social hodierno – o virtual. Tal proposição implica expandir, a partir do anti-modelo do rizoma, novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias para ir além da relação entre ensinar e aprender, como afirma Kensky (2002). Neste caminho as novas tecnologias podem deixar de ser semióforos.

Palavras-chave

Semióforos; glocalização; novas tecnologias; cultura digital; prática de ensino.

Abstract

Following the thought of Deleuze and Guattari (1995), the text, the result of theoretical research, makes rhizomes from semióforos – rare objects etc., in the words of Chauí (2000); with the movement of world "glocalização" according to Canevacci (1996) who redefines the place of education, forcing it to face a complex range of challenges. To achieve this, the first premise taken are the three ages of Mediasphere, proposed by Bebray (1993): the logosphere, period of rare writing, destined to be spoken in public; the graphosphere corresponds to abundant writing (because it is printed), destined to be read in private; the videosphere, which refers to super abundant writing, meant to be shown on the screen. Taken as a second premise, Castells (1992,1999), with the citation that the networks form the new social morphology of our societies, which interprets

the concept of Deleuze and Guattaris (1997) soliciting of business as the convergence of actions, competences, ideas and technical resources shared by human collectivity; and that, along with Levy (1993) signals four poles which characterize the functioning of digital networks. Based on the listed premises, it is possible to affirm that digital culture among adults does not exist – thus the “new” technologies are for them semióforos, while for children and adolescents new technologies are only technological artifacts to be explored with curiosity. In conclusion, the article affirms, as of Debray (1993) that the teacher no longer holds the sacrosanct – the knowledge, as the “new” technologies are the holders of the sacred, social, up to date knowledge – the virtual. Such a proposition implicates expansion, from the anti-model of the rhizome, new processes of interaction and communication on teaching mediated by technologies to go beyond the relationship between teaching and learning, as Kensky (2002) affirms. Along this path the new technologies will no longer be semióforos.

Key words

Semióforos; glocalização; new technologies; digital culture; teaching practice.

Este texto pode ser lido a partir de qualquer platô – zona de intensidade vibrando sobre ela mesma – no caminho de Deleuze e Guattari (1995). Este é um texto que aspira à elaboração de um “pensamento nômade” – máquina de guerra, totalmente diferente dos exércitos estatais, procedendo por capturas pouco pacíficas; conectando energias habitualmente soltas; desterritorializando velhas intensidades e fazendo “rizoma”:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é a aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega, uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

O referencial deleuziano enfatiza platôs rizomáticos de uma pesquisa teóri-

ca referente a inserção das novas tecnologias na educação escolar, no caso o uso do computador, procurando desvelar articulações possíveis entre os desafios dessa tecnologia como suporte didático e a exigência de uma nova ordem de organização do trabalho docente que requer estratégias até então desconhecidas.

Assim, o propósito exponencial deste texto é o de considerar as novas tecnologias como um semióforo, no caminho de Marilena Chauí (2000, p. 11) quando informa

que existem alguns objetos, animais, acontecimentos, pessoas e instituições que podemos designar com o termo semióforo. São desse tipo as reliquias e oferendas, os espólios de guerra, as aparições celestes, os meteoros, certos acidentes geográficos, certos animais, os objetos de arte, os objetos antigos, os documentos raros, os heróis e a nação.

Este texto orienta-se, também, para a discussão do movimento de “glocalização”, conforme reivindicam inúmeros autores, entre eles, Canevacci (1996), pois aos fluxos e estoques globais mesclam-se, em menor ou maior grau, os fluxos e estoques locais, ocasionando a possibilidade de rejei-

ções, assimilações e hibridações em estado de tensão e movimento. A glocalização do mundo e especificamente da educação – conhecimento local e conhecimento universal – redefine o lugar da educação obrigando-a a enfrentar uma complexa gama de desafios.

Este texto parte de duas premissas. A primeira, de que vivemos hoje as três idades da Mídiasfera, propostas por Régis Debray (1993): a logosfera, que corresponde ao período escrito raro, destinado a ser lido em público; a grafosfera, ao escrito abundante (porque impresso), destinado a ser lido em particular; a videosfera, que se refere ao evento superabundante, destinado a ser mostrado via tela. A segunda, que apanha Manuel Castells (1992, 1999) com o dizer que as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, acoplado ao fato de que a utilização do computador revira e reordena os padrões culturais vigentes; que interpreta o conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (1997) como a convergência de ações, competências, idéias e recursos técnicos compartilhados por um coletivo humano; e que, com Pierre Lévy (1993), sinaliza os quatro pólos que caracterizam o funcionamento das redes digitais. Com base nas premissas elencadas, é possível afirmar que não existe cultura digital entre os adultos (no caso, o professor) – daí as “novas” tecnologias serem para eles semióforos, enquanto para as crianças e adolescentes (no caso alunos/as) as “novas” tecnologias serem apenas artefatos tecnológicos a serem explorados com curiosidade.

Como conclusão – Sturm and Drung (Tempestade e Ímpeto), este texto afirma que se na modernidade, epistemologicamente, a dúvida estava centrada na angústia por conhecer o mundo e ordená-lo - no caso da escola, o professor sistematizando os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para os alunos, no ambiente das “novas” tecnologias a questão é de outra natureza, isto é, a questão é ontológica: quais são os modos de ser (navegar) em mundos vários, num comportamento libertário e desconstrutivista no movimento veloz do *mouse* – rato errante? Este texto afirma também, a partir de Debray (1993), que o professor não detém mais o sacrossanto, o conhecimento, visto serem as “novas” tecnologias as detentoras do sagrado social hodierno – o virtual. Expandir a partir do antimodelo do rizoma, novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas novas tecnologias para ir além da relação entre ensinar e aprender (Kensky, 2002) é um novo caminho. Neste caminho as “novas” tecnologias podem deixar de ser semióforos.

De Semióforos

Semeiophoros é uma palavra grega composta de duas outras palavras: semeion – “sinal” ou “signo”, e phoros – “trazer para a frente”, “expor”. Apanhando Pomian (Entre l’invisible et le visible, Libre, n° 3, 1987) Marilena Chauí (2000) em “Brasil – mito fundador e sociedade autoritária”, indica a Nação como Semióforo – Matriz, aquele que será o lugar e o guardião dos semióforos públicos. Por meio da intelligentsia, da

escola, da biblioteca, do museu, do arquivo de documentos raros, do patrimônio histórico e geográfico e dos monumentos celebratórios, o poder político faz da Nação o sujeito produtor de semióforos nacionais e, ao mesmo tempo, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa. Diz Chauí (2000, p. 11-12):

Um semeion é um sinal distintivo que diferencia uma coisa de outra, mas é também um rastro ou vestígio deixado por algum animal ou por alguém, permitindo segui-lo ou rastreá-lo... Signos indicativos de acontecimentos naturais – como as constelações, indicadores das estações do ano -, sinais gravados para o reconhecimento de alguém – como os desenhos num escudo, as pinturas, num navio, os estandartes -, presságios e agouros são também semeion. E pertence à família dessa palavra todo sistema de sinais convencionados, como os que se fazem em assembleias, para abri-las ou fechá-las ou para anunciar uma deliberação. Inicialmente, um semeiophoros era a tabuleta na estrada indicando o caminho; quando colocado à frente de um edifício, indicava uma função. Era também o estandarte carregado pelos exércitos, para indicar sua proveniência e orientar seus soldados durante a batalha. Como semióforo, era um sistema de sinais para comunicação entre navios e deles com a terra. Como algo precursor, fecundo ou carregado de presságios, o semióforo era a comunicação com o invisível, um signo vindo do passado ou dos céus, carregando uma significação com conseqüências presentes e futuras para os homens. Com esse sentido, um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbó-

lica: uma simples pedra, se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como um pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heróica. Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação.

Na exposição à visibilidade é que os semióforos realizam sua significação e sua existência. Seu lugar é público: templos, museus, bibliotecas, teatros, cinemas, campos esportivos, praças e jardins, lugares santos como montanhas, rios, lagos, cidades. Em resumo: locais onde a sociedade possa comunicar-se celebrando algo comum e que conserva o sentimento de comunhão e de unidade.

Um objeto, um acontecimento, um animal, uma pessoa, uma instituição é um semióforo. A celebração de um semióforo pode acontecer por meio de cultos, peregrinações, representações de feitos heróicos, passeatas, desfiles, monumentos, uma vez que o semióforo é capaz de relacionar o visível e o invisível no espaço e no tempo: o invisível pode ser o sagrado – um espaço além de todo espaço, ou o passado ou o futuro distantes – um tempo sem tempo.

Entretanto, Max Weber (2004), no início do século passado, já expressava a condição de estarmos vivendo um “mundo desencantado”, mundo onde mistérios, maravilhas, prodígios tornaram-se inteligíveis pelo conhecimento científico e regidos pela racionalidade por meio da lógica de mercado. A célebre expressão weberiana induz-nos a dizer que, no modo de produ-

ção capitalista, não pode haver semióforo, pois, no capitalismo, tudo é mercadoria, não tendo como ser retirado do circuito da circulação mercantil. Mas, “a suposição da impossibilidade de semióforo na sociedade capitalista só surgiu porque havíamos deixado na sombra um outro aspecto decisivo dos semióforos, ou seja, que são signos de poder e prestígio” (Chauí, 2000, p.13), visto serem, também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar o meio social. Chefias religiosas, detentoras do saber sobre o sagrado e, chefias político-militares, detentoras do saber sobre o profano, são os detentores iniciais dos semióforos. Sob o capitalismo a entrada da mercadoria e do dinheiro como mercadoria universal pode acontecer sem destruir os semióforos e até fazer crescer a quantidade desses objetos especiais. Agora a aquisição de semióforos passa a ter uma nova determinação – a de seu valor por seu preço em dinheiro, insígnia de riqueza e de prestígio.

A posse dos semióforos é disputada pela hierarquia religiosa, pela hierarquia política e hierarquia da riqueza, bem como a capacidade de produzi-los quer sejam milagres, propagandas ou objetos. Assim, as novas tecnologias, com especificidade para o computador, paradigmas de atração no mundo no qual vivemos – são semióforos.

Das três idades da Mídiasfera

Regis Debray (1993) divide a experiência humana ocidental em três idades da Mídiasfera, contendo cada uma seus temas, valores e conceitos, mas carregando consigo traços e valores da idade superada.

Em cada época, a Mídiasfera correspondente sacraliza seu principal vetor e erige seu médium central em mito supremo. No começo era o Verbo e o Verbo era Deus, proclamava a logosfera. Na grafosfera, a impressora manual e Gutemberg são os heróis. Na videosfera os altares da imprensa são derrubados pela televisão e pelo computador. Na logosfera, a crença dirigi-se, principalmente, ao que se escuta; na grafosfera, ao que se decifra; na videosfera, ao que se vê. Na logosfera a classe espiritual – detentora do sagrado social – é a igreja, por meio dos profetas e do clero, sendo o dogma o sacrossanto. Na grafosfera, a intelligentsia laica é a classe espiritual, sendo os professores e doutores os detentores do sacrossanto, o conhecimento. Já na videosfera, a mídia tem como sacrossanto a informação, que é posse de difusores e produtores.

Um quadro sinóptico faz compreender melhor os temas, valores e conceitos que marcam as três idades analisadas por Debray (1993). Idades que podem (e devem) ser criticadas, entretanto, interessando na medida em que transgridem de maneira performática outras escrituras sobre o mesmo tema.

Logosfera – corresponde ao escrito raro destinado a ser dito em público. Tem como:

Meio estratégico – terra	Motor de obediência – fê
Figura do tempo – círculo	Mito de identificação – santo
Paradigma de atração – mitos	Meio de influência – sermão
Idade canônica – ancião	Estatuto do indivíduo – sujeito
Organon simbólico – religiões	Dicção de autoridade – Deus me disse
Classe espiritual – igreja	Autoridade simbólica – invisível
Sacrossanto – dogma	Direção social – rei
Referência legítima – divino	Centro de gravidade – alma.

Grafosfera – corresponde ao escrito abundante, porque impresso, destinado a ser lido em particular. Tem como:

Meio estratégico – mar	Motor de obediência – lei
Figura do tempo – linha	Mito de identificação – herói
Paradigma de atração – logos	Meio de influência – publicação
Idade canônica – adulto	Estatuto do indivíduo – cidadão
Organon simbólico – sistemas	Dicção de autoridade – li no livro
Classe espiritual – intelligentsia laica	Autoridade simbólica – legível
Sacrossanto – conhecimento	Direção social – chefe
Referência legítima – ideal	Centro de gravidade – consciência.

Videosfera – corresponde ao escrito superabundante, destinado a ser mostrado. Tem como:

Meio estratégico – espaço	Motor de obediência – opinião
Figura do tempo – ponto	Mito de identificação – ‘star’
Paradigma de atração – imagem	Meio de influência – aparição
Idade canônica – jovem	Estatuto do indivíduo – consumidor
Organon simbólico – modelos	Dicção de autoridade – vi na TV/computador
Classes espiritual – mídia	Autoridade simbólica – o visível
Sacrossanto – informação	Direção social – líder
Referência legítima – performance	Centro de gravidade – corpo.

Da Glocalização e das Redes: novas tecnologias na escola

Alguns traços que caracterizam a contemporaneidade como modo singular de ser e estar no mundo, apresenta-se como tensa e complexa conjunção de: 1.

Espaços geográficos e eletrônicos; 2. Convivências (vivências em presença) e televivências (vivências a distância); 3. Tempo real e espaço planetário; 4. Local e global, enlace sintetizado na expressão glocalidade; 5. Realidade contígua e telerrealidade (RUBIM, 2001).

A força do lugar, como insiste Milton Santos (1996), impregna e transforma o processo de globalização (dimensões econômica e técnica do processo) em mundialização (dimensão cultural) como sugere Renato Ortiz (1994) ou em movimento de “glocalização”, conforme reivindicam inúmeros autores, pois aos fluxos e estoque globais, mesclam-se, em menor ou maior grau, os fluxos e estoques locais, ocasionando a possibilidade de rejeições, assimilações e hibridações em estado de tensão e permanente movimento.

A noção de glocal busca dar conta desse caráter complexo e tenso. Massimo Canevacci (1996, p. 25) comenta essa noção:

Essa palavra nova, fruto de recíprocas contaminações entre global e local, foi forjada justamente na tentativa de captar a complexidade dos processos atuais. Nela foi incorporado o sentido irrequieto do sincretismo. O sincretismo é glocal. É um território marcado pelas travessias entre correntes opostas e freqüentemente mescladas, com diversas temperaturas, salinidades, cores e sabores. Um território extraterritorial.

A glocalização do mundo e especificamente da educação – conhecimento local e conhecimento universal – redefine o lugar de educação. Ela desatualiza e relativiza locais de atuação, cria novas instâncias passíveis de atuação educacional, obriga a educação a enfrentar uma complexa gama de desafios. Assim, a crise atual da educação também deriva da glocalização em curso, glocalização que sugere um outro componente vital, conforme Manuel Castells (1992, p. 8):

O novo não é tanto que a economia tenha uma dimensão mundial (pois isto ocorre

desde o século XVII), mas que o sistema econômico funcione cotidianamente nesses termos. Neste sentido, assistimos não somente à internacionalização da economia, mas à sua globalização, isto é, a uma interpenetração das atividades produtivas e das economias nacionais em um âmbito mundial.

Na trilogia “A era da informação-economia, sociedade e cultura”, Castells (1999), como o próprio título indica, defende a tese de que há uma tendência histórica dos processos dominantes na era da informação de se organizarem em torno de redes. Para Castells (1999, p. 497), as redes constituem “a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modificam de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiências, poder e cultura”. O que é rede? É um conjunto de nós interconectados:

O que é um nó depende do tipo de redes concretas [...]. São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançados na rede dos fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Européia. São campos de coca e papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede de tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e Estados do mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação (CASTELLS, 1999, p.498).

Redes são estruturas abertas que tendem a se expandir, gerando novos nós, que

compartilham os mesmos códigos de comunicação (valores ou objetivos de desempenho). As redes são “instrumentos” para um novo mundo interligado, para a economia do capitalismo globalizado, para a cultura tendendo à hibridação constante. Aqueles que não estão em rede, que não são flexíveis, os não – adaptados, são netless, os fora-das-redes.

As redes digitais podem ser interpretadas a partir do conceito de agenciamento criado por Deleuze e Guattari (1997). Um agenciamento é a convergência de ações, competências, idéias e recursos técnicos, compartilhados por um coletivo humano disposto a somar os seus esforços numa direção específica. Ele não tem uma essência pura e está sempre atuando por conflitos e avanços, lançando linhas de articulação com outros agenciamentos. As redes digitais são estruturas técnicas que contribuem para o funcionamento de agenciamentos humanos, lugar onde os resultados dependem do fluxo das relações de força envolvidas nesses agenciamentos. Já Pierre Lévy (1993) fala de redes digitais destacando suas características relacionadas ao conhecimento, como suporte técnico para os agenciamentos múltiplos que existem entre os sujeitos que compõem a sociedade escolar. Para esse autor, quatro pólos caracterizam o funcionamento das redes digitais: 1. Elas têm a função e a competência para armazenar grandes quantidades de informações (banco de dados); 2. Servem para transmitir informações para outros pólos do agenciamento onde se encontram os usuários (programa de transmissão); 3. Podem ser usadas para receber, separar, modificar, copiar, colar, classificar e lançar os pri-

meiros passos de uma análise; 4. As informações contidas nas redes digitais têm uma dimensão de produção, exigindo de seus usuários competências para compor, transformar e criar novas informações e conhecimentos que podem voltar a pertencer ao mesmo espaço virtual ou abortar por uma de fuga. Esclarece Pais (2002, p. 113): “do ponto de vista educacional, esses quatro pólos da rede nos leva a perceber a exigência de competências específicas para cada um deles, o que indica alterações significativas para as práticas pedagógicas tradicionais sem o uso do computador”.

No contexto explicitado, a prática do professor sofre uma ampliação considerável. No plano didático, o uso da informática traz desafios, envolvendo a necessidade de rever princípios, conteúdos e metodologias compatíveis com a potência dos instrumentos digitais: 1. Entender a realidade virtual não como o oposto da realidade imediata, pois, em sua dimensão, existe uma realidade que lhe é própria; 2. Articular os conteúdos de áreas distintas, dada a dimensão da inteligência humana; 3. Possibilitar a união de competências individuais da equipe de trabalho; 4. Compreender os filamentos nos quais ocorrem as situações de aprendizagem: o contexto da sala de aula, o espaço intermediário da escola e ainda a dimensão mais ampla do sistema educativo, em nível das relações sociais em que o sujeito se encontra inserido; 5. Considerar as mudanças potenciais nas novas condições da prática educativa, não como um código normativo, redutível a um conjunto absoluto de normas, mas entendendo o conhecimento didático como sendo um agenciamento de linhas de articu-

lação “defendido por um território de educadores, no qual convergem aspectos teóricos, práticos, entremeados por outras tonalidades” (PAIS, 2002, p. 52).

Conclusão: De Sturm Und Drang

Este texto, resultado de uma pesquisa teórica, não pretende anunciar verdades definitivas sobre questões didáticas diante do desafio condicionado pelo uso de novas tecnologias na educação escolar. Sua relevância desloca-se para o fato de que o admirável mundo novo das tecnologias informáticas é também um mundo de perplexidades, de incertezas, de imaginação exaltada e por vezes selvagem. É natural que a introdução de toda tecnologia em uma mesma cultura produza um dilúvio de expectativas, de insegurança ou otimismo exacerbado. Nos momentos iniciais do desenvolvimento das tecnologias de comunicação à distância – telégrafo, rádio, televisão – não faltaram fantasias e delírios utópicos ou distópicos.

No caso das novas tecnologias, o vôo da imaginação tem alcançado alturas estratosféricas. Toda tecnologia é “nova” em relação àquela que a precedeu, mas as “tecnologias da inteligência”, como as chama Pierre Lévy (1993), parecem ter a pretensão de serem “novas” de maneira absoluta. As tecnologias eletrônicas da era da informação são invisíveis, circulando fora das experiências humanas de espaço e tempo, porque elas estão no processo do fazer e do criar e não no ato de comprar um computador. O que se compra é um artefato tecnológico e não novas tecnologias. O que está dentro da máquina são apenas recursos que

criam novas tecnologias quando usados.

O mapeamento das questões apresentadas permite inferir que se na Modernidade, epistemologicamente, a dúvida estava centrada na angústia por conhecer o mundo e ordená-lo – no caso da escola o professor sistematizando os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para os alunos, no ambiente das novas tecnologias - ambiente *cyber* – a questão é de outra natureza, isto é, a questão é ontológica: quais são os modos de ser (navegar) em mundo(s) vários(s) num comportamento libertário, desconstrutivista, incestuoso, num apelo irrefutável à anarquia? A sociedade do controle perde, no ciberespaço, para o *hacker*, que tem espírito de *flâneur*: usa imagens múltiplas, destoantes, onde o lixo e o conhecimento se misturam em uma mesma palavra-chave, e onde as descobertas servem para demonstrar as incertezas diante do que acontecerá no desconcertante, milimétrico, veloz movimento do mouse – rato errante.

Na escola, os sabores do outro mundo – este, que acabou (ou não), bem delimitados, estão na garganta do professor. Já os sabores da cibercultura, o sarcasmo, o erótico, o outsider, a identidade, o corpo, a mente, a liberdade, o artificial, o global, o local, a glocalização, a fragmentação, o ocidente e o oriente jorram violentamente no espaço escolar – Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto). Se vivemos, afinal, em uma era que vem sendo similar ao aparecimento da escrita alfabética e da invenção da imprensa, eras que formaram outros mundos novos, este texto, tendo lançado um olhar sorrateiro às atualidades conectadas quis dizer: a videosfera, na tela multidimensio-

nalizada, rouba do professor o poder da viagem – a tela não é um quadro negro mas um mergulho fusional na ação real; e o visual é o espaço na proliferação de lugares, centros, encruzilhadas, espaço do computador. Assim, o professor, a partir de Debray (1993) não detém mais o sacrossanto, o conhecimento, visto serem as novas tecnologias as detentoras do sagrado social hodierno – o virtual.

Tal proposição implica expandir, a

partir do antimodelo do rizoma, novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias para ir além da relação entre ensinar e aprender como afirma Kensky (2002, p. 264). As novas tecnologias “orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade”. Neste caminho as “novas” tecnologias podem deixar de ser semióforos.

Referências

- CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Nobel, 1996.
- CASTELLS, M. A economia informacional, a nova divisão internacional do trabalho e o projeto socialista: In: *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 34, jul./dez. 1992.
- _____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, v. 1.
- _____. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- KENSKI, V. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V. C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- ORTIZ, R. *A mundialização da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIS, L.C. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RUBIM, A.A.C. O lugar da política na sociabilidade contemporânea. In: PRADO, J.L.A.; SOVIK, L. (Orgs.). *Lugar global e lugar nenhum: ensaios sobre democracia e globalização*. São Paulo: Hacker, 2001.
- SANTOS, M.; SOUZA, M.A.; SILVEIRA, M.L. (Orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- WEBER, M. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

Recebido em 17 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de novembro de 2005.

A educação, o/a educador/a e a exclusão social

Education, the educator and social exclusion

Ruth Pavan

Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: ruth@ucdb.br

Resumo

O artigo é resultado das reflexões teóricas desenvolvidas na tese de doutorado em educação, "A reflexão dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre a exclusão social", defendida em 2005, na UNISINOS. Tendo como referência a teoria crítica em educação, discute os efeitos da hegemonia neoliberal para a educação e os desafios suscitados para o/a educador/a. Sustenta que a hegemonia neoliberal procura transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação passa de direito à mercadoria, aumentando os processos de exclusão. Os/as educadores/as são vistos como responsáveis pelos problemas educacionais, apontando como solução a competição e aplicação da lógica empresarial. Há ainda um processo ideológico de produção de sentido por meio do qual se enfatiza o "saber-fazer" em detrimento da reflexão teórica, sobretudo a crítica, vista como inútil e perda de tempo. O texto argumenta que para fazer frente à hegemonia neoliberal é necessário que o/a educador assuma seu compromisso político, seja um/a educador/a crítico/a, capaz de compreender os contextos que o leva a pensar/agir de uma determinada forma para contribuir com a construção de uma sociedade radicalmente diferente, em que os processos de exclusão sejam superados.

Palavras-chave

Formação de professores; hegemonia neoliberal; reflexão crítica; exclusão social.

Abstract

The article in hand is the result of theoretical reflections developed in a doctoral thesis on education, "The reflection of teachers on social exclusion", defended in 2005 at UNISINOS. The article, having as reference the critical theory of education, discusses the effects of neoliberal hegemony on education and the challenges brought up for the educator. The article supports the concept that neoliberal hegemony seeks to transform everything into goods, including education, which goes from being a right to becoming goods, increasing the processes of exclusion. Educators are seen as responsible for educational problems, pointing out as a solution the competition and application of business logic. There is also an ideological process of production of meaning by which "knowing how" is emphasized to the detriment of theoretical reflection, above all critical thinking which is seen as useless and a waste of time. The text argues that in order to face neoliberal hegemony it is necessary that the educator take on a political commitment, be a critical educator, capable of understanding the contexts which take them to think/act in a certain way so as to contribute to the construction of a radically different society, where the processes of exclusion are overcome.

Key words

Teacher training; neoliberal hegemony; critical reflection; social exclusion.

Discutir a relação entre a exclusão social e o processo escolar, bem como o papel do/a educador/a remete-me a Alencar (2001, p. 99), que, baseado em Hannah Arendt, afirma que “o ato educativo resume-se em humanizar o ser humano”. E prossegue: “Grande resumo, síntese admirável! E prática difícilíssima: tornar o humano mais humano não é simples, não está dado”. Parece-me que nada é mais pertinente no contexto atual, sobretudo nos seus aspectos desumanizantes de exclusão, do que pensarmos a educação do ponto de vista da humanização, como nos sugere Hannah Arendt. É importante percebermos o que torna o processo de humanização tão pertinente no momento e de que forma foram se constituindo processos de desumanização.

Outros autores também fazem esta reflexão abordando outros elementos, conforme podemos perceber em Arroyo (2001, p. 276): “Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome, dormindo na rua, ou dormindo amontoada em casa, uma infância sem carinho. Uma infância sem infância”. O autor prossegue afirmando: “O direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos da infância e da adolescência”.

Assim, não é possível perceber a exclusão social e o processo educacional como se estivessem desvinculados, pois, se é necessário falar em humanização no processo educativo, é porque este se constitui no contexto social geral. Neste sentido, a escola, bem como o processo educativo,

podem fomentar a continuidade da legitimação de processos excludentes e desumanizadores produzidos pela sociedade. Mas também pode se constituir um espaço privilegiado de reflexão e prática incluyente, se seguir a perspectiva de que “educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades” (ALENCAR, 2001, p. 116). Ou ainda, conforme Gentili (2001, p. 42):

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. A escola democrática deve ser um espaço capaz de nomear aquilo que, por si mesmo, não diz seu nome, que se disfarça nos grotescos eufemismos do discurso *light*, cortês, anorético. O discurso cinico dos nossos governos, dos mercados da fé, do empresariado sensível e dos druidas tecnocráticos que, em vôo rasante, procuram interpretar a realidade a partir dos gabinetes ministeriais.

Desta forma, podemos dizer que se a educação historicamente tem contribuído para legitimar processos de exclusão, isso não significa que não possamos vislumbrar práticas educativas sensíveis aos excluídos. A exclusão social está vinculada à educação, e urge refletir sobre o papel que os/as educadores/as desenvolvem em relação a ela para articular novas possibilidades e vinculações, quiçá vinculações que façam da educação um espaço privilegiado de transformação social.

De certa forma, o que acabamos de destacar sobre a educação escolar revela que ela se encontra imersa em uma crise. Ela nunca deu e continua não dando conta de cumprir os fins a que se propõe, por diversas razões, mas, sem dúvida, em grande parte não dá conta por estar inserida em uma sociedade capitalista.

Para Moraes (2004), um tempo de crise como o que vivemos é também um tempo propício para que se veja o caráter salvacionista da educação vinculado à lógica do mercado, como se a redenção não só da sociedade, mas da própria educação estivesse exatamente nesta relação. Isto explica em grande parte o que vem acontecendo no campo educacional brasileiro, em que se vem reduzindo o papel do/a educador/a a uma função técnica e se o/a vê como não preparado para exercê-la, entrando em um processo de culpabilização do/a educador/a: “Conquanto não se chegue a afirmar que a apregoada precariedade da formação de docentes seja a única responsável pelo fracasso escolar – alardeia-se sua inequívoca culpabilidade neste caso” (MORAES, 2004, p. 140). Segundo a autora, embora haja uma grande produção acadêmica que aborda o/a educador/a e sua formação, são raros os trabalhos que tratam “[...] da produção do conhecimento, de seus processos sempre cumulativos de sedimentação e acréscimo, **de crítica e transformação**” (MORAES, 2004, p. 141; grifo meu). Isto mostra que os/as educadores/as estão sendo capturados pela lógica da eficiência e de conhecimentos profissionalizados, em que a crítica é vis-

ta como perda de tempo e a idéia de transformação social como ultrapassada, uma vez que a retórica oficial é de que estamos no último estágio de desenvolvimento da humanidade e o capitalismo é o fim para o qual tendem todos os grupos humanos.

Esta captura está relacionada à construção de alguns “padrões civilizatórios”, dentre os quais se podem destacar a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Postula-se que está havendo uma multiplicação da informação e do conhecimento, uma verdadeira democratização. Será que é isso mesmo que está ocorrendo? Penso que na sociedade atual, onde, como afirma Moraes (2004), usando o argumento de Chauí, a concentração, reprodução e acumulação do capital estão diretamente ligadas à informação e ao conhecimento (mais na primeira do que na segunda devido à lógica do capital financeiro em que a informação é a chave da acumulação instantânea), é no mínimo ingênuo acreditar que estejam acessíveis democraticamente. Ou seja, há efetivamente um abismo entre o potencial democrático do conhecimento e da informação e sua real efetivação. Uma sociedade capitalista a rigor não combina com democratização do conhecimento e da informação. Esta seria a sua ruína. Os defensores da tese de que existe uma democratização do conhecimento e da informação omitem que, cada vez mais, “[...] o poder econômico e a própria noção de desenvolvimento baseiam-se na posse e controle de informação e, portanto, bloqueiam as forças democráticas que reivindicam o direito de acessá-las, compreendê-

las, ou dominar seus códigos” (MORAES, 2004, p. 144).

Da mesma forma que a informação relevante não é democratizada, o conhecimento também não é e funciona como força ideológica para culpabilizar os excluídos pela sua exclusão. Como se afirma que o trabalho está cada vez mais ligado ao conhecimento, ter ou não ter os conhecimentos certos é visto como o diferencial de competitividade. Como se produz a ilusão de que os conhecimentos estão disponíveis e podem ser buscados por qualquer um, se a pessoa não os tiver é porque não os buscou, foi “preguiçosa”. Ou seja, a exclusão é culpa do próprio excluído.

Outra forma de percebermos a falácia da democratização do conhecimento e da informação, é que se pode observar facilmente que, ao mesmo tempo em que os discursos oficiais estão assumindo esta retórica, concomitantemente, reduzem-se os gastos em educação, deixando as universidades públicas sem recursos, os educadores de forma geral sem tempo para a produção do conhecimento. Sem maiores constrangimentos, fala-se em “treinamento” de professores, como se estes não precisassem de uma boa formação para o exercício intelectual, para pensar, para refletir criticamente, entre outras coisas, sobre os processos de exclusão. A educação segue hoje uma política simplista e superficial que pode ser sintetizada da seguinte forma: “Praticar, usar e interagir – uma interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talhe imediato e superficial” (MORAES, 2004, p. 148). Por isto, entendo

que é urgente conceber estratégias de luta em favor de um tempo de reflexão para os educadores, aquilo que na minha dissertação de mestrado (PAVAN, 1999) denominei de “Manifesto do Tempo Livre”.

Segundo Moraes (2004, p. 149), é necessário criticar a concepção de conhecimento que vigora hoje na educação, incluindo a escolar: “A supremacia do saber-fazer desqualifica o esforço teórico à perda de tempo e à especulação metafísica”. Ainda, segundo a mesma autora, como efeitos desta retórica do conhecimento prático temos a “desintelectualização” do/a educador/a e sua despolitização, reafirmando a suposta neutralidade da educação, propalada em nome de um saber técnico (considerado útil) em detrimento de um saber político (supostamente inútil, perda de tempo).

É importante destacar que a crítica que estou fazendo à sociedade do conhecimento e da informação não significa que a teoria crítica, que utilizo como referência, não reconheça a importância do conhecimento. Significa entender a dimensão política de todo e qualquer conhecimento. A sociedade em que o conhecimento é uma condição importante na definição das fronteiras da exclusão, não só se deve enfatizar o conhecimento nos processos educativos, mas lutar para que este seja gratuito e público para toda a vida. Mas, não se trata de qualquer conhecimento. Aqui a velha – mas nem por isso menos atual – afirmação de que não há neutralidade no conhecimento é de suma importância. Na dimensão crítica, o conhecimento, mais do que servir para adaptar-se às exigências do

mercado, deve ser uma ferramenta para compreender os processos de exclusão e desenvolver experiências alternativas. Estas devem ser experiências coletivas, pois a luta de indivíduos é sempre uma luta suicida. Só por meio da organização coletiva as possibilidades de transformação social começam a surgir.

Voltando à questão do conhecimento “saber-fazer”, cabe destacar, seguindo a concepção crítica, que sempre foi papel da educação procurar levar os seus educandos a uma compreensão das contradições da sociedade, levando-os a entenderem a sua realidade, bem como o lugar social e cultural que cada sujeito ocupa e, sobretudo, por que ocupa este lugar. Neste sentido, pode-se dizer que este papel continua fazendo a diferença entre um profissional crítico ou não. Para Morgado (2004, p. 109), o contexto de exclusão e desigualdade hoje existente faz com que os/as educadores/as se vejam imbuídos/as de novas responsabilidades para “[...] a construção de uma sociedade mais inclusiva e, conseqüentemente, mais solidária e mais democrática”.

Num certo sentido, pode-se observar que a educação não tem conseguido acompanhar a velocidade das mudanças produzidas pela tríade *ciência-tecnologia-economia*, fazendo com que mesmo educadores/as imbuídos da luta por uma sociedade diferente se vejam incapazes de promover mudanças substanciais. Afirma Morgado (2004, p. 110): “[...] a educação não tem conseguido evidenciar-se nem como um serviço público distribuído eqüitativamente, nem assumir-se como fórmula compen-

sadora das desigualdades”.

As causas do fato de a educação não dar conta deste papel não devem ser buscadas no/a educador/a, como se este/a fosse simplesmente ineficiente ou não tivesse as habilidades e competências necessárias.

A explicação passa, necessariamente, pela compreensão de um contexto muito mais amplo. Para Morgado (2004), somos herdeiros de uma época que nos fez crer equivocadamente que desenvolvimento econômico significa automaticamente desenvolvimento social ou, até mesmo, inclusão social, “[...] remetendo para segundo plano os ideais humanistas e emancipadores que devem nortear qualquer sociedade democrática” (MORGADO, 2004, p. 110).

Porém a realidade atual não deixa dúvida de que a relação automática entre desenvolvimento econômico e melhoria da qualidade de vida é uma grande falácia, pois o que vemos é um aumento vertiginoso do número de excluídos em todos os países, por meio do aumento do desemprego, diminuição dos salários, perda de direitos sociais e desmantelamento de serviços públicos.

Dentro da teoria crítica, entretanto, a educação continua a ser vista como uma possibilidade de transformação social, e, segundo Giroux (1997), deve-se fazer um esforço para, apesar de muitas vezes se observar o contrário, identificar espaços de luta e transformação social, ou, como afirma Freire (1999), acreditar na mudança não por uma questão de teimosia, mas por uma necessidade ontológica, pois sem acre-

ditarmos na mudança nos tornamos desanimados e nos sentimos até mesmo incapazes de lutar. Isto evidentemente favorece a perpetuação do *status quo* da sociedade, pois sabemos que toda e qualquer mudança social só virá com muita luta e organização popular.

A compreensão do contexto que dificulta um processo educativo incluyente, tendo em vista que a transformação social implica o reconhecimento do triunfo da hegemonia neoliberal. Ressalto que, para compreendê-lo, é fundamental não associarmos a nossa reflexão a uma concepção mercadológica, pois os que defendem o livre mercado “[...] referem-se sempre à qualidade dos ‘incluídos’ ou ‘integrados’, nunca à dos ‘excluídos’ ou ‘marginais’. São as conseqüências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional [...]” (GENTILI, 1995, p. 174).

Ainda, segundo o mesmo autor, para o neoliberalismo a qualidade na educação é vista como uma mercadoria a ser vendida, nunca como um direito de todo/a cidadão/ã. De acordo com Gentili, para lutar contra os discursos conservadores hegemônicos precisamos levar em conta três aspectos fundamentais:

Primeira: “qualidade” para poucos não é “qualidade”, é privilégio. Segunda: a “qualidade” reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que definem qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva. Terceira: em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção. (GENTILI, 1995, p. 176).

Para os autores críticos, não há dúvida de que estamos vivendo um período de hegemonia neoliberal que traz uma série de conseqüências negativas para a educação. Ela deixa de ser vista como direito e passa a ser vista como mercadoria. Antes de descrever estas características, penso ser oportuno explicar como se construiu/constrói esta hegemonia.

Para esta compreensão, a “relação entre escolaridade e poder econômico, político e cultural não é uma reflexão posterior. Trata-se de parte constitutiva do próprio existir da escola” (APPLE, 2000, p. 152). Portanto, devemos discutir aqui aspectos que nos remetem ao contexto mais geral e sua relação com a educação. Entendemos, então, a educação como uma dimensão da sociedade que está estreitamente vinculada com as diversas formas de poder, e esta vinculação em vez de nos deixar incapazes de agir, nos faz compreender que “as formas de poder não deveriam ser reificadas, vistas como ‘coisas’, mas deveriam ser consideradas conjuntos complexos de relações sociais” (MAYO, 2004, p. 30). Compreender o poder de uma forma dinâmica e como elemento que atravessa todas as relações sociais nos permite também exercê-lo, já que como docentes estamos também compondo as relações sociais existentes na sociedade.

Evidentemente não podemos, simplesmente, nos fundamentar em um otimismo ingênuo e pensar que os poderes exercidos pelos diferentes grupos são exercidos sob as mesmas condições, e é neste sentido que trazemos, inicialmente, para nos ajudar a compreender as complexas relações

de poder existentes em nossa sociedade neoliberal, o conceito de hegemonia, pois é importante reconhecer que há grupos que conseguem se impor em relação a outros grupos.

Assim, podemos entender que o “conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados” (APPLE, 2000, p. 43). É de fundamental importância ressaltar que a hegemonia nem sempre se estabelece pelo uso da força bruta e de fácil percepção. Em vez disso, muitas vezes “baseia-se na ‘obtenção do consenso’ em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p. 43). Isto torna mais complexa a compreensão dos meandros do poder necessária para nos dar condições de buscar rupturas e transformações na sociedade.

É necessário lembrar que é impossível falar de hegemonia sem falar em ideologia, pois a hegemonia só se mantém pela ideologia. Segundo Giroux (1997, p. 127), “as condições sob as quais os professores trabalham são mutuamente determinadas pelos interesses e discursos que fornecem a legitimação ideológica para a promoção de práticas escolares hegemônicas”.

Freire (2002, p. 142), de uma forma quase poética, afirma: “O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que pa-

recem muito mais manchas do que sombras mesmas”.

Ressaltamos, com McLaren (1997, p. 209), que a “ideologia permeia toda a vida social, e não se refere simplesmente às ideologias políticas do comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo ou existencialismo”. Baseado em outros autores também críticos da área da educação, ele amplia o sentido de ideologia, não ficando restrito à compreensão marxista de “falsa consciência”. Para o mesmo autor, a ideologia “refere-se à produção e representação de idéias, valores e crenças e à maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos e grupos” (McLAREN, 1997, p. 209). Utilizo o termo ideologia para compreender os caminhos que a educação e os/as educadores/as vêm percorrendo e algumas de suas possíveis razões. Assim reitero:

Colocada de forma simples, a ideologia refere-se à produção de sentido e significado. Pode ser descrita como um modo de ver o mundo, um complexo de idéias de vários tipos de práticas sociais, rituais e representações *que tendemos a aceitar como naturais e de senso comum*. É o resultado da intersecção de significado e poder no mundo social. Costumes, rituais, crenças e valores freqüentemente produzem, dentro dos indivíduos, conceitos distorcidos do seu lugar na ordem socio-cultural e, assim, servem para reconciliá-los com aquele lugar e disfarçar as relações desiguais de poder e privilégio, o que é, às vezes, denominado de “hegemonia ideológica” (McLAREN, 1997, p. 209).

É neste sentido que chamo a atenção também para a compreensão do conceito de exclusão. Embora tenha um forte elemento econômico, esta também

deve ser compreendida na sua multiplicidade de dimensões (raça, gênero, etnia, nacionalidade...).

Ressaltamos que apesar do controle hegemônico apresentar-se de forma complexa, duradoura e resistente, há tentativas de miná-la tanto do ponto de vista ideológico como econômico, ainda assim concordamos com Mayo (2004, p. 39), que afirma que a hegemonia caracteriza-se por um conjunto de aspectos: “tem uma natureza não-estática (está constantemente aberta à negociação e renegociação e, portanto, a ser renovada e recriada); é incompleta, seletiva, e existem momentos nos quais todo processo passa por uma crise”. Segundo o autor:

Isso indica que pode haver espaço para uma atividade contra-hegemônica, a qual pode ser muito efetiva em momentos altamente determinados. Também há áreas excluídas da vida social que podem constituir um terreno de contestações para as pessoas envolvidas nessas atividades contra-hegemônicas (MAYO, 2004, p. 39-40).

Neste sentido, destaco que a teoria crítica vê a escola como um espaço de possibilidade (GIROUX, 1997), onde se pode construir a contra-hegemonia. Da mesma forma, os educadores também são vistos como sujeitos capazes de lutar contra o pensamento hegemônico por meio da construção de uma reflexão contra-hegemônica.

Com o intuito de explicitar os efeitos perversos desta hegemonia neoliberal, abordo a situação de desigualdade do nosso país, tornando visível o que acontece no contexto da sociedade de hegemonia neoliberal em termos de exclusão, bem como as mudanças que a educação vem

sofrendo em nome de um *ajuste* necessário para se adequar aos avanços atuais do capitalismo. Assim, trago um dado estatístico que nos situa, ainda que brevemente, em termos da desigualdade social:

O Brasil, quinto país mais populoso do mundo, é um dos mais desiguais – está na 167ª posição do *ranking*. Nele, em média, para cada 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres, os 10% mais ricos recebem 65,8. Ou seja, os mais ricos se apropriam de uma renda quase 66 vezes maior que os mais pobres (POCHMANN, 2004, p. 62).

É importante reiterar o quanto antigos problemas continuam nos acompanhando. Infelizmente, eles não são novos; são, sim, parte integrante do nosso processo histórico, sobretudo no mundo capitalista, e, ao contrário da afirmação dos neoliberais de que com o avanço do capitalismo o mercado vai equilibrar a sociedade, assistimos cotidianamente aos processos de exclusão se acentuarem. Como destaca Frigotto (2001, p. 26-27):

O que nos parece intrigante e paradoxal é que chegamos ao final do século – [...] – mostrando que as análises de Marx e Engels sobre a natureza violenta e excludente do capital não tiveram evidências tão candentes como no final do século XX e o que sobressai é um domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que tentam nos convencer que o capitalismo é eterno.

Embora haja o discurso do equilíbrio, via livre mercado, é necessário destacar que a crise é inerente ao capitalismo: “O aumento da produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-

obra expulsa do sistema produtivo" (PINO, 2001, p. 68). O autor prossegue sua explicação acerca da produtividade capitalista atual ressaltando que mesmo que haja o aumento da produtividade, "[...] as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra. Operando dessa maneira, o sistema cria não somente marginalização mas propriamente a exclusão social" (PINO, 2001, p. 68-69).

Pino (2001) demonstra que o discurso neoliberal de que o avanço do capitalismo traria mais equilíbrio para a sociedade é falso, pois este tem aumentado a já gritante desigualdade econômica, principalmente através de processos de exclusão do mercado do trabalho, com pouca ou nenhuma possibilidade de reinserção nesse mercado. O desemprego é estrutural:

Se a produtividade faz reduzir o trabalho necessário, não há uma correspondente liberação de tempo para a vida. A liberdade que existe é para expulsar um contingente enorme e cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras, trazendo como consequência exclusão e miséria. Sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não tem um caráter social. Ao contrário, reverte exclusivamente para o capital (PINO, 2001, p. 69).

Neste contexto de crise, como já destaquei anteriormente, a educação é vista como a solução (MORAES, 2004). Mas não é qualquer educação. A própria educação deve mudar, e, segundo os neoliberais, esta mudança passa pela mercadologização. Para Gentili (1999, p. 11): "Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta

transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise".

Neste sentido, não é possível negligenciar a hegemonia neoliberal no nosso cotidiano, pois, onde quer que nos encontremos, podemos afirmar com Gentili (1999, p. 09) a "importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica". A questão que se nos apresenta novamente é: de que forma isto afeta a educação? A política neoliberal afeta a educação, sobretudo, quando coloca em xeque o direito que a população tem de usufruí-la. Pois, para o neoliberalismo, é importante "garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal" (GENTILI, 1999, p. 12).

Esta compreensão de "ordem social" atravessa todas as instâncias da vida em sociedade, e qualquer entendimento contrário à idéia de competição, livre mercado, modernização, liberdade individual são, para o neoliberalismo, "nefastos para a própria democracia" (GENTILI, 1999, p. 13).

Neste caso, vale ressaltar o que escreve Frigotto (1999, p. 84), na sua crítica ao neoliberalismo:

A idéia mais trabalhada no plano da ideologia neoliberal, fortemente "*globalizada*" pelo monopólio do grande poder fascista deste final de século, a mídia, particularmente a televisão, é de que não há nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de *ajustar-se* à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente.

Ainda segundo Frigotto (1999, p. 85): "Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais". E o resultado disso é a perda de direitos sociais conquistados a duras penas pelos trabalhadores. Conforme o mesmo autor: "O resultado deste processo é que se acaba reprivatizando ou mercantilizando os direitos sociais garantidos pela esfera pública" (FRIGOTTO, 1999, p. 85). Nesta arena de mercantilização se situa também a educação.

Nesta mesma direção, Gentili (1999, p. 09) aponta que a estratégia neoliberal vai em dois sentidos: "por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc.". O outro sentido se dá por meio de estratégias que impõem novos diagnósticos sobre a crise, construindo significados novos para "legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades" (GENTILI, 1999, p. 09). Essas estratégias utilizadas têm sido, de fato, eficazes, pois o resultado é evidente tanto nos meios de comunicação quanto na disseminação de governos neoliberais. Ao se referir à América Latina, Gentili (1999, p. 15) lembra que esta, "de fato, foi o cenário trágico do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial: a ditadura do General Pinochet iniciada no Chile em 1973". Nos outros países da América Latina, o neoliberalismo tem triunfado via voto popular, o que demonstra claramente a força da ideologia neste processo.

A implementação do neoliberalismo

na segunda metade do século XX passou "a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Oriental" (GENTILI, 1999, p. 15-16).

Com base nestes acontecimentos, Gentili (1999) faz uma análise dos discursos que o neoliberalismo usa para resolver os problemas educacionais. Embora, como ele mesmo afirma: "A possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica" (GENTILI, 1999, p. 16), entendo com ele que o conhecimento desta retórica faz parte das estratégias de luta contra ela, sobretudo contra os processos de exclusão que a acompanham.

Ainda segundo Gentili (1999, p. 17), o problema da educação, para o neoliberalismo, é "de uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares". De acordo com esse argumento, todos os problemas que a educação escolar apresenta são decorrentes da incompetência de quem nela trabalha, ou seja, dos educadores.

Paiva (2001, p. 61), ao referir-se à competência, destaca que os aspectos pessoais que anteriormente complementavam o currículo para conseguir um emprego hoje são prioritários e utiliza a expressão "importância da disposição de adaptar-se alegremente". Ou seja, a lógica neoliberal centra-

se na pessoa, o que significa, como já afirmei anteriormente, responsabilizar o/a educador/a pelos problemas da educação.

Ainda na perspectiva do neoliberalismo, nós não temos na educação “uma crise de *democratização*, mas uma crise *gerencial*” (GENTILI, 1999, p. 17). Ainda segundo o mesmo autor, de acordo com o neoliberalismo é esta crise que provoca os problemas escolares, como repetência, evasão, analfabetismo funcional e outros. Em síntese, para o neoliberalismo, o problema da escola é gerencial, é técnico.

O ideário neoliberal se baseia na supostamente ilimitada liberdade de escolha do indivíduo. E para ampliar cada vez mais a liberdade de escolha, para o neoliberalismo, se diminui o Estado e se dissemina o mercado. E, neste aspecto, também na educação, “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da *política* para a esfera do *mercado*, questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de *propriedade*” (GENTILI, 1999, p. 20).

E, nessa transposição do direito para mercadoria, se redefine “[...] a noção de *cidadania*, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas [...]” (GENTILI, 1999, p. 20-21).

Os culpados pela crise educacional, com base nos pressupostos neoliberais, não são só o Estado interventor e os sindicatos:

O problema é mais complexo: os indivíduos são culpados pela crise. [...] Os pobres

são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento dos filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1999, p. 22).

Para os neoliberais, já que o problema está na ausência de um mercado educacional, na ausência de competição, a solução só pode estar na privatização da educação. “As instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais” (GENTILI, 1999, p. 29).

É contra esta hegemonia neoliberal presente tanto na sociedade quanto na educação que a escola e os seus educadores, na perspectiva crítica, devem lutar, construindo um pensamento contra-hegemônico. Segundo Mayo (2004, p. 43), os educadores “[...] devem ser entendidos como intelectuais orgânicos em relação aos grupos ‘subalternos’ aspirantes ao poder. Isso implica que eles deveriam estar comprometidos politicamente com aqueles a quem ensinam”.

O termo utilizado recorrentemente por Freire (1999; 2002 e 2003) para caracterizar o/a educador/a que se opõe ao neoliberalismo e a sua lógica de exclusão é educador/a crítico/a, enfatizando a necessária relação dialógica entre educador/a e educando/a. O mesmo autor explicita que o diálogo não é espontaneísmo, e tampouco acontece com o professor ou professora “todo-poderoso/a”. A relação dialógica não é a anulação do ato de aprender, como algumas vezes se supõe.

O ato de aprender e o de ensinar “[...] só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando” (FREIRE, 1999, p. 118).

Para Giroux (1997 e 1999), os/as professores/as devem ser intelectuais transformadores. “Os educadores têm uma responsabilidade pública que por sua própria natureza os envolve na luta pela democracia. Isso torna a profissão do professor um recurso público singular e poderoso” (GIROUX, 1999, p. 26).

Também para Apple (2003, p. 271), o papel fundamental do/a educador/a e da educação crítica consiste em questionar, e questionar a hegemonia que, como ar-

gumentei, hoje é neoliberal:

A educação tem de questionar rigorosamente nossas instituições dominantes na área do ensino e da sociedade em geral e, ao mesmo tempo, esse questionamento deve envolver profundamente aqueles que menos se beneficiam com as formas segundo as quais essas instituições funcionam agora. Ambas as condições são necessárias, uma vez que a primeira sem a segunda seria simplesmente insuficiente para a tarefa de democratizar a educação.

Assim, a educação e o/a educador/a que tem o compromisso com a transformação da sociedade não pode deixar de compreender o contexto que nos leva a pensar/agir como pensamos/agimos. Só assim poderemos criar outras formas de pensar/agir. Quiçá formas que construam uma sociedade radicalmente diferente, uma sociedade sem exclusão.

Referências

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 97-117.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 270-279.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais

teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-50.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 75-105.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

_____. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 25-43.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, Maria Célia M. de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: Moreira, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 139-158.

MORGADO, José Carlos. Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: Moreira, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-137.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.

PAVAN, Ruth. *As opções do tempo livre dos professores e professoras e a sua relação com a prática docente*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*.

São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-89.

POCHMANN, Marcio et al. (Org.). *Atlas da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 4: A exclusão no mundo.

Recebido em 03 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 23 de novembro de 2005.

Programa Dinheiro Direto na Escola: estudos de dois casos paulistas*

Money Straight into to the School" Program: studies of two cases in São Paulo

Theresa Adrião**

Teise Garcia***

* Este trabalho contou como auxílio da aluna Egle P. Bezerra do curso de Pedagogia da UNESP-RC.

** Profa. Dra. do Departamento de Educação da Unesp- RC.
e-mail: theadriao@yahoo.com.br

*** Profa. Dra. da Faculdade de Educação e Letras da UMESp.
e-mail: teise@uol.com.br

Resumo

Este trabalho, parte integrante do Projeto Interinstitucional denominado **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?**, apresenta resultados parciais de pesquisa que visa a analisar a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e na rede municipal da cidade paulista de Pirassununga. Realizou-se análise documental sobre a normalização do Programa nas duas redes selecionadas, incluindo a pesquisa em dados financeiros e educacionais coletados nas duas esferas administrativas. A seleção das duas redes públicas visou ao estudo da implantação do PDDE em duas circunstâncias distintas: no caso da rede estadual, o Programa é implantado em um contexto no qual as Associações de Pais e Mestres (APMs) já funcionavam como unidades executoras, recebendo e executando recursos nas escolas. No município de Pirassununga, o PDDE inaugura a sistemática de descentralização de recursos, sendo para tanto, criadas as Associações de Pais e Mestres. Verificou-se, por meio do estudo realizado, a existência de diferenças entre as duas redes e entre escolas da mesma rede no que diz respeito aos repasses. Tais diferenças relacionam-se ao tamanho da unidade e da própria rede. Em relação à gestão dos recursos, observa-se a centralidade das APMs. No caso da rede estadual, aparentemente tal centralidade contribui para o esvaziamento das funções deliberativas do Conselho de Escola.

Palavras-chave

Dinheiro na escola; financiamento da educação; PDDE.

Abstract

This study is part of the Interinstitutional Project named **Money Straight Into the School Program: proposal for the redefinition of the State role in Education?**. It presents partial results of research which seek to analyze the implantation of the **Money Straight Into the School Program (PDDE)** in the São Paulo State education network as well as in the municipal education network of Pirassununga (a city in the State of São Paulo). Documental analysis was carried out on the formal procedures of the Program in the two selected networks including research on financial and educational data collected in the

two administrative fields. The choice of the two public networks sought to study the implantation of PDDE in two distinct situations: in the case of the State Network the Program is implanted in a context where the Parent and Teacher Associations (APMs) already functioned as executor units receiving and executing resources in the schools. In the city of Pirassununga the PDDE inaugurates the systematics of decentralization of resources for which were created the Parent and Teacher Associations (APMs). It was verified, by the study carried out, that there existed differences between the two networks and between schools from de same network concerning money received. Such differences are related to the size of the unit and to the network itself. As to the management of the resources, the centrality of the APMs was observed. In the case of the State Network, apparently such centralization contributes to the draining of the deliberative functions of the School Council.

Key words

Money in the school; financing of education; PDDE.

Introdução

Este trabalho, parte integrante do Projeto Interinstitucional denominado **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição papel do Estado na educação?**, apresenta resultados parciais de pesquisa que visa a analisar a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e na rede municipal da cidade paulista de Pirassununga.

Para o aqui exposto, procedemos à análise preliminar tanto de documentos oficiais que normalizaram o programa nas duas redes selecionadas, quanto de dados financeiros e educacionais coletados junto aos órgãos administrativos das duas esferas.

O critério adotado para a escolha das duas redes de ensino buscou captar a implantação e o funcionamento do Programa em dois casos distintos: o primeiro refere-se a uma rede pública cujas escolas possuíam Unidades Executoras (Uex) antes da vigência do Programa – rede estadual, o segundo, no qual a existência de tais uni-

dades tenha sido, de certa forma, induzida pelo próprio PDDE. Soma-se a isso, o fato de que na rede estadual todas as escolas possuíam sua própria unidade executora, enquanto nas escolas de Pirassununga, os recursos do Programa foram recebidos por meio de uma única Uex, caracterizando um consórcio inter-escolar.

Cabe observar que, ao analisarmos o processo de implantação do Programa, remetemo-nos aos anos de 1995, no caso da rede estadual de ensino, e ao ano de 1998 na rede municipal de Pirassununga.

Sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola

Em 1995, o Ministério da Educação implantou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, cabendo sua execução e financiamento ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o que cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo declarado de, ao descentralizar os recursos federais para a educação, estimular a melhoria

da qualidade do ensino fundamental e a autonomia das escolas (BRASIL, FDE, 2003).

No mesmo ano, o FNDE elaborou um manual com orientações para a implantação do programa nos Estados e municípios (Res. 12, de 10 de maio de 1995)¹. O documento, em sua Introdução, afirma o papel de coordenação do Ministério da Educação e do Desporto:

O MEC deverá executar cada vez menos e exercer cada vez mais uma função de articulação na coordenação da ação dos estados e municípios (...). Todas as ações serão orientadas com vistas à descentralização crescente, com o objetivo último de atingir diretamente a escola, contribuindo para o fortalecimento de sua gestão (MEC, FNDE, p. 13).

As estratégias de ação do MEC envolviam o repasse de recursos diretamente para as escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental, por meio de convênios entre as secretarias de educação e o FNDE. O acompanhamento e a fiscalização da prestação de contas eram realizados pelas Delegacias do MEC, Secretarias de Educação, FNDE e pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Os recursos disponibilizados provinham e ainda provêm da redistribuição do Salário-Educação, priorizando dessa maneira, as regiões mais "carentes" (FNDE, 1995, p. 13).

A partir de 14/12/1998, com a edição da Medida Provisória n. 1.784, o Programa foi institucionalizado e passou a denominar-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, FNDE, 1999), eliminando a necessidade de convênios, exceto para escolas de educação especial mantidas por Organizações Não-Governamentais sem fins

lucrativos, ou seja, para instituições privadas, conforme Artigo 19 da Lei n. 9394/96.

Para efeito do recebimento dos recursos, as escolas públicas (art19, da Lei 9394/96) que oferecem o ensino fundamental devem constituir, **preferencialmente**, Unidades Executoras entendidas como associações civis de direito privado, (Associações de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Cooperativas Escolares ou similares), sem fins lucrativos e com representação da comunidade escolar. Às UEx é permitido, além de administrar recursos oriundos de repasses governamentais, proceder à captação de recursos financeiros junto a esferas privadas e ao seu gerenciamento.

No caso de escolas com mais de 99 matrículas, a existência de tais associações faz-se obrigatória. Os estabelecimentos com matrículas entre 21 e 99 alunos podem receber os recursos do Programa por meio da secretaria de educação do estado ou município, de acordo com sua vinculação². Há ainda a possibilidade de as escolas receberem os repasses mediante a formação de consórcio, por meio do qual é constituída uma única unidade executora que as representa. O número de escolas, nesse caso, não pode ultrapassar a 20 e todas devem pertencer à mesma rede (BRASIL, 2003).

Com o intuito de perceber o impacto do PDDE na composição dos gastos em educação em cada uma das redes, optamos por comparar os recursos advindos do Programa ao conjunto das despesas com o ensino fundamental em cada uma das redes de ensino em estudo. Os documentos pesquisados permitiram-nos verificar o número de escolas beneficiárias e o mon-

tante total de repasses no Estado de São Paulo em 1995, no caso da rede estadual e em 1998 no caso da rede municipal.

Os recursos do PDDE são repassados anualmente, tendo como base um valor pré-fixado de acordo com o número de alunos matriculados no ano de exercício

anterior, segundo as informações obtidas pelo censo escolar. O Programa prevê despesas com custeio e manutenção de pequenos investimentos, vetando gastos com pessoal. O repasse é feito segundo faixas que correspondem ao número de alunos matriculados:

Quadro 1: Recursos conforme o número de alunos matriculados – 1995

Nº de alunos matriculados	Valor anual por escola (R\$) – julho 1995	Valor indexado (R\$) – julho de 2002
Até 50	500,00	643,37
De 51 a 100	700,00	900,79
De 101 a 250	1.400,00	1.801,44
De 251 a 500	2.100,00	2.702,15
De 501 a 750	3.500,00	4.503,59
De 751 a 1.000	4.900,00	6.305,02
De 1.001 a 1.500	5.600,00	7.205,74
De 1.501 a 2.000	7.700,00	9.907,89
Mais de 2.000	10.500,00	13.510,72

Fonte: Comunicado SE, de 5 de julho de 1995.

O quadro corresponde aos valores transferidos para as regiões Sul, Sudeste e para o Distrito Federal. A distribuição dos recursos por *faixas* de repasse muito diferenciadas certamente gerou distorções no manejo dos mesmos por parte das escolas. Assim, uma unidade escolar que tivesse 2.000 alunos recebeu os mesmos R\$7.700,00 que outra com 1501. No primeiro caso, o valor médio por aluno/ano foi de R\$3,85 por ano, enquanto no segundo correspondeu a R\$5,13/ano. Escolas com mais de 2.000 alunos receberam R\$10.500,00. Se a escola tivesse 2001 alunos, isso significaria R\$5,25 por aluno/ano, mas se tivesse 3.000 alunos, o valor decli-

naria para R\$3,50 por aluno/ano, uma diferença de aproximadamente 30%.

A implantação do PDDE na rede estadual de ensino

A partir do Comunicado GS de 5/7/95, a Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo (SE-SP) disciplina a implantação do PDDE na rede estadual. De acordo com o documento, todas as escolas que ofereciam o ensino fundamental regular ou supletivo, fariam jus aos repasses conforme o número de alunos matriculados e de acordo com as faixas de distribuição já apresentada no Quadro 1.

Comparando os gastos do governo do Estado São Paulo apenas com o ensino fundamental e o montante total trans-

ferido pelo PMDE em todo o país em 1995, obtemos o quadro abaixo:

Quadro 2: Comparação entre as despesas estaduais com ensino fundamental e transferências nacionais do PMDE em 1995

Ano	Despesas no Estado de São Paulo – ensino Fundamental em rede estadual	Total de Repasses – PMDE no território nacional
1995	2.513.093.200,00	28.350.229,00

Fontes: Secretaria de Estado da Fazenda/Coordenação da Administração Financeira; Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade e FNDE – Relatório de Atividades 1997 - resultados do PMDE no triênio 1995-1997.

O quadro nos permite verificar a pouca relevância que os repasses têm para o conjunto das despesas com ensino fundamental na rede estadual de São Paulo, uma vez que comparado o total de repasses do PMDE para o país aos gastos estaduais apenas com o ensino fundamental, o percentual é próximo de 10%.

Mantida a perspectiva de descentralização da gestão financeira contida no Programa, em São Paulo coube à Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE) estabelecer os convênios com as unidades executoras das escolas para o repasse dos recursos. Nesses termos, frise-se que o trâmite adotado para o repasse de tais recursos às escolas deu-se entre fundações, ou seja, paralelamente ao aparato da administração pública direta. Ao órgão da administração direta, no caso as então existentes Delegacias de Ensino, coube a função de intermediar as remessas entre escolas e FDE, checando os documentos de caracterização da unidade executora e a prestação de contas enviados pelas escolas e

que integravam, como anexo, o Comunicado da secretaria.

Determinou-se às Associações de Pais e Mestres (APM), instituídas desde 1978³, cumprirem a função de unidade executora e, por conseguinte, administrarem os recursos provenientes do PDDE.

De acordo com o Artigo 6º, III, do Estatuto Padrão, as APMs paulistas têm, entre outras funções, a tarefa de mobilizar recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola na melhoria da qualidade do ensino, na assistência ao educando e na manutenção do patrimônio escolar, objetivos assemelhados ao encontrados no PDDE.

Caracterizadas como instituição auxiliar da direção da escola (Art 2º), sem finalidades lucrativas (Art 3º), a história das APMs paulistas encontra-se diretamente relacionada às lutas dos educadores pela democratização da gestão escolar.

Inúmeros trabalhos⁴, produzidos principalmente durante as décadas de 1980 e 1990, apontaram sua existência como

um dos fatores que inibiram a superação da mera formalidade com que a maior parte dos Colegiados Escolares, aqui denominados Conselhos de Escola (CEs)⁵, funcionavam.

Sinteticamente, dois elementos reforçavam essa tese. O primeiro refere-se à separação, em duas instâncias, das decisões sobre o funcionamento da escola: questões de natureza financeira constituíam temas direcionados à APM, enquanto questões de natureza pedagógica ou administrativa eram direcionadas aos Conselhos de Escola. Tal situação acabava por criar, na melhor das hipóteses, uma sobreposição de decisões, quando não, um esvaziamento dos Conselhos de Escola uma vez que a instância responsável pela gestão dos recursos financeiros possui uma posição de destaque em qualquer processo decisório.

O segundo elemento que, articulado ao anterior, contribui para que a APM exerça um papel de enfraquecimento dos CEs origina-se da própria natureza dessa instituição: seu caráter auxiliar da direção escolar a coloca hierarquicamente abaixo da já monocrática e centralizada, em seus diretores, gestão das escolas estaduais. Além do mais, sendo o diretor da escola o presidente nato de um Conselho Deliberativo constituído por 11 membros, acaba por concentrar, inclusive estatutariamente (Art.16), o controle sobre o processo decisório nas APMs.

Nesses termos e apesar dos apelos oficiais, o modo pelo qual o PDDE foi implantado no caso paulista parece reforçar a estrutura pouco permeável à participa-

ção de pais e alunos que tem caracterizado nossas escolas.

O PDDE em Pirassununga

O município de Pirassununga, com seus 64.853 habitantes, situa-se na porção leste do estado de São Paulo, distante 207 quilômetros da capital, no eixo de mais acentuado desenvolvimento sócioeconômico do estado - São Paulo a Ribeirão Preto. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado pela ONU com base na renda, educação e expectativa de vida, Pirassununga é a trigésima melhor cidade para se viver no Brasil. Vale ressaltar, que o município não possui favelas e que 100% dos domicílios da zona urbana são atendidos por serviços de água tratada e de esgoto.

Em 1995, ano de implantação do PDDE em São Paulo, o município de Pirassununga não oferecia o ensino fundamental regular. Sua rede de ensino era constituída por escolas de educação infantil, atendendo a 1702 crianças; educação especial, com 108 alunos e educação de jovens e adultos por meio da oferta de ensino supletivo de 1ª a 4ª série a 191 alunos.

Seu diminuto atendimento ao ensino fundamental regular resulta da combinação de dois fatores: o processo de municipalização deflagrado pelo governo estadual em exercício durante o período de 1995-1998, por meio de convênios entre as secretarias de educação das duas esferas governamentais e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério (*Fundef*) no ano de 1998. Assim, nosso olhar sobre a implantação do PDDE em Pirassununga focará o período

de 1997-1998, a partir do qual, os dados educacionais de Pirassununga podem ser sintetizados como se segue:

Quadro 3: Matrículas por etapa do ensino fundamental regular

	1997			1998		
	RE	RM	RP	RE	RM	RP
1ª a 4ª série	4.220	200	1.093	3.750	364	1.034
5ª a 8ª série	3.794	0	1.045	3.725	0	1.045

Legenda: RE - Rede Estadual; RM - Rede Municipal; RP - Rede Particular

Fonte: Censo Escolar - SEE/SP

Percebe-se que a ampliação na oferta do ensino fundamental deu-se apenas nas quatro primeiras séries, as quais funcionavam, em 1997, em três escolas criadas pela prefeitura na zona rural do município. No entanto, foi a partir de 1998, com a criação da primeira escola municipal urbana de ensino fundamental e da constituição de sua APM, que o PDDE chegou às escolas municipais de Pirassununga.

Tendo em vista os montantes para repasse previstos pelo FNDE para o ano de 1998, e levando-se em consideração que os valores referiam-se aos dados de matrícula do ano anterior, as escolas de Pirassununga encontravam-se nas primeiras duas faixas de repasse, o que significava valores de R\$ 500,00, para escolas de 21 a 50 alunos e de R\$1.100,00 para aquelas com 51 e 100 alunos. Na média, os montantes representariam um valor/aluno de R\$16,50/ano. Tal montante, se comparado aos gastos do município para com o ensino fundamental no mesmo ano⁶, representou não mais do que 0,05%.

Considerações finais

Mesmo incidentalmente, percebe-se que há tendências diferentes de conseqüências da implantação do PDDE em função do tamanho da escola e da rede. As diferenças nos repasses por aluno são significativas, embora não seja possível afirmar que representem valores relevantes no conjunto de despesas para as redes analisadas.

Em relação às formas de gestão dos recursos repassados pelo PDDE, observou-se nas duas redes as Associações de Pais e Mestres como sendo as unidades executoras. Tanto nas escolas municipais de Pirassununga, onde não há conselhos de escola instituídos, quanto na rede estadual paulista, a centralidade atribuída às APMs na gestão de programas e recursos parece contribuir para o esvaziamento de instâncias mais democráticas de gestão das escolas públicas, expectativa que em São Paulo tem sido atribuída aos Conselhos de Escola.

Notas:

¹ O documento intitula-se Manual de Procedimentos Operacionais Relativos às Transferências de Recursos às Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental (MEC, FNDE, 1995).

² O estabelecimento de número mínimo de alunos para que as escolas fossem beneficiárias do Programa ocorre a partir de 1997 (FNDE, 1997).

³ Pelo Decreto do governo estadual nº 12.983, de 15

de dezembro de 1978, que estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.

⁴ A esse respeito consultar: PARO, 1986 e 1995; AVANCINE, 1990; BUENO, 1987.

⁵ Instituídos por meio dos decretos 10.623/77 e 11.625/78, passando a ter caráter deliberativo a partir da Lei Complementar 444/85.

⁶ De acordo com o balanço municipal, Pirassununga gastou com o Ensino Fundamental R\$6.316.587,96.

Referências

AVANCINE, Sérgio Luiz. *Daqui ninguém nos tira*: mães na gestão colegiada da escola Pública. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. MEC/FNDE. *Manual de procedimentos operacionais relativos às transferências de recursos às escolas das redes estadual e municipal de Ensino Fundamental*. Brasília: FNDE, 1995.

_____. *Relatório de Atividades –1997*. Brasília, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 21 jul. 2003.

_____. *Evolução da Educação Básica no Brasil: 1991-1997*. INEP. Brasília: O Instituto, 1997.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. *As Associações de Pais e Mestres na Escola Pública do Estado de São Paulo 1931-19660*. 1987. Tese (Doutorado) – Feusp, São Paulo.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SÃO PAULO. Comunicado GS de 5 de julho de 1995.

SÃO PAULO, Fundação SEADE. *Anuário Estatístico de 1995*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

_____. *Anuário Estatístico de 1996*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

Legislação citada

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Conselho Deliberativo, IResolução n. 12, de fevereiro de 2003.

SÃO PAULO. Decreto 12.983 de 15 de dezembro de 1978. *Estabelece o Estatuto-Padrão das Associações de Pais e Mestres*.

SÃO PAULO (Estado). *Estatuto do Magistério*. Lei complementar, 444, de 27 de dezembro de 1985.

Recebido em 26 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 09 de setembro de 2005.

Resenha

Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural

Education and differences: challenges for an intercultural school

Altemir Luiz Dalpiaz

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.
e-mail: altemir@dalpiaznet.com.br

BACKES, José Licínio... [et al.]. *Educação e diferenças*: desafios para uma escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005.

O livro é constituído de quatro capítulos escritos por docentes (BACKES e VINHA) e discentes (BATISTA e MARQUES) ligados à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena, do mestrado em educação da UCDB. Os textos dos docentes são o resultado de suas teses de doutorado e os textos dos discentes de suas dissertações de mestrado.

No primeiro capítulo **Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças**, o autor José Licínio Backes, mostra nos primeiros parágrafos explicitamente sua intenção com a produção do texto, “[...] para que os autores possam ser entendidos não só por meio de suas semelhanças, [...] mas também pelas diferenças, [...] porém sem a pretensão de acabar com suas especificidades (p. 22). Explicitando as análises de Stuart Hall, o autor sistematiza todo o processo em que Hall faz suas afirmações

no desenvolvimento de seu campo teórico. No início do texto é explicada a primeira virada teórica, que segundo o autor, os Estudos Culturais se desenvolveram como uma prática crítica do marxismo, sem que nunca houvesse um “[...]encaixe perfeito entre esses dois campos do saber” (p. 23). A segunda virada teórica dos Estudos Culturais, se deu pelo aparecimento do feminismo. Hall, segundo o autor, definiu como produtiva para os Estudos Culturais essa experiência, pois, as relações de poder mostram-se muito mais complexas do que se supunha até então. Houve com isso, a centralização de questões subjetivas, colocando o sujeito no centro da prática teórica e “mexeu” com o inconsciente da teoria social. Backes segue sua linha explicativa, explicitando a terceira virada, que tratou de um assunto não menos polêmico, os estudos da raça. O racismo e suas questões críticas, entraram, assim, na agenda dos estudos culturais.

Há no texto, duas frases que sintetizam a conceituação que podemos ter sobre cultura muito bem colocadas pelo autor. “[...] a cultura não é um epifenômeno, mas é constitutiva da vida social. É pela cultura que os homens e mulheres atribuem sentido ao mundo, às identidades, às diferenças. A cultura é uma prática de significação” (p. 26). A cultura, epistemologicamente é central, porque como o próprio autor afirma, recorrendo a Veiga-Neto (2003), ela atravessa tudo o que ocorre em nossas vidas.

O autor contemporiza ainda sobre o caminhar do pesquisador, sempre mantendo “[...] uma conexão entre os diferentes elementos que compõem uma pesquisa” (p. 37). Isso leva à constatação de que o assunto (Estudos Culturais) quanto mais se aprofunda, mais se abre contextualmente. Para o autor a articulação tem função primordial nos aspectos que tangem as questões culturais e econômicas e de estabelecer tendências dentro das relações sociais. Backes recorre a Hall para lembrar que “[...] não existe um ‘eu’ essencial, unitário – apenas o sujeito fragmentado e contraditório que me torno” (Hall, 2003, p. 40). Busca também em Veiga Neto (2002b) a explicação de que o conceito é tratado como algo mutável, e o que trata a dimensão humana como definitiva não é possível. Destaca ainda, recorrendo a Fischer (2002) que não existem sujeitos naturais, só sujeitos encarnados.

Ao final do texto, o autor cria um Pós – panótico epistemológico. Nele, Backes recomenda ao pesquisador tratar o assunto com “modéstia intelectual” sem pretender as verdades absolutas para encerrar assuntos tão complexos (p. 44). Recomen-

da ainda a transitoriedade de pensamentos acerca de um assunto que não é “fechado”, deixando aberta toda possibilidade de argumentação, pois sendo as culturas híbridas há sempre um processo de negociação entre questões étnicas/raciais, culturais, sexuais, de gênero e econômicas.

Enfim, José Licínio Backes se aprofundou nas articulações das idéias de Hall, Bhabha e Bauman, para trazer ao leitor, a compreensão das negociações das identidades/diferenças culturais. Como os autores estudados são fortes referenciais nos Estudos Culturais, foi possível a Backes, explanar o contexto no qual está inserido esse campo do saber. Isso colabora para o enriquecimento teórico do pesquisador, principalmente daqueles que se iniciam nesses estudos.

Como o saber se alarga ao ser estudado, Backes acaba por criar noções/articulações novas que vão caracterizando também, uma concepção própria sobre Estudos Culturais, sem, no entanto, abrir mão das teses centrais desse campo teórico.

No segundo capítulo *A Proposta Pedagógica e a Pluralidade Cultural na Escola – Um Estudo Comparativo Entre Uma Escola de Periferia e Uma Escola de Remanescentes de Quilombos*, a autora Eugênia Portela de Siqueira Marques apresenta os resultados obtidos na sua dissertação de mestrado, justificando assim sua pesquisa “[...] a opção por investigar o significado deste documento para a população negra deve-se ao **fato de que eu pertencço** a esse segmento populacional [...]” (p. 52; grifo do autor). A autora, analisou a proposta pedagógica de duas escolas que fundamentam a prática pedagógica, entrevistou professores

e equipe pedagógica e fez observações nas escolas para detectar a efetivação das concepções presentes na proposta pedagógica. Uma escola atende alunos de diferentes etnias e a outra, tem a maioria de alunos afro-descendente. Fazendo a análise das propostas pedagógicas da escola que atende a alunos de diversas etnias, seguidas pelos depoimentos de professores nas entrevistas, a autora constatou que “[...] os temas transversais são abordados de maneira fragmentada e inconsistente pelos professores das escolas, os quais reconhecem a importância deles, mas não realizam um trabalho integrado” (p. 66).

Ficou evidente nos depoimentos que a temática Pluralidade Cultural é mais enfatizada nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Alguns professores, como o identificado pela sigla P7, demonstram conhecimento e compromisso para com o ensino da História dos negros. Por ser de descendência negra, a professora demonstrou sua preocupação em trabalhar com o assunto.

Quanto à análise das atividades realizadas, a cultura negra é celebrada em dias especificamente comemorativos. Os livros, por sua vez, debatem questões de racismo falando sobre negros e índios. Alguns trazem o negro como protagonista de algumas histórias. Para a autora “[...] é possível que uma proposta pedagógica assumida por todos possa orientar a comunidade escolar na operacionalização de uma prática pedagógica voltada para uma educação de qualidade, visando à formação do indivíduo solidário e emancipado” (p. 73).

Ainda de acordo com Marques na escola que atendia alunos na maioria negros, houve um cuidado por parte da secretaria de educação em preparar os professores e o corpo administrativo que lá trabalharia. Quanto aos alunos, Marques concluiu que os mesmos “[...] não sentem necessidade de discutir a sua identidade e auto-estima, por estarem, de certa forma, protegidos na comunidade e não terem que conviver com enfrentamentos, tendo em vista que são em sua maioria negros” (p. 77).

Nas considerações finais, a autora aponta para a necessidade de uma participação mais ampla de **todos** (Grifo nosso) os professores nos temas transversais. Para ela, o que ocorre nas escolas em relação ao preconceito e discriminação não é diferente do que ocorre na sociedade em geral. Além do preconceito étnico, há também atitudes preconceituosas contra todos os grupos que não se enquadram do lado requerido pela cultura dominante. Na última linha escrita do texto, fica manifestada sua vontade de ver o outro como diferente, nunca como desigual.

Destaco que o texto de Eugênia Portela de Siqueira Marques provoca muitas inquietações provenientes das confirmações de fatos estudados. A realidade do que se propõe e o que de fato ocorre em duas escolas com alunos distintos – em termos étnicos – colabora de forma positiva para as discussões nos Estudos Culturais. Com certeza a pesquisa contribui para que negros e não negros, pobres e ricos, dominados ou dominantes, olhem-se e entendam as diferenças.

No terceiro capítulo *O Desafio de Construir um Currículo Diferenciado Frente*

a Multiplicidade do Cotidiano Escolar Indígena: Uma Experiência na Escola Te' Ykué – a autora Terezinha Aparecida da Silva Batista apresenta parte da sua dissertação de mestrado. O texto inicia comentando que o fracasso escolar e a discriminação social e cultural desses povos (Kaiowa e Guarani) no entorno sócio-demográfico de Caarapó, levou a desenvolver uma experiência educacional na escola da aldeia. Essa experiência foi desenvolvida e apoiada pela leitura de textos de autores envolvidos com a questão, por entrevistas com professores e observações em sala de aula.

A escola funciona em dois períodos e atende alunos da Pré-escola à 8ª série. Conforme relato da autora “No currículo dessa nova escola, a língua guarani é falada por professores e alunos em meio a sorrisos, [...] Nesse espaço, a Língua Portuguesa serve para a comunicação com os não-índios” (p. 103). Existe o interesse em preparar os alunos para a própria cultura e não para o mundo exterior.

Segundo a autora, os alunos da primeira série são os que demonstram maior alegria durante as aulas, levantam-se a todo instante de suas carteiras, vez ou outra subitamente rolam pelo chão, praticando cambalhotas, retiram-se do local, vão ao banheiro e voltam com os cabelos molhados deixando os respingos molharem o corpo e as roupas. As consultas aos colegas próximos, na sala, são constantes. Diante de todos esses fatos o professor mantém sua postura de pouca intervenção. Não exige silêncio ou imobilidade de alunos em suas carteiras.

O processo ensino/aprendizagem dos índios se dá muito mais pela oralidade do que pela escrita, daí as dificuldades evidenciadas a partir da segunda série, quando são ministrados os ensinamentos da Língua portuguesa. Nesse momento passa a existir um clima pesado em sala de aula. Os alunos não conseguem escrever em português.

O artigo de Terezinha Batista é carregado de emoção. É interessante como a razão da ciência, pode provocar a emoção em quem observa o objeto e o sujeito. Percebe-se que a autora se interessou em descrever com detalhes mais sobre a primeira série. Penso que essa preferência, justificase pela possibilidade de que talvez, ali naquela série, as aulas sejam mais dinâmicas e identificadas com os alunos e sua cultura. Parece ser uma aula mais alegre. Os professores sentem prazer em relatar nas suas histórias de vidas, o divisor de águas que foi o curso Ára Verá. As crianças mostram riqueza criativa em seus desenhos, e, fica para a autora a dúvida, se os professores indígenas estão capacitados para lecionarem língua portuguesa aos índios, dadas às dificuldades de os mesmos escreverem.

Penso que poderíamos aprender com esta escola, sobretudo aprender que o aprendizado pode se dar sem tirar das crianças a alegria para aprender, e sem tirar do professor a motivação para ensinar.

No quarto capítulo ***Reflexões Sobre o Homo Ludens Kadiwéu*** a autora Marina Vinha apresenta ao leitor, o jogo na cultura Kadiwéu. Baseada em Elias (1994), Vinha faz as distinções entre jogo tradicional e esporte. Os jogos tradicionais

estão em um nível comunitário “nós” local enquanto que o esporte volta-se para o contato “nós” da sociedade. No entanto, ambos são elementos da cultura corporal.

Vinha justifica assim a relevância do estudo: “[...] disponibilizar o acervo de jogos como suporte para a educação escolar [...]” (p. 151) e dessa forma, dar o significado da Educação Física e do Esporte na Educação Escolar Indígena.

O texto relata a origem do povo Kadiwéu, como remanescente no Brasil do tronco Mbayá, da região chaquenha, no Chaco Paraguai e Argentino. Perambularam (trek) até se estabelecerem no Pantanal Sul Mato-grossense (LEA, 1997). Continua o texto fazendo um histórico sobre a hierarquia, organização social, estrutura social, crenças e outras manifestações.

A autora prossegue em seu texto, por meio de extenso referencial teórico, situando o leitor no tempo histórico e simultaneamente promovendo o entendimento da etnia Kadiwéu. Cita que o *Homo ludens* Kadiwéu foi estudado em 1938 por Huizinga, antropólogo. *Ludus* vem de *luder*, cuja etimologia reside na esfera da ‘não seriedade’ e, particularmente, da ‘ilusão’ (p. 161).

Na seqüência, Vinha escreve que Renson (1997) cria a expressão “ludodiversidade” que equivale à biodiversidade. Transcreve que na opinião de Renson, os termos se equivalem etimologicamente pois, ambos estão ameaçados. Um representa o planeta (BIO) e o outro as diferenças sócio-culturais (LUDO).

A autora também explica, o que é jogo para o CONFEF – Conselho Federal de Educação Física. Jogo é entendido como atividade física, jogo popular para as sociedades ocidentais e jogo tradicional para as sociedades indígenas (p. 162). Para Vinha, o jogo tradicional para os índios requer preparação física. Diferente de antigamente, quando o jogo era cercado predominantemente por mitologias.

O artigo de Marina Vinhas, é riquíssimo na bibliografia sobre o assunto, o que torna o estudo muito fundamentado. Essa busca de autores que vão construindo o texto, dão subsídios detalhados da história dos Kadiwéu, usando o jogo como pano de fundo. O leitor terá em um texto a possibilidade de obter alguns conhecimentos desse povo: sua história antropológica e os jogos por eles praticados. O leitor mais atento, se situará melhor na compreensão dos jogos atuais e do esporte, e como isso tem relação com outras marcas do homem.

Também o entendimento de questões que levam o homem a atos de violência, estão contemplados no texto, portanto, útil a pesquisadores e todos que buscam explicações para nossos fenômenos contemporâneos.

O livro com os quatro capítulos, enriquece enormemente o debate na Linha 3 do Mestrado em Educação da UCDB. Acredito que também colabora para que outras linhas de pesquisas entendam melhor as diferenças e suas fronteiras, os negros, os índios, e a escola, além de penetrarem no campo da diversidade.

Recebido em 01 de julho de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de julho de 2005.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, P. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações, que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, n. 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande-MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil-UniBrasil / Curitiba-PR
- 12) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 14) **Cadernos de Educação** / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 15) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 16) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 17) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 21) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 23) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT

- 24) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 26) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Campo Grande-PR
- 28) **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 29) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 32) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 33) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 34) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 35) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 36) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 38) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 39) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 42) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 43) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 45) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 47) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 49) **Estudos** - Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 50) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 55) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 56) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS

- 59) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 60) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 61) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 62) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 63) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 65) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 67) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 69) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 71) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 72) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 73) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 75) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 76) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 77) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 78) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 80) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 84) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) **Revista Brasileira de gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comercio Álvares Penteadó / São Paulo-SP
- 87) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 91) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 93) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 95) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí
- 98) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 105) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 109) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 111) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 112) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 114) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 115) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 118) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE

- 119) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 120) **Revista dos Exponentes** / Universidade de Ensino Superior Exponente-UniExp / Curitiba-PR
- 121) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 122) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) **Revista Ensaio e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) **Revista Estudos Linguísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 130) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 131) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 132) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 133) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 135) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) **Revista Montagem** / Centro Universitário "Moura Lacerda" / Ribeirão Preto – SP
- 140) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 144) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 147) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP

- 148) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 150) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 153) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 155) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 157) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 158) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha-UUV / Vitória-ES
- 159) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 160) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 163) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 164) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 165) **UnICEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 166) **UnCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 167) **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 168) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 169) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 170) **Universa** / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 171) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 172) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 173) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 174) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 175) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United Kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogotá – Colombia
- 06) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 07) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colombia
- 10) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid – España
- 12) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 17) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 19) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 20) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 22) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 23) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

