

# Educação em Questão

Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
CCSA/UFRN

EDUFRN - Editora da UFRN  
Natal, jul./dez. 1999 – jan./jun. 2000

# REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Ótom Anselmo de Oliveira

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

Chefe do Departamento de Educação  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Betânia Leite Ramalho

## Comitê Científico

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade (UFRN)  
Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG)  
Clarice Nunes (UFF)  
Dione Violeta de Medeiros (UFRN)  
Lúcia Mercês Avelar (UNICAMP)

*Agradecemos aos colaboradores ad hoc  
que contribuíram para esse número.*

Ana Lúcia Assunção Aragão (UFRN)  
Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)  
Magna França (UFRN)  
Marcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)  
Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN)  
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN)  
Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)  
Marly Amarilha (UFRN)  
Marta Maria de Araújo (UFRN)  
Vilma Vitor Cruz (UFRN)

## Conselho Editorial

Vilma Vitor Cruz (Editora Responsável)  
Ana Lúcia Assunção Aragão  
Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Marta Maria de Araújo

Secretária de Editoração  
Eliane Ferreira da Silva

Revisão de Linguagem  
Jorge Luiz Pinho Lopes

Capa  
Levi Eliphas de Bulhões  
Vicente Vitoriano

Colaborador Gráfico  
Antonio Pereira da Silva Júnior

Projeto Gráfico e Arte Final  
CRISTiana B

---

Educação em Questão - v.10/11 (jul./dez. 1999 -  
jan./jun. 2000) - Natal: EDUFRN, 2002

Semestral

ISSN 0102-7735

1. Educação - Periódico

RN / UF / BCZM

CDU 37 (05)

---

**Revista Educação em Questão**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Educação  
Campus Universitário - CEP: 59078-900 - Natal/RN - Brasil  
Fone: (0\*\*84) 215 3518 - Fax: (0\*\*84) 211 9221  
E-mail: eduquestao@ccsa.ufrn.br



## EDITORIAL

..... 7

## ARTIGOS

As políticas educacionais no Governo Fernando Henrique Cardoso ..... 10

*Salomão Mufarrej Hage*

Apontamentos sobre o ensino da Poesia na Escola Yves Bonnefoy ..... 34

*Tradução: Edgard de Assis Carvalho*

Programa Trilhas Potiguares: um modelo de extensão universitária? ..... 48

*Andréia da Silva Quintanilha Sousa*

*Oswaldo Hajime Yamamoto*

O ambientalismo, a ciência e o pensamento selvagem ..... 66

*Luiza Garnelo*

O Centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo: um histórico do seu processo de Institucionalização ..... 80

*Márcia Santos Ferreira*

A dispersão semântica na pesquisa educacional: implicações teórico-metodológicas ..... 96

*Isauro Beltrán Nuñez*

*Betânia Leite Ramalho*

Diálogo aberto com o futuro: homem, mundo, ciência, e tecnologia em Axelos e Bohm..... 115

*João Maria Pires*



Infância e Literatura: traçando a história .....	<b>126</b>
<i>Marly Amarilha</i>	

## ENTREVISTA

Uma visão interdisciplinar da Educação, da formação docente e da Escola, por António Nóvoa .....	<b>139</b>
--	------------

## RESENHAS

Rationalité Technologique et Modernisation de l'Éducation: le cas du Brésil (1964/1984) – Vilma Vitor Cruz .....	<b>148</b>
<i>Maria Bernadete F. de Oliveira</i>	

Au Bord de la Falaise: l'histoire entre certitudes et inquiétude – Roger Chartier.....	<b>150</b>
<i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i>	

5

## TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

Resumo - 1999 .....	<b>154</b>
Resumo - 2000 .....	<b>172</b>

## DOSSIÊ DOS AUTORES

Dados dos autores .....	<b>184</b>
-------------------------	------------

CONTENTS .....	<b>187</b>
----------------	------------



## EDITORIAL

A Revista Educação em Questão divulga artigos que tratam da Educação e das Ciências Sociais. Neste número, retoma-se a periodicidade semestral da mesma. Mantêm-se as seções já existentes, de entrevistas, artigos e resenhas, e abre-se a possibilidade de publicação de resultados de pesquisas e documentos históricos. Delineia-se, portanto, uma linha editorial voltada para a divulgação de pesquisas e estudos teóricos sobre o contemporâneo, assim como os registros sobre a tradição, a memória sócio – educativa e cultural do país.

Neste momento, a Revista Educação em Questão procura atender às normas técnicas estabelecidas pelo sistema Qualis, que avalia os periódicos em educação. Tentamos contemplar nosso leitor com artigos diversificados, atendendo à necessidade multidisciplinar que orienta as análises dos fenômenos sócios - educativos da atualidade.

O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão tem consciência de que o momento político e financeiro das Instituições de Ensino Superior Público não é dos melhores. Observa-se, no entanto, que as exigências de avaliação das mesmas são elevadas para as condições de trabalho ao qual estamos submetidos. Nesse quadro, o atual Conselho Editorial assume a defesa incondicional da melhoria da produção científica, dentro de padrões de qualidade que privilegiem a ética e o respeito pelo esforço que têm feito os professores e pesquisadores deste país.

Continuaremos, pois, trabalhando para manter o elevado padrão ao qual chegou a Revista Educação em Questão, a fim de que esta possa continuar sendo um importante veículo de divulgação e de pesquisa dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Brasil.

Vilma Vitor Cruz  
Editora Responsável



# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Salomão Mufarrej Hage*

## RESUMO

Este artigo analisa a ação do governo Fernando Henrique Cardoso no que concerne à definição e implementação das políticas educacionais em nosso país. Ele contém algumas reflexões que podem ser encontradas na Tese "Guerra Cultural pela Escola no Brasil: Disputa pela Direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999)", onde, de forma mais abrangente, são analisadas a ação dos principais grupos e alianças que disputam pela definição das políticas educacionais em nosso país.

### **Palavras - chave**

Reformas Educacionais  
Hegemonia  
Modernização Conservadora

## ABSTRACT

This paper analyzes the action of the Fernando Henrique Cardoso Government concerning educational policy in Brazil. It is part of the Dissertation "Cultural War for School in Brazil: The Dispute to Direct National Education Plan (1988-1999)", where in a broader way, it is analyzed the actions of the most important groups and alliances which dispute the definition of educational policies in Brazil.

### **Key-words**

Educational Reform  
Hegemony  
Conservative Modernization



Durante este longo período de formulação e redefinição da atual Legislação Brasileira, que se inicia com o processo constituinte, o discurso do governo federal tem estimulado a participação da comunidade educacional e da sociedade civil, requerendo a contribuição da sociedade na divisão das responsabilidades como solução para os problemas educacionais que nossa sociedade enfrenta.

O trecho a seguir apresentado, extraído de uma entrevista do Ministro da Educação - Paulo Renato Souza, confirma essa afirmação.

“Uma das dimensões importantes do programa de governo na Educação tem sido a mobilização social. Sabemos que não resolveremos o problema da educação no Brasil sem a colaboração e o esforço de toda a sociedade. Neste sentido, desde o início do governo, o presidente Fernando Henrique procurou chamar a atenção para o fato de não ser apenas do governo federal a responsabilidade da questão da educação. Desde o início do governo, ele reuniu empresários, formadores de opinião, comunicadores, atores, atrizes em atos que visavam chamar a atenção para a necessidade de o Brasil despertar para a educação, procurando fazer com que a questão deixasse de ser um problema, para ser o grande fator do nosso desenvolvimento. Foi assim que, na abertura do ano letivo de 1995, o presidente lançou o programa Acorda Brasil, e, em setembro do mesmo ano, reuniu-se com todos os governadores para lançar a idéia do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério. Desde o começo ele deixou claro quais as responsabilidades do governo federal e o que esperava dos estados, municípios e sociedade.”<sup>1</sup>

No entanto, neste processo de mobilização social, o governo federal elegeu alguns interlocutores especiais, para ajudá-lo a defender a tese de que a educação escolar assume atualmente o papel de mola propulsora do desenvolvimento econômico, atuando como investimento estratégico para viabilizar a inserção competitiva do país nos novos processos econômicos internacionais, conforme o próprio Ministro afirma:

“Uma parte importante da mobilização sem dúvida, é a contribuição do meio empresarial. Os empresários estão cada vez mais conscientes de que mudou a situação de nosso país,



em função da necessidade de competir no mercado internacional e frente ao avanço tecnológico que caracteriza as últimas décadas no mundo, os empresários se convenceram da necessidade de contar com uma mão de obra educada. Eles sabem que as vantagens que o Brasil obteve no passado, de produzir com mão de obra não qualificada e barata, já não existe mais no mundo. A força dos empresários na campanha de mobilização pela melhoria da educação advém do fato de terem consciência que a educação passou a ser fator essencial ao desenvolvimento econômico. Percebemos esse diagnóstico dos empresários e, em vista disso, procuramos concentrar no meio empresarial boa parte dos nossos esforços de mobilização”.<sup>2</sup>

O governo federal tem também contado com a mídia para legitimar e fazer avançar seu projeto social e educacional, que se ancora no discurso de estar se buscando superar o fosso educacional existente entre o Brasil e os países mais avançados:

“Temos observado que vários órgãos de comunicação, dentre os mais importantes, a imprensa brasileira, tem dedicado crescente atenção à educação, muitas vezes criando editoriais especiais e reservando espaços importantes em seus jornais para divulgá-la. Essa tendência começa já a atingir os meios eletrônicos, como o rádio e, especialmente a televisão. As emissoras estão dedicando amplos espaços à educação. E vemos que tem surgido crescentes iniciativas de organizar e de usar os meios eletrônicos de comunicação como instrumento educacional. No caso do governo, através da TV Escola, que é um canal da televisão dedicado à escola, nós treinamos professores de 1º Grau. Há iniciativas da Rede Globo e do Grupo Abril, por exemplo, de criar canais inteiramente voltados à área. Iniciativas facilitadas pela multiplicação das vias de comunicação com os sistemas de cabo, de satélite, que abre possibilidades inimagináveis para a educação. Esta explosão da tecnologia de comunicação vai proporcionar a melhoria da qualidade da Educação e o acesso por parte da população brasileira. Eu vejo com satisfação que





as empresas de comunicação vêm se preparando para essas novas possibilidades. A utilização de novas tecnologias na comunicação e na informática vai permitir ao país dar um salto de qualidade, diminuindo rapidamente a brecha que separa o nosso desenvolvimento educacional daquele verificado nos países mais avançados.”<sup>3</sup>

Em face das grandes modificações que o mundo contemporâneo vem enfrentando, à educação e, especificamente à escola cabe indubitavelmente, portanto, a tarefa de readaptar-se com vistas a formar o novo tipo de profissional adequado para atuar em níveis de interlocução e produção mais complexos e diferenciados:

“Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da escola no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em funções de novos saberes que se produzem e demanda um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isto coloca novas demandas para a escola.”<sup>4</sup>

Essas narrativas ao serem disseminadas pelos meios de comunicação de massa, através de amplas campanhas na mídia, contribuem para desviar a atenção da população acerca dos conflitos, que se evidenciam na disputa pela hegemonia do projeto cultural que será assumido como legítimo no interior da sociedade. Em substituição ao conflito, o Governo tem proposto sempre a união de todos e a parceria entre os diversos segmentos como saída para os problemas



que estamos enfrentando, conforme podemos visualizar na fala do presidente Fernando Henrique Cardoso a seguir apresentada:

“Hoje eu vou enviar ao Congresso um Projeto de Brasil para os próximos 4 anos. Um conjunto de 358 programas, que estamos chamando de Avança Brasil e que atende as necessidades básicas do povo brasileiro - a saúde, a educação, a moradia, a segurança, o transporte e o saneamento básico.

Quando investimos em educação, aumentamos as chances de acesso da população ao mercado de trabalho, reduzimos o desemprego, a desnutrição, as doenças e a mortalidade infantil. A mãe com maior nível de escolaridade é mais informada, sabe o que fazer para evitar a doença. Seus filhos, então, eles têm mais saúde e uma qualidade de vida melhor. Se o governo investe 1 real em saneamento, economiza 2 reais e 50 centavos em saúde. Foi isso que pesou quando decidimos apostar para reduzir a pobreza e as desigualdades sociais do país.

14 O Avança Brasil marca o início de uma nova maneira de trabalhar da administração pública, que deve estar voltada para o cidadão. Cada um dos 358 programas será considerado um empreendimento, com direito a gerente e tudo. O gerente vai tocar o programa como se fosse uma empresa dele. Pensando no cliente e no seu sucesso. Agindo assim, ele fará mais e melhor, com menos recursos. Para conseguir isso, vai buscar parceiros nos estados, nos municípios, nas organizações não-governamentais e na iniciativa privada.

Está aí mais uma novidade do Avança Brasil: a parceria. Parceria que também deve envolver o cidadão para garantir as mudanças. Cada programa deixa claro o problema que será atacado, quais são as prioridades e quanto será gasto. Assim, a sociedade vai poder fiscalizar e saber como está sendo gasto o dinheiro dos impostos que paga.<sup>5</sup>

Entretanto, convém ressaltar, que existe uma grande distância entre solicitar a participação da comunidade e da sociedade civil; e agir efetivamente de maneira a dividir as responsabilidades com a população, incluindo a participação ativa da mesma na gestão coletiva dos espaços e serviços públicos.

Na prática, o que se vem constatando neste processo de redefinição da atual política educacional, é a utilização com sucesso, por parte do governo FHC, da combinação de duas estratégias de ação: **centralizar** no Executivo Federal a elaboração e definição das políticas e **descentralizar** a operacionalização das mesmas, como afirma o próprio Ministério da Educação:



“Cabe ao MEC um papel político-estratégico na coordenação da política nacional de educação: estabelecer rumos, diretrizes e fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado. No caso do ensino básico, esse papel político-estratégico também é compartilhado por estados e municípios, em função da estrutura federativa e da autonomia administrativa dessas instâncias.

São os estados e municípios que efetivamente atuam no nível estratégico-gerencial do sistema educacional, pois acompanham, avaliam, coordenam e integram o planejamento e os resultados alcançados pela escola. Aqui reside o ponto mais importante do sistema educacional, pois é exclusivamente na escola que os resultados podem ser alcançados. A escola, portanto, sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema”.<sup>6</sup>

Esta situação reforça o fato de que em determinadas situações o discurso pode ser de caráter retórico, não se traduzindo portanto, na modificação da prática conservadora que o governo federal tem assumido durante a redefinição da legislação educacional vigente.

Constata-se dessa forma, que a descentralização que o governo federal tem operacionalizado, ultrapassando os limites das instâncias coletivas de decisão e desconsiderando o esforço das entidades da sociedade civil que vêm se organizando para apresentar suas propostas de políticas educacionais; consubstancia-se em uma forma renovada de atomização societal.

Ancorado na ampla hegemonia conquistada pelo voto, o Governo FHC, tem realizado uma mudança abrangente no arcabouço normativo da educação escolar, no conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola, utilizando-se da força – pela utilização de inúmeros Projetos de Lei, Medidas Provisórias, PEC's e Decretos-Leis –, mas também de mecanismos de busca de consenso entre a população.

A seguir, serão apresentados os exemplos mais significativos, das práticas autoritárias efetivadas pelo governo federal neste processo de redefinição do arcabouço jurídico escolar:

·A primeira dessas medidas foi a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, através da promulgação da Lei n° 9.131, de 24 de novembro



de 1995, ainda no primeiro ano de mandato. Esta Lei, transforma o CNE de instituição de Estado em órgão de governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes para definir e implementar as políticas de Estado para a educação. O novo conselho perdeu qualquer autonomia frente ao Governo, transformando-se em colaborador do Ministério da Educação na formulação e avaliação da política nacional de educação (Art. 6º). É nessa condição, aliás, que lhe caberá, a partir de então, subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

·Ainda em 1995, deu-se a promulgação da Lei nº 9.192 no dia 21 de dezembro que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes universitários. Esta Lei reduziu a participação pública dos estudantes e dos funcionários das universidades federais na escolha de dirigentes. De uma participação paritária conquistada pela quase totalidade das universidades brasileiras, em meio às lutas pela abertura política dos anos 80, este dispositivo legal reduziu esta participação para 70% do pessoal docente em relação às demais categorias da comunidade universitária. além disso, o processo de escolha foi restringido a um processo de consulta, visto que, a nomeação do Reitor e do Vice-Reitor das universidades estará, a partir de então a cargo do Presidente da República, a partir de uma lista tríplice elaborada pelos órgãos máximos superiores das instituições.

·Em 12 de setembro de 1996, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 14, que altera o Art. 60 das disposições transitórias da Constituição em vigor<sup>7</sup>, e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que concentrará sua atuação na meta prioritária governamental de universalização do ensino fundamental regular, esvaziando o poder dos estados de decidirem com os seus municípios os rumos da educação escolar. O cumprimento desta Lei tem dificultado aos governos municipais a tarefa de assumir outros programas educacionais como: Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, etc.. Além disso, esta Lei, estabeleceu o custo/aluno anual mínimo em R\$ 315,00 (\$170.00), o que se traduz em uma quantia insignificante comparada com outros países, como por exemplo os Estados Unidos, que investe uma média de \$ 6,000 por aluno ano.<sup>8</sup>

·Ainda em 1996, é aprovada (em 20 de Dezembro de 1996) e sancionada pelo Presidente da República a nova LDB (Lei nº 9.394), incorporando os preceitos legais aprovado durante os dois primeiros anos do governo FHC e



deixando alguns pontos obscuros e imprecisos indefinidos, especialmente, aqueles mais polêmicos do debate no Congresso e mais fortemente contestados pela organização dos profissionais da educação, ou seja: a organização da educação tecnológica e do ensino superior<sup>9</sup>. O texto desta Lei aprovado, respalda-se num projeto político de Estado, em que o poder executivo “entrecorta” a ação Legislativa no trâmite do projeto original da Lei maior para a Educação, fazendo valer a articulação: Presidente da República, MEC e senador Darcy Ribeiro, tendo como respaldo os senadores e deputados alinhados com as propostas governamentais. Este processo eliminou o projeto original da LDB oriundo da Câmara Federal, resultante de um longo e amplo processo coletivo de discussão com a comunidade educativa brasileira.<sup>10</sup>

Alguns meses depois, dando visibilidade aos pontos obscuros ou imprecisos, o presidente da república, autoritariamente, assina dois decretos, a seguir explicitados, que regulamentam uma nova estrutura para a educação tecnológica e para o ensino superior; ambos impregnados da ideologia neoliberal de subordinação da escola à empresa:

1. O Decreto 2.207, publicado no Diário Oficial no dia 15 de março de 1997<sup>11</sup>, regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estabelecendo que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, se organizem em cinco modalidades: 1) universidades; 2) centros universitários, 3) faculdades integradas, 4) faculdades e, 5) institutos superiores ou escolas superiores. Dessas cinco modalidades, apenas as universidades, seguindo a Constituição, manterão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (subalternamente, a produção do conhecimento passa a ser estimulada pelo aparato governamental apenas nos centros de excelência)<sup>12</sup>, enquanto as demais virão somente a realizar atividades de ensino (sendo que a excelência do ensino, somente será exigida nos centros universitários)<sup>13</sup>. Esse decreto deixa bem clara a prioridade governamental quanto ao ensino superior: formar profissionais altamente qualificados para exercer tarefas complexas no mercado de trabalho; e a limitação imposta à produção do conhecimento, através da diversificação organizacional das instituições de ensino superior<sup>14</sup>, tendo como objetivo aumentar a capacidade tecnológica do país, estimula preferencialmente o desenvolvimento de projetos nesta área, em setores estratégicos para a consecução dos objetivos do bloco do poder, atendendo às necessidades de adequar esse nível de ensino. “às rápidas mudanças na expansão do



conhecimento e das transformações tecnológicas e, em conseqüência, na produção de bens e serviços".<sup>15</sup>

2. O Decreto 2.208 de 17/04/97 e posteriormente, o parecer da Câmara de Educação Básica do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 01/06/98, provocaram modificação significativa no nível intermediário de ensino (Ensino de 2º Grau): o primeiro retira o caráter de escolarização do ensino técnico, quando não mais considera esta modalidade de ensino como modalidade do ensino médio; o segundo repõe explicitamente a dualidade do ensino, quando admite a existência de um ensino médio profissionalizante e um ensino médio propedêutico ao ensino superior<sup>16</sup>: o currículo do ensino médio teria uma base comum nacional seguida do aprofundamento de um ou mais conteúdos das áreas da base comum nacional (médio propedêutico) ou conteúdos específicos de preparação para o trabalho (médio profissionalizante). Essa divisão de trabalho no âmbito educacional reforça uma prática já experimentada nos chamados Anos de Chumbo, na qual a profissionalização obrigatória do 2º Grau de ensino de fato só se aplicava à escola pública, uma vez que as escolas privadas desse nível de ensino encontravam formas "inteligentes" de continuar o seu ensino de caráter propedêutico ao ensino superior.<sup>17</sup>

18

Fazendo parte também da mudança do arcabouço normativo imposto pelo governo federal ao sistema educacional, foi aprovada em 22 de julho de 1997, a Lei nº 9.475, que dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que refere-se ao ensino religioso na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na nova redação, foi retirado o aposto "sem ônus para os cofres públicos", removendo-se assim, o impedimento para que os professores de religião, indicados pelas igreja em cujo âmbito a religião católica é hegemônica, sejam remunerados com recursos públicos.<sup>18</sup>

No dia 06 de dezembro de 1999, o presidente da república assinou o Decreto Presidencial nº 3.276 que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica, exatamente na véspera da reunião do Conselho Nacional de Educação que iria deliberar sobre a mesma matéria, no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior. O citado Parecer, retirava dos Cursos de Pedagogia a autorização para formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, reservando-a apenas aos Cursos Normais Superiores. Este Decreto Presidencial reafirmando o Parecer 970/99 atropelou tanto a votação do Parecer no Conselho Nacional de Educação quanto o intenso



processo de discussão e consulta em âmbito nacional que vinha sendo desenvolvido desde janeiro de 1998 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, incumbida de elaborar as diretrizes curriculares para esses Cursos.<sup>19</sup>

Paralelamente ao desmonte do arcabouço normativo da estrutura e funcionamento do sistema educacional, o governo FHC tem implementado um conjunto de políticas, que vem alterando profundamente o cotidiano escolar, dando mostras do sucesso de sua ação para a obtenção do consenso passivo do professorado e da população com relação às diretrizes oficiais.

Para a obtenção deste sucesso tem contado de forma significativa a utilização de um extensivo programa de divulgação dos interesses do governo nos meios de comunicação de massa, transformando, por sua vez a mídia, de espaço político de difusão de idéias divergentes inclusive na educação, em espaço de difusão do pensamento único, o pensamento hegemônico.

Entre as políticas mais significativas, implementadas pelo governo FHC com vistas à ampliação do consenso passivo na sociedade, encontram-se:

1. **A definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica** (ensino fundamental e a base comum nacional do ensino médio), objetivando adequar o conteúdo curricular ao novo padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional – estes Parâmetros verticalmente elaborados, pretendem se constituir em instrumento do planejamento pedagógico de cada unidade escolar em todo o território nacional e, também, em instrumento do planejamento do ensino de cada professor em cada rincão deste país, conforme prescrevem os artigos 12 e 13 da nova LDB. Essa intervenção direta do Executivo Central no dia-a-dia do professor da educação básica é assegurada pelo envio desses parâmetros a cada docente da rede pública do ensino, acompanhada de uma carta do próprio Ministro da Educação. O aporte oficial é ainda reforçado pela entrega dos livros didáticos reavaliados pelo governo e pela utilização dos meios de educação à distância, a exemplo do Vídeo Escola, Tele-Escola, Telecurso 2000 e TV Escola.<sup>20</sup>

2. **A formação dos seus intelectuais orgânicos em diferentes níveis**, financiado pelo Banco Mundial, com vistas à consolidar a visão neoliberal de mundo no âmbito escolar – além de executar programas direcionados à profissionalização da gerência do sistema escolar, o governo vem implementando, largamente, programas de capacitação de docentes da rede pública de ensino. Esses programas, seguindo a diretriz geral do governo de



centralização da definição e descentralização da operacionalização das políticas educacionais, inovam no sentido de inserir uma nova divisão de trabalho na área de capacitação: a definição dos objetivos e conteúdos, assim como a elaboração e confecção do material instrucional passam a se constituir, paulatinamente, em tarefas do aparato governamental enquanto que apenas a execução dos programas ficam sendo de responsabilidade das instituições de ensino superior públicas e privadas, inversamente ao que acontecia nos anos 80, quando as universidades tinham autonomia no planejamento e execução dos programas de capacitação de docentes para a rede pública.<sup>21</sup>

3. **Efetivação de iniciativas pedagógicas que concorrem para a correção dos fluxos escolares do ensino fundamental das escolas públicas** – na busca de aumentar a produtividade do sistema educacional, o governo tem empenhado uma atenção especial às medidas que atuam de forma a abreviar o tempo de permanência do estudantes neste nível de ensino, evitando as altas taxas de evasão e, principalmente, de repetência na base da pirâmide educacional.<sup>22</sup>

4. **Implantação da gestão democrática neoliberal da unidade escolar** – com vistas a omitir seus procedimentos autoritários adotados na gestão do sistema educacional o governo federal tem disseminado um processo de gestão “democrática”, orientado pelo entendimento da escola como espaço gerencial-operacional das políticas definidas pelo MEC, o qual tem garantido a regulação da auto-organização escolar. O desencadeamento desse processo de gestão democrática restritiva, que vem sendo proposto oficialmente, é concernente com a estratégia mais ampla dos governos neoliberais de redirecionamento da natureza do processo da socialização política, no qual reconhecem, e até em parte estimulam, a auto organização da sociedade civil, mas buscam orientá-la para a defesa de interesses puramente corporativos, privatistas, os quais – regulados pela lógica do mercado e, onde não for possível, por uma burocracia estatal “racionalizadora” – terminam por reproduzir a ordem capitalista.<sup>23</sup>

5. **Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio**, com vistas a controlar a qualidade da escola pública em relação aos seus objetivos, novos conteúdos e novos materiais instrucionais propostos oficialmente para formar um novo trabalhador e um novo homem, minimamente requisitados pela cultura urbano-industrial do século XXI; bem como, estabelecimento por decreto, dos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições do ensino





superior, incluindo a “avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos” – o Provão.<sup>24</sup>

Visualizamos portanto, a partir da intervenção governamental na educação neste período mais recente, que para a obtenção do consenso passivo da população em geral, o Governo Federal tem se utilizado de uma estratégia em que situações tópicas são apresentadas, desvinculadas de uma política de globalização mercadológica mais abrangente, fato que tem contribuído para diluir o poder de mobilização dos trabalhadores, conforme explicitam as seguintes situações:

- a criação do CNE, nos moldes como se constituiu, como órgão normativo e do Ministério da Educação, eliminou a possibilidade do Fórum Nacional de Educação de assumir-se enquanto instância autônoma definidora de políticas em nível global, reduzindo assim, a participação popular na definição da política educacional.

- a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que ocorreu concomitantemente à tramitação da nova LDB na Câmara e à discussão de normatização do PNE, antecipou a definição de diretrizes para a política educacional brasileira vigente. Neste processo, a CNTE e a CUT legitimaram as diretrizes do Plano Decenal como tentativa de obtenção de um piso salarial nacional para a categoria dos professores das redes públicas. No entanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso, em reunião com os governadores, firmou novo acordo que resultou na criação de um Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, excluindo a possibilidade da criação de um piso salarial nacional unificado, ao voltar as atenções para o cálculo do custo-aluno/ano nacional.<sup>25</sup>

- Desconsiderando o esforço empreendido pelas entidades participantes do I e II CONEDs, no sentido de, coletivamente, superar o debate educacional corporativo por segmentos profissionais e/ou níveis de ensino, resultando na elaboração do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira; o Governo federal, representado pelo MEC, procurou cumprir o disposto na nova LDB, iniciando um processo paralelo de elaboração da proposta do Executivo ao Plano Nacional de Educação. Por conseguinte, dois dias depois de ter dado entrada na Câmara dos Deputados o projeto da Sociedade Civil; o MEC deu entrada no Congresso Nacional, em 12/02/1998, no projeto do Executivo ao PNE, justificando que, dada a inviabilidade de se realizar um amplo processo de consulta e debate em função da rigidez dos prazos, sua proposta considerou



as proposições do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; assim como experiências inovadoras e exitosas da atual política educacional do governo.

As ações do governo anteriormente evidenciadas, ao mesmo tempo em que desmistificam a afirmação generalizada de que os governos nacionais se enfraqueceram, em face das transformações nos cenários econômicos contemporâneos, suscitam, por conseguinte, a realização de uma análise dos principais mitos plantados nos debates contemporâneos sobre as políticas sociais e educacionais; mitos esses que, especificamente em nosso país, no Governo FHC, transformaram-se em ferramentas insidiosas de desmonte das conquistas que os setores sociais organizados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública conseguiram garantir na Constituição Federal de 1988.<sup>26</sup>

## 1. O MITO DA SUPREMACIA TÉCNICA

22 O mais sutil e profundo ataque ao sistema educacional público em nosso país se manifesta através de sua **despolitização**. Permeando o debate sobre as políticas educacionais, se instala o mito da supremacia do enfoque técnico, onde a educação escolar, como objeto de análise, tem sido capturada por uma abordagem que enfatiza relações numéricas, produtividade do sistema educacional, formação de capital humano com vistas à obtenção de maior competitividade das empresas, manipulação e informatização de dados estatísticos, controle e gestão operacional dos recursos, etc.<sup>27</sup>

Termos como eficiência e eficácia, equidade, mérito individual, custo-aluno/ano, qualidade total, substituem, no vocabulário dos especialistas, noções menos quantificáveis que antes se associavam diretamente à educação, como: igualdade de oportunidades, participação democrática nas decisões educacionais, qualidade social, piso salarial nacional unificado, etc.

Analisando essa questão, SUAREZ refere-se à substituição da "Ética da Cidadania" pela "Ética do Mercado" onde, princípios como igualdade e equidade, mais vinculada à idéia de acordo entre desiguais. Tal substituição tem contribuído para tornar o discurso cada vez mais econômico e menos político em todos os espaços sociais; e em conseqüência, os esforços formativos da sociedade, tem se conduzido em direção à constituição de consumidores, ao invés de formar cidadãos".<sup>28</sup>



Não é senão por outro motivo que no governo FHC, a política e o político tem sumindo paulatinamente do universo de discussão de grande parte da população, aprisionada pela ideologia da “via única” para a solução dos problemas nacionais, que propõe uma ampla reforma do Estado, para promover a inserção submissa do país ao processo de globalização mercadológica, justificada pela necessidade de ingresso do Brasil no Primeiro Mundo.

Ao apresentar a educação escolar, como matéria de natureza técnica, busca-se, esvaziá-la enquanto política social, que se insere em um contexto sócio-político mais amplo, e que constitui-se portanto numa construção política.

No entanto, a educação constitui-se como uma prática política, à medida em que a formação dos sujeitos individuais e coletivos relaciona-se aos interesses dos diversos grupos sociais e suas relações de poder na sociedade.

Por conseguinte, as políticas educacionais são resultantes de conflitos, acordos e compromissos assumidos pelos grupos sociais, em condições históricas específicas. Isso implica dizer que, as políticas educacionais são portanto, tipicamente o produto do canibalismo de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas, reservando-se sempre espaços para as situações improvisadas, surpreendentes, e de negociações dentro do Estado e no processo de formulação e aprovação dessas políticas.<sup>29</sup>

Ainda que essa afirmação possa parecer uma reafirmação da “epistemologia do pluralismo”, BALL nos adverte de que não é isso que ela significa pelo fato de que na definição das políticas educacionais, os resultados dos conflitos, acordos e compromissos entre os grupos, representam o mundo natural e social em interesses particulares. Eles generalizam as relações de poder institucional nos diversos espaços sociais (incluindo as políticas educacionais), à medida em que no processo de construção e definição desses espaços, somente certas vozes são ouvidas em qualquer ponto no tempo, e somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas no encaminhamento deste processo.<sup>30</sup>

Por outro lado, uma segunda razão que demonstra o caráter político da educação refere-se ao fato de que as políticas educacionais tem sido utilizadas, ao longo dos tempos, como um instrumento de fazer política. DEY (1999) refere-se à política pública como “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Enquanto política pública que é, a educação escolar, constitui um caminho do agir estatal. Patenteia, tanto quanto outras políticas públicas, o Estado em ação e revela o modo pelo qual o Estado opera, ou seja, faz política.<sup>31</sup>



Neste sentido, as inúmeras medidas tópicas que vem sendo efetivadas pelo Governo, são uma demonstração evidente da utilização das políticas educacionais como um instrumento de fazer política, o qual intenciona garantir o consenso em torno do bloco hegemônico no campo educacional.

## 2. A FICÇÃO DO ESGOTAMENTO VITAL

Uma segunda arma que vem sendo empunhada contra o sistema educacional público, consiste em apresentá-lo como gravemente enfermo. Esta é uma arma perigosa porque se forja no bojo de um poderoso mito dos tempos atuais: o da “**naturalização**” de processos sociais em curso na economia.

Trata-se de atribuir à educação pública a condição de doente terminal, cujo ciclo de vida estaria se encerrando, talvez mais brevemente do que o esperado – de todo modo teria que se encerrar um dia –, em função de inevitáveis transformações econômicas. A globalização dos mercados, a reestruturação das atividades produtivas, a desnacionalização do capital, estas forças da natureza, encurtaram o destino da educação pública. Como uma jazida de minério não renovável, a educação pública esgotou suas possibilidades.<sup>32</sup>

24

Essa visão naturalista das transformações econômicas, que reifica a globalização e decreta a inviabilidade da política social e da educação pública, segundo VIANNA, apresenta a peculiaridade de destituir de validade epistemológica o próprio agir humano intencional, ou seja, a política. Essa situação se efetiva pela difusão da interpretação, ingênua ou ideológica, de que a globalização é o movimento da fortuna, inacessível à intervenção humana, como um desses rios caudalosos que ignoram os diques que a astúcia dos homens cria a fim de tentar regular o seu curso”.<sup>33</sup>

Com a difusão desta narrativa, tenta-se tornar hegemônico o consenso entre a população, de que a economia de mercado é o único horizonte possível no Século XXI; ainda que este caminho contribua para submeter os grupos menos privilegiados a níveis exacerbados de desigualdade e exclusão social.<sup>34</sup>

Como resultado, vemos avançar em nossa sociedade e especificamente no campo educacional o processo de Modernização Conservadora induzido por organismos internacionais como “acima de qualquer suspeita”, as quais estabelecem tanto a estrutura como a função dos vários níveis de ensino – da Educação Infantil à Pós-Graduação. Quanto às implicações desse quadro, o Governo Central parece apenas reconhecer algumas mazelas educacionais –



sobre as quais não se sente responsável –, citando-as em textos oficiais sem quaisquer relações de causa/ efeito, como se “naturais” e dando seqüência e aprofundando a política dos organismos internacionais: desresponsabilização do Estado, privatização generalizada, restrição da democracia, flexibilização das relações de trabalho, privilégio da racionalidade técnica, exclusão social.<sup>35</sup>

É esse consenso produzido e disseminado de imagem catastrófica do sistema público de ensino, tecnicamente fundamentado, que respalda a visão naturalista de que a educação pública está com os dias contados. Tal consenso pode ser visualizado a partir do trecho a seguir apresentado, extraído do documento entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso em Belo Horizonte, no dia 4 de março de 1996, durante o lançamento do “Ano da Educação”, onde dezenas de representantes da sociedade civil figuram como signatários do documento:

“Sabemos que os sistemas públicos de educação não estão aparelhados para oferecer um ensino de qualidade para todos; sabemos que milhões de brasileiros, não tem acesso aos conhecimentos básicos, indispensáveis à modernidade que queremos. O país não pode mais tolerar uma situação caracterizada por:

- baixíssima produtividade do sistema educacional, traduzida por elevados índices de repetência e evasão, que consome quase 1/3 do que é gasto em educação;
- elevado número de jovens e adultos analfabetos – 19,2 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever;
- extrema iniquidade na distribuição dos recursos com um custo aluno/ano que pode variar de R\$ 50,00 nas regiões mais pobres até mais de R\$ 800,00 nas mais ricas;
- percentual de matrícula do ensino médio dos mais baixos da América Latina – apenas 155 da população de 15 a 18 anos freqüentando a escola;
- remuneração aviltante do magistério, sendo ainda freqüentes salários abaixo do mínimo estabelecido pela lei.”<sup>36</sup>

Tirando proveito desse consenso naturalizado em torno da condição depauperada do sistema público de ensino, o governo têm defendido a tese de



que a falência da educação pública, e por conseguinte das políticas sociais, é resultante da crise que o Estado enfrenta neste final do século vinte.

Sem dúvida são através de argumentos, que ressaltam a crise do Estado e o colapso da políticas sociais (incluindo as políticas educacionais) neste contexto contemporâneo de globalização pretensamente inexorável, que o governo FHC tem conseguido fazer avançar seu projeto de reforma da administração pública, que apresenta os seguintes componentes ou processos básicos:

1. “a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);

2. a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulamentação que aumente o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

3. o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que envolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e finalmente,

4. o aumento da governabilidade, ou seja, o poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.”<sup>37</sup>

26

### 3. A FALÁCIA DA REFORMA EDUCACIONAL

O terceiro mito que contribui para o esmaecimento da imagem do sistema educacional público como política social, envolve o discurso do **maniqueísmo** em torno das reformas educacionais.



Através dele, as soluções para as mazelas e precariedades do sistema educacional público – supostas ou reais – se apresentam, explícita ou implicitamente, como justificadoras ou incentivadoras do processo de privatização do ensino; ou seja, como ampliação do consenso em torno da necessidade de privatização do sistema educacional público.

Em face da complexidade que envolve a intervenção governamental na educação neste período mais recente, torna-se difícil a população, efetuar uma avaliação mais abrangente, que lhes permita compreender que as reformas educacionais efetivadas pelo governo federal, ao invés de estar resolvendo os problemas educacionais, têm de fato, ampliado a privatização do ensino, e o processo de exclusão educacional e social.

Colabora para essa incompreensão, o fato de estarmos vivenciando uma situação contraditória em que, por um lado, os educadores organizados em suas associações e entidades de classe fazem críticas contundentes às mudanças que vem sendo rapidamente implementadas; e por outro, no cotidiano escolar, ocorre um “apossar-se” constante por parte do Governo Federal das principais bandeiras de luta dos educadores como: a autonomia da escola, a descentralização das ações, o ensino de qualidade, a valorização do magistério, a universalização da escolaridade básica, etc. Tudo isto alardeado pelos meios de comunicação de massa, em campanhas que envolvem a participação de artistas e jogadores famosos, convencendo a população do muito que se tem feito para superar o atraso de nosso sistema educacional.

27

Essa situação em certa medida contribui para que a população em geral assimile a idéia da urgência de uma atuação conjunta de todos, em prol da solução dos problemas educacionais do país; desviando sua atenção acerca dos conflitos, que se evidenciam na disputa pela hegemonia no interior da sociedade.

Da mesma forma, torna-se difícil compreender, que mesmo que o discurso dos diferentes grupos e sujeitos que atuam no campo educacional seja parecido, a prática muitas vezes se apresenta bastante diferenciada, tanto no conteúdo que defendem, como na maneira de definir e implementar as políticas educacionais.

Nestes termos, para além do discurso enaltecido das mudanças já desenhadas pelas inúmeras intervenções tópicas do Governo FHC no campo educacional; estudos recentes tem demonstrado que estas reformas implementadas no sistema educacional “caminham para o mesmo lugar”, no



sentido de que grande parte dessas medidas, retomam ações realizadas no período da ditadura e fortemente criticadas pelos movimentos dos educadores neste mesmo período.<sup>38</sup>

Essa afirmação, pode ser exemplificada a partir das seguintes situações:

- o FUNDEF em vez de garantir um piso salarial nacional para os professores, opta por definir um custo/aluno/ano irrisório;
- a criação dos cursos normais superiores ao retirar da pedagogia a formação de professores para as série iniciais, retoma a separação entre bacharelado e licenciatura;
- a reforma do ensino superior circunscreve a pesquisa aos centros de excelência;
- a proposta de gestão “democrática” restritiva contribui para reproduzir a ordem capitalista;
- a reforma do ensino médio mantém o dualismo entre ensino profissionalizante e propedêutico ao ensino superior;
- e a política de educação profissional, mais do que requalificar a força de trabalho, vem sendo utilizada para diminuir a pressão social em face do aumento do desemprego e da exclusão social, retomando para o final do século a idéia da educação como “redenção social”.

28

Faz-se necessário atentar ainda, para a sutileza com que a intervenção governamental tem conseguido disseminar a incapacidade da educação pública em contribuir para com o desenvolvimento individual e social dos seres humanos, responsabilizando-a, pelo declínio da produtividade econômica e perda da competitividade internacional de nossa economia.

Tal intervenção, ao mesmo tempo em que amplia o descrédito da população em relação aos espaços e serviços públicos educacionais, tem fortalecido a atuação dos segmentos privados e confessionais no campo educacional em nosso país, o que se constata a partir das seguintes medidas:

- O compromisso assumido por parte do governo federal com a implementação de políticas sociais e educacionais impostas por organismos internacionais ligados aos interesses das grandes corporações mundiais, tem forçado a diminuição crescente dos recursos públicos a serem aplicados em educação em nosso país e por conseguinte a desresponsabilização do Estado no oferecimento das políticas educacionais.

- A concentração de esforços para o atendimento ao ensino fundamental por parte da esfera pública, tem liberado a educação infantil, a educação de





jovens e adultos, o ensino médio e o ensino superior para a intervenção dos segmentos privados e confessionais que se ampliam e se fortalecem em face da ampliação da demanda nesses outros níveis e modalidades de ensino.

Por fim, convém esclarecer que se o sentido metafórico de “caminhar para o mesmo lugar”, suscita a idéia de imobilidade, de estagnação, de “não movimento” no interior do campo educacional; não é isto o que realmente ele quer expressar no tocante às atuais reformas do governo federal.

De forma contrária, as ações tópicas, centralizadoras, autoritárias e desmobilizadoras empreendidas pelo governo FHC, têm sido eficientes em legitimar e fazer avançar as políticas educacionais preconizadas pelo processo de Modernização Conservadora, em meio à população em geral, contando inclusive com o consentimento de amplos segmentos populacionais.

De forma dinâmica e criativa, esse processo de Modernização Conservadora tem sido bastante eficiente no sentido de articular:

- medidas que priorizam o investimento dos fundos públicos para o capital e não para o trabalho, impondo a redução das verbas destinadas às políticas sociais e educacionais;

- com estratégias que priorizam a elevação dos padrões culturais ocidentais como requisito para obtenção de competências que garantam a competitividade num contexto de globalização mercadológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. **Education Reform: A Critical and Post Structural approach**. Philadelphia, Open University Press, 1994.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. **LDB Da “Conciliação” Possível à Lei “Proclamada”**. Belém, Graphites Editora. 1997.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. **Carta de Porto Alegre**. III CONED. Porto Alegre. 1999.

GOLDEMBERG, José. **A Nação Convocada: Compromisso Nacional pela Educação Básica**. 1996.



Governo Federal. **Ministério da Educação e do Desporto. Planejamento Político Estratégico 1995/1998.** Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. **"Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96"**, IN: Diário Oficial da União, de 13/09/96.

HAGE, Salomão M. **Guerra Cultural pela Escola no Brasil: Disputa pela Direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999).** 2000. 424f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Ministério da Educação e do Desporto. **Soluções Dependem de Todos.** IN: Boletim Acorda Brasil: Ações que estão dando certo em Educação. Ano 1, nº 0, Março de 1997.

MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 1, Brasília. 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação: Um Caminhar para o Mesmo Lugar.** IN: LESBAUPIN, Ivo. (org.). **O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 1999.

\_\_\_\_\_. **Relações de Poder nos Anos 90 e Dois Planos Nacionais de Educação.** 1998. (digitado)

30

PEREIRA, L.C.B. **A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** Cadernos MARE nº1: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília –DF, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional.** Campinas, SP. Editora Autores Associados. 1998.

SUAREZ, Daniel. **Princípio Educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública.** IN GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Petrópolis, RJ. Vozes. 1985.

VASSALO, Cláudia. **Porque as Escolas são tão Caras.** IN: Revista EXÂME, 25/03/98.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. **As Armas Secretas que Abateram a Seguridade Social.** IN:

LESBAUPIN, Ivo. (org.). **O Desmonte da Nação: Balanço do Governo FHC.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 1999.



## NOTAS

<sup>1</sup> MEC. 1997.

<sup>2</sup> Ibid., MEC, 1997.

<sup>3</sup> Ibid., MEC, 1997.

<sup>4</sup> MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

<sup>5</sup> Este trecho foi extraído do discurso do presidente Fernando Henrique proferido quando o mesmo enviou ao Congresso o projeto “Avança Brasil”, um conjunto de 358 programas “que atende as necessidades básicas do povo brasileiro - a saúde, a educação, a moradia, a segurança, o transporte e o saneamento básico”; e que segundo ele, “marca o início de uma nova maneira de trabalhar da administração pública”. FHC destaca o Projeto “Avança Brasil” em programa de rádio! Brasília, 1999 (Agência Brasil)

<sup>6</sup> Governo Federal. Ministério da Educação e do Desporto. Planejamento Político Estratégico 1995/1998.

<sup>7</sup> O governo federal alterou a constituição brasileira quando aumentou a contribuição dos Estados e Municípios para o ensino fundamental de 50 para 60%, e diminuiu a sua contribuição de 50 para 30%, estabelecendo para si o direito de intervir em situações onde esta decisão não estiver sendo obedecida. Brasil, “Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96”, IN: Diário Oficial da União, de 13/09/96.

<sup>8</sup> VASSALO, Cláudia. Porque as Escolas são tão Caras. IN: Revista EXÂME, 25/03/98.

<sup>9</sup> A imprecisão e/ou ocultamento de pontos polêmicos no texto da nova LDB pode ser creditada à força dos segmentos educacionais diretamente envolvidos na defesa de seus interesses junto aos congressistas e pode, também se configurar concomitantemente, em exitosa manobra governamental, no sentido de acelerar a aprovação de arcabouço jurídico fundamental para o prosseguimento da implementação das diretrizes da política oficial, o que aliás parece se comprovar a partir das intervenções subseqüentes do governo Federal. NEVES, L.M.W. 1998.

<sup>10</sup> De fato, a atual LDB, aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada em Dezembro/96, já vinha sendo regulamentada antes mesmo de sua aprovação, como também, sofreu algumas alterações imediatamente após a sua promulgação, através de medidas provisórias tópicas impostas pelo governo federal, num esforço por desarticular o processo democrático que vinha sendo implementado pela sociedade civil organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para a redefinição da política educacional vigente. Esta situação forçou a atual LDB a respeitar a legalidade dos “tópicos estabelecidos” de forma indireta e intencional, ajustando-se de acordo com as políticas educacionais definidas pelo Ministério da Educação. BRITO, Ana Rosa Peixoto de. 1997.

<sup>11</sup> O Decreto 2.207 foi substituído pelo Decreto 2.306, de 19/08/1997, sem que fosse alterada essa organização das instituições de nível superior. NEVES. M.L.W. 1999

<sup>12</sup> No início dos anos 80 a circunscrição da pesquisa ao centro de excelência foi proposta da ditadura militar para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. Ela foi fortemente combatida na época pelo movimento organizado dos docentes do ensino superior. Ibid., NEVES. 1999.

<sup>13</sup> A flexibilização das instituições de ensino superior se constituem, na prática, em estímulo extra à expansão da privatização neste nível de ensino, uma vez que as instituições privadas de ensino superior, na sua grande maioria, vêm se dedicando tradicionalmente somente às atividades de ensino. Inversamente vem se constituindo, também, em desestímulo à universidade pública de qualidade, quer pela redução constante de recursos de custeio e de capital, quer pelo congelamento dos salários do funcionalismo, ou mesmo, pela “expulsão” de docentes titulados da rede pública para a rede privada de ensino, premidos pela necessidade de rendimentos aviltados anualmente. Ibid., NEVES. 1999.

<sup>14</sup> A reformulação do ensino superior, nos termos em que se apresenta, não se constitui em uma iniciativa tupiniquim. A UNESCO reuniu em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, representantes de mais de cem países – governos, sindicatos, estudantes e ONGs – para a conferência sobre este nível de ensino, da qual resultou a Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI. Em seu 8º princípio, o documento recomenda claramente “diversificar para dar oportunidades eqüitativas. UNESCO, publicado no jornal Folha de São Paulo de 12/10/98, Educação.

<sup>15</sup> Essa diversificação estrutural do ensino superior adquire maior visibilidade se relacionada ao Art. 44 da nova LDB que diversifica também os cursos oferecidos por essas várias instituições. Acrescenta-se aos tradicionais cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, os cursos seqüenciais, que funcionam como cursos de nível superior, com certificação intermediária, com o objetivo de atender a demandas específicas do mercado de trabalho em permanente mutação. Essa tendência à flexibilização do ensino superior, além de se consubstanciar, na prática, em um estímulo de aumento da privatização da educação escolar, funciona como mecanismo de busca de consentimento ativo de fatia da população até então excluída desse nível de ensino. *Ibid.*, NEVES. 1999.

<sup>16</sup> As escolas técnicas se transformaram, a partir do 1º Governo FHC, em centro de referência para a execução da parte diversificada dos cursos de nível médio profissionalizantes. Os estudantes desses cursos profissionalizantes – os estudantes trabalhadores que freqüentam a escola pública noturna –, estudarão teoria e prática de forma dissociada e fragmentária. Essa fragmentação explicita a mudança do ensino técnico, de ensino formador do trabalho complexo para ensino formador do trabalho simples. O novo paradigma tecnológico, por exigir um patamar mínimo de escolarização empurra para o nível superior a educação tecnológica de natureza integral. É isso que está subjacente à justificativa governamental para o desmonte das escolas técnicas: “a alta qualidade do ensino que oferecem associa-se a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, tornando inviável sua multiplicação para o atendimento do conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, diante da restrição da oferta, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela necessitam” (Governo Federal. MEC, Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional – 1998). *Ibid.*, NEVES. 1999.

<sup>17</sup> Essas mudanças na organização do sistema nacional de educação desenham duas trajetórias educacionais, segundo a origem de classe. Para a maioria daqueles que realizarão tarefas simples ou pouco mais elaboradas no mundo do trabalho oferece-se uma escolarização mínima de oito séries e a terminalidade de sua trajetória educacional se dá pela conclusão do ensino médio profissionalizante, em geral oferecido pelo Estado, em parceria com entidades empresariais. Para aqueles que realizam tarefas complexas na produção, a trajetória escolar, flexibilizada, compreende: escolarização básica (ensino fundamental e médio propedêutico ao ensino superior) realizada majoritariamente na rede privada de ensino, confessional ou laica; ensino superior, que varia desde as instituições de ensino majoritariamente privadas laicas até às universidades de pesquisa, majoritariamente públicas e confessionais, embora nas grandes cidades, os empresários leigos de ensino, aproveitando a expansão dos cursos de pós-graduação e a aposentadoria dos docentes das universidades públicas, estejam disputando essa fatia do “mercado educacional”. Ao lado desta escolarização de natureza científica, coexiste uma outra, de natureza especificamente tecnológica, para a formação de futuros tecnólogos nos CEFETs. Estes Centros mantêm indissociados o ensino de teoria e de prática em cursos de graduação e pós-graduação e oferecem à produção industrial quadros qualificados, voltados para a execução de tarefas complexas mais diretamente ligadas ao parque produtivo. *Ibid.*, NEVES. 1999.

<sup>18</sup> Uma explicação mais detalhada desta modificação, neste estudo, encontra-se no item que analisa o Setor do Ensino Religioso, presente no interior do Grupo religioso. No entanto, cabe mencionar aqui, que para SAVIANI, esta ação é demonstrativa de que a nova LDB, pouco depois de sancionada, já sofre modificações em função dos interesses corporativos de um segmento da sociedade, abrindo-se mais uma válvula para a drenagem dos já sabidamente escassos recursos públicos desviados de sua função de garantir a cada brasileiro o acesso aos conhecimentos de base científica indispensáveis à inserção ativa na sociedade contemporânea, independente de professar uma ou nenhuma religião. SAVIANI, D. 1998.

<sup>19</sup> Este Decreto contraria também a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao colocar a formação de professores com exclusividade em Cursos Normais Superiores. Atenta, também, contra a autonomia universitária tal como definida no artigo 207 da Constituição.

<sup>20</sup> Esse processo de abertura de canais de comunicação direta entre Ministro e docente e Ministério da Educação e unidade escolar, além de esvaziar o trabalho sindical, por fragmentar as práticas educativas, esvaziam, também, o poder político dos secretários de educação dos estados e dos dirigentes municipais, ultrapassando os limites da autonomia local do federalismo republicano. *Ibid.*, NEVES. 1998.

<sup>21</sup> Esse redirecionamento da relação governo/universidades quanto à capacitação de docentes da rede pública da educação básica parece não se configurar, ainda, em objeto de debate no âmbito da educação superior. Esse silêncio pode ser justificado segundo NEVES, em parte, pelo montante de recursos que chegam às universidades



através dessa “parceria”, bem como pela conseqüente complementação salarial dos professores de nível superior engajados nesses programas. Ibid., NEVES. 1998.

<sup>22</sup> Ainda que à primeira vista, tais medidas tenham o mérito de ampliar as chances educacionais dos estudantes oriundos das classes populares, se não implementadas sem a necessária competência técnica; elas podem contribuir para um maior aligeiramento da escolarização de um conjunto significativo de trabalhadores/cidadãos e, conseqüentemente, favorecer a exclusão social dos mesmos, ao proporcionar acesso à escola sem necessariamente possibilitar o acesso ao conhecimento. Ibid., NEVES. 1999.

<sup>23</sup> Para o grande público, fartamente informado e conduzido pela mídia, e para um bom número de educadores, confundidos pelo aparente atendimento de suas metas históricas de organização escolar, as metas neoliberais de gestão democrática da escola vão ao encontro de reivindicações históricas de democracia educacional e se constituem em medidas do convencimento dos propósitos participativos do Governo no campo educacional. Ibid., NEVES. 1998.

<sup>24</sup> O Provão foi estabelecido pelo Decreto 2.026, de 10 de Outubro de 1996, dois meses antes da aprovação pelo Congresso Nacional da nova LDB. Ele tem sido combatido pelas lideranças do movimento estudantil, mas aceito pela base do movimento, fascinada pela ideologia do controle da qualidade total no nível superior de ensino. O Provão, Segundo NEVES, se constitui em mais um instrumento de pressão de execução da política de flexibilização da educação de nível superior. Através do emprego de “métodos científicos”, o MEC prepara o *ranking* das instituições, distribuindo-as entre os cinco tipos de organizações definidos no decreto 2.207, anteriormente referido. Com isso o governo vai pondo em prática sua política de separação do “joio do trigo”, ou seja, aqueles que terão acesso à certificação e a um conhecimento de tipo instrumental, daquela minoria, dos centros de excelência, que, além de certificar-se, pode produzir novos conhecimentos. Ibid., NEVES. 1999.

<sup>25</sup> Ibid., NEVES. L.M.W.1998.

<sup>26</sup> A análise dos três mitos efetivada no texto tem seus fundamentos nos estudos de VIANNA, M.L.W. 1999.

<sup>27</sup> A despolitização diz respeito à tecnificação dos interesses públicos, ou seja, ao seu tratamento de forma essencialmente burocrática, afastado dos mecanismos democráticos que possibilitam a participação da sociedade. Ibid., VIANNA, M. L. W. 1999.

<sup>28</sup> SUAREZ, Daniel. 1985.

<sup>29</sup> BALL, S. 1994.

<sup>30</sup> Ibid., BALL, S. 1994.

<sup>31</sup> DEY apud Ibid. VIANNA, M. L. W. 1999.

<sup>32</sup> Ibid. VIANNA, M. L. W. 1999.

<sup>33</sup> Ibid. VIANNA, M. L. W. 1999.

<sup>34</sup> HAGE, Salomão Mufarrej. 2000.

<sup>35</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Carta de Porto Alegre. III CONED. 1999.

<sup>36</sup> GOLDEMBERG, José. A Nação Convocada: Compromisso Nacional pela Educação Básica. 1996.

<sup>37</sup> PEREIRA, L.C.B. 1997.

<sup>38</sup> Ibid., NEVES. 1999.



## APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA POESIA NA ESCOLA<sup>1</sup>

Yves Bonnefoy

Professor Honorário no Colégio de França

Tradução: Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

34

Agradeço-lhes novamente por me terem convidado para participar da solenidade de início do ano universitário. É uma honra que muito me sensibiliza e isso porque durante a minha juventude tive apenas relações intermitentes e bizarras com a Universidade. Não é de estranhar que eu tenha poucos diplomas e, em particular, não possua o diploma de graduação que tem muito prestígio em nosso país. Será que este título me faz falta? Verdadeiramente penso que não, porque tenho um lugar dentre aqueles que ensinam, que tiveram esta chance, este privilégio. Fui convidado a dar cursos e ocupei uma cátedra de reflexão sobre a poesia. Mas esse fato, por vezes, suscitou espanto, e mesmo suspeita, uma vez que é corrente que se pense que o diploma de graduação constitui a grande base e que deve estar bem visível quando se adentra na sala dos professores. Recordo-me que uma vez, há alguns anos atrás, havia sido convidado para fazer uma conferência numa grande universidade. Como tinha que atravessar um vestíbulo em direção ao auditório, em companhia do professor que me recebia, nos deparamos com o presidente da instituição, que me prestou uma acolhida muito calorosa. Meu anfitrião e eu retomamos nosso caminho, mas o presidente fez um sinal para que meu acompanhante fosse reencontrá-lo. Os dois falaram por alguns instantes em voz baixa rindo um pouco. "Você sabe o que ele gostaria de saber?" "Na verdade não." "Bem, ele me perguntou: "ele é formado?"

Se evoco um pouco esta lembrança é porque penso que, na verdade, a questão não se impõe nesse contexto. Mesmo assim, não a considero absurda e, em minha reflexão, é preciso que ela venha à mente, para que se possa obter uma resposta com uma impaciência quase angustiada, e isso porque ela contém uma motivação mais sólida que o mero prazer de fazer parte de uma casta ou de recusar os pensamentos que não são formados por bons métodos. Eu mesmo supus que esta preocupação nascera de um sentimento sacralizado que comprovava que a expressão *agrégation*<sup>(\*)</sup>, aliás, uma bela palavra, faz



pensar em sementes que amadurecem juntas sobre o cacho, que se tornam transparentes e mesmo douradas, sob os raios de um sol outonal e que apontam para uma transcendência, como as espigas de trigo ou as figuras encobertas que se mostravam aos fiéis nos mistérios antigos. Como a experiência de uma transcendência, de um absoluto, de um engajamento sem retorno e reserva pode estar associada à preocupação com o ensino, com o desejo de partilhar o saber, pareceu-me evidente que havia algo de notável, de respeitável, que exigia muito mais reflexão do que desafio. Será que na emoção do recém formado, que parece nascer num ponto de fuga comum a todas as disciplinas que pratica, existe mesmo a experiência de um absoluto, de uma transcendência? Em que ela consiste? O que deve ser feito para que aquele que, num cara a cara, parece estar de posse de todas as formulações e representações possíveis, seja também aquele que exige do iniciado que concentre em torno de si os conhecimentos que adquiriu por vezes em pesquisas bastante chãs e estreitamente definidas, cujo sentido deve ser atribuído ao respeito invejoso dessa mesma estreiteza? Seria necessário não olhar à esquerda nem à direita quando se transcreve a grafia obscura de um manuscrito medieval, ou quando se observam os nomes que aparecem sobre as telas de uma experiência em química ou em física? Estamos diante de enigmas e paradoxos que a mente deve sempre reter e é isso que vou fazer agora.

Inicialmente devo ceder lugar a lembranças muito antigas que remontam a meus anos de escola. Se não fui um ouvinte assíduo do ensino superior, em contrapartida tirei grande proveito do ensino secundário, e creio mesmo que ele me salvou, pois me permitiu descobrir o que vegetava em mim, e que poderia ter-se perdido inteiramente. Como e por quê isto poderia acontecer? Eu tinha vivido até a entrada no sexto ano num meio social onde não penetrava a informação necessária àquilo que hoje chamamos cultura. No caminho da escola, pelo menos em meu bairro, não havia livraria cujas vitrinas deixavam filtrar os indicadores de uma atividade diferente daquela que o jornal local evocava, na melhor das hipóteses as operetas que as trupes de passagem encenavam no teatro municipal. Onde ainda hoje há cartazes, portas luminosas de cinema, lojas sem número nos quiosques, a criança que não tinha livros suficientes em sua casa tinha apenas uma severa obrigação: praticamente era intimada pelo cinzento das ruas a não querer saber mais.

Mas, desde a idade de onze ou doze anos, havia a escola e, para mim, aquilo era o oásis onde eu podia beber em diversas fontes. Será, certamente,



com emoção que evocarei alguns belos aspectos das escolas nos anos 30. Naqueles manuais rasgados que nos eram passados a cada ano com riscos de lápis nas margens, às vezes enfeitados de pequenos desenhos, havia a revelação que outros tinham passado pelo mesmo texto que, desse modo, adquiria assim uma realidade quase misteriosa, como a palavra que a Esfinge dizia a Édipo. As aulas de latim requeriam longas horas áridas para que, finalmente, os versos de Virgílio aparecessem e se revelassem em toda sua finalidade prosódica e beleza, que reputo essenciais, e que descobri entre os quatorze e quinze anos, quando a imaginação é ainda bastante criança para sonhar com outros mundos e, dessa forma, ter acesso à poesia. Sem Virgílio no colégio de Charleville, sem esta presença preservada a partir da tradição pastoral, sem sombra de dúvida, não teria havido um Rimbaud.

36

Aprendiam-se os poemas de cor o que, aliás, permitia ter com eles, na continuidade da existência, a intimidade que as questões irrelevantes da crítica e as demonstrações triunfantes do teórico da leitura acabam sempre por impedir. As aulas de inglês, cuja pronúncia era desconhecida, faziam com que, quase sempre tivéssemos um livro na mão: recordo-me de *Júlio César*, de *Shakespeare*, na terceira série, e de Coleridge logo depois. Em suma, o fato literário, era apreendido não certamente por sua modernidade, ou por constituir um documento sobre a sociedade contemporânea, mas por sua bizarrice essencial, agravada pela pouca necessidade e pelas escusas que os professores pareciam experimentar em explicitá-la, ou melhor, em entendê-la por meios fornecidos pelas análises sociológica ou psicológica. Não havia, portanto, nenhuma razão em pensar que era preciso deixar de ler grandes escritores como Ésquilo, Horácio, Corneille.

Poder-se-ia pensar que a escola visava um ensino *elitista* veiculado pela necessidade de uma literatura difícil, que não serviria em nada para as inúmeras situações com as quais nos defrontamos na existência cotidiana, uma vez que a escola empregava para se fazer entender, meios, tempo e uma energia que os adolescentes teriam podido reservar para uma reflexão sobre seu século, e mesmo para a análise dos funcionamentos da sociedade que o escrito literário geralmente dissimula e até disfarça. Poder-se-ia imaginar que muita poesia pastoral era perigosa, quando se tinha de viver numa época que saía de uma guerra mundial e já se lançava em outra, revelando assim a falência das tradições humanistas. Mas, nesses anos, quando ainda estava na escola, não foi assim que percebi a forma como este ensino funcionava. Não vivi esta escola do





entre guerras, este produto da III República, como perigosamente associada aos valores e ao *otium* de uma classe social privilegiada. É verdade que havia nas classes um número relativamente significativo de filhos de comerciantes ricos, de tabeliões e de oficiais superiores (minha cidade era uma cidade de quartel).

Mas o ensino dos clássicos não parecia convir particularmente às tendências, ou às tentações daqueles meus camaradas. Quanto a nossos professores, eles não eram inteiramente burgueses: por intermédio da graduação, e mesmo da Escola Normal, eles eram provenientes de meios muito pequeno-burgueses e mesmo inteiramente pobres. Não tinham, evidentemente, uma mentalidade de nobres quando nos liam os autores, geralmente de uma forma bastante míope, como mais tarde zombou a crítica psicanalítica ou estruturalista, mas com um respeito que possuía o valor de uma aula, como a do senhor p, por exemplo! Nós o chamávamos assim, por meio da letra grega, porque ele tinha uma voz de falsete da qual se envergonhava, e que lhe havia provocado uma timidez tal que lhe custara reprovação nos concursos, permanecendo como professor adjunto, encarregado de fiscalizar as salas de aula. Ele estava sempre mergulhado nos brochuras de papel laranja ou vermelho-tijolo. Parecia não parar de estudar. Um dia, no início da guerra, em que um professor titular de letras faltou, o senhor 'pi' foi encarregado de uma substituição; eu o vi sentar-se diante de nós, com uma pilha de livros das edições Guillaume Budé. Jamais esqueci a agitação com a qual suas mãos viravam as páginas, folheavam suas notas, enquanto sua voz renovada fazia com que entrássemos em seus conhecimentos que, evidentemente, eram muito mais vastos do que as necessidades daquela classe do secundário. Em sua vida, ele sempre fora apaixonadamente dedicado à literatura latina, com seus oradores, poetas, referências mitológicas e fatos de sintaxe. Esse fato constituía uma paixão forte, um grande entusiasmo porque ele havia percebido um caminho que lhe havia sido aberto para algo cada vez mais superior, que ele agora queria que tivéssemos acesso a partir do momento que assumira plenamente a função docente. Aparece aqui de novo, a idéia de uma transcendência associada ao ensino e à felicidade do professor. Agora talvez possa ser lançado algum vislumbre sobre a natureza deste objeto transcendente, sobre sua relação com o pensamento e a cultura.

Algum vislumbre, porque hoje constato que o que eu amava, naquele tipo de ensino, o que ele favorecia e o que estava no centro de suas



preocupações, era uma preocupação pela linguagem, ou melhor dizendo, pela *palavra*. Aprendíamos, recorrendo a alguns grandes escritores, a reencontrar a palavra, onde ela havia empregado os recursos da língua da forma mais rica e diferenciada possível. O que se procurava, pela ênfase nas obras da Antigüidade ou dos tempos clássicos, era guardar vivas as raízes que asseguravam que as palavras de nossa época poderiam ter vigor em sua abordagem do mundo, ao invés de murcharem e embrutecerem-se. O que se esperava da poesia, mesmo que, por vezes, de modo confuso, era que ela inquietasse os usos comuns da palavra, não para desqualificá-la, mas para lembrar que a língua tinha, além da comunicação quotidiana, uma função difícil de ser delimitada, mas que era indispensável, mesmo que situada à margem do pensamento como uma forma de conhecimento. Poderia isso ser dito de outra forma?

38 Trata-se de considerar a linguagem não como o fato social que pode ser analisado com os meios e procedimentos de uma pesquisa da verdade apoiada unicamente em conceitos - verdade como a procuram os psicólogos, os sociólogos, os lingüistas, os políticos - mas como o instrumento musical, quando o utilizamos para executar uma música, quando o estudamos apenas pelo desejo de recomeçar a música, quando pensamos nas técnicas mais do que nas leis acústicas, quando só esperamos delas o belo som que podem restituir às partituras dos grandes mestres ou de alguns contemporâneos. Em suma, este tipo de ensino não se interessava pelas *leis de funcionamento da linguagem*, mas por seus poderes mais altos representados pelas expressões artísticas. Esse fato designava uma experiência de participação no ser do mundo, que se prefigurava como essencial, ao invés de sufocar esta dimensão nas formulações de descrições lingüísticas, geralmente verídicas, mas sempre parciais e, evidentemente, sem valor para a vida vivida, que é sempre síntese.

Este ensino priorizava a linguagem. Tornava manifesto o fato misterioso de sua existência, a amplitude secular de sua palavra: e não é aí, que reencontramos uma transcendência, provavelmente aquela que eu pressentia, ainda a pouco na altivez de inúmeros professores de hoje? É preciso enfatizar que a linguagem não é apenas um simples aspecto da condição humana. Ela foi a origem e mesmo a causa dessa longa aventura, já que são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal; situamo-nos na linguagem bem mais do que ela em nós. Ela constitui um espaço que não ocupamos inteiramente, cujas possibilidades encontram-se adormecidas e talvez o fiquem para sempre. Se a humanidade acabará por perecer, o que



aparece agora como possível bem mais cedo do que se imaginava, esse fato poderá ser atribuído ao mau emprego da linguagem, de não se ter dado preferência às proposições refletidas e às capacidades de sublimação, cedendo às pulsões cegas da animalidade que persiste em nós.

Quanto perigo existe em reduzir o emprego das palavras a simples relações entre conceitos, a abstrações! As palavras são algo mais do que os conceitos que lhes dão apoio. As palavras trazem em si o futuro, e é preciso lembrar sua existência diante de nós e de nossa origem. O que eu amava nas minhas antigas salas de aulas, nos bancos esfolados dos nomes das escolas dos anos passados, era que, esta "honra dos homens", a "santa linguagem", como escrevia um poeta daquela época, mesmo que de modo modesto, estreito e específico, deveria ser sempre objeto de respeito e amor, como a espiga de trigo mostrada em silêncio aos místicos, em Elêusis, nas cerimônias dos mistérios. Em outras aulas, formas de reflexão como as matemáticas, as químicas podiam ter lugar. Preparava-se a existência para depois do bacharelado para um emprego ou para a própria ciência. Mas para estes primeiros anos de reflexão séria, o mais importante era recitar diante do púlpito, com o apoio das palavras, a morte de Dido na *Eneida*; ou algumas estrofes da *Casa do Pastor*. O mais importante é que tudo isso sinalizava que a invenção científica em si mesma tem necessidade da poesia.

Acredito compreender agora porque pressentia a todo o momento a lembrança de algo transcendente e sagrado, na altivez dos que ainda hoje se vêm investidos da responsabilidade educativa. Mas o que posso explicar é que há inquietude nessa altivez. O jovem professor que chega hoje na escola, formado, certificado, isto é, encarregado de uma responsabilidade certa, poderá, se o desejar, erguer diante de sua classe, em silêncio, a espiga de trigo da língua? As condições do ensino secundário mudaram muito, desde minha adolescência. Há nos programas matérias demais para que seja concedido um lugar suficiente para a leitura das obras. Somos levados a sacrificar o estudo das línguas clássicas, pois é preciso escolher na sexta série entre o latim e o grego. E é verdade que somente uma destas duas línguas poderia bastar ao estudante para que obtivesse uma inesquecível experiência, mesmo se ela se desse por terminada, sobretudo na terceira série do ciclo de estudos técnicos.

Mas o mundo exterior em si mesmo é menos favorável que outrora à deformação da língua e isso se deve, particularmente, a multiplicação das imagens, mesmo as mais rudimentares. Uma consciência privada de imagens



abafar-se-ia. Mas para que ela possa ainda respirar, por meio de um quadro, de uma história em quadrinhos, de uma fotografia numa revista, é preciso também que esta consciência tenha tempo de projetar neles suas obsessões, de verbalizar o que vê. Em certo sentido, nada mais favorável ao espírito do que uma certa raridade de imagens, pelo menos nos momentos da infância. Se só se tem esta pintura para olhar, podemos entrar nela com todo nosso sonho, e rapidamente ele se extinguirá, aprofundar-se-á, dando estrutura ao ser que ele próprio formou. Infelizmente, este tipo de pobreza tornou-se, neste fim de século, um privilégio cada vez mais inacessível.

A televisão tornou-se onipresente, permanece muito mais tempo ligada do que antes nos meios culturalmente mais despossuídos. Sua característica é fazer com que, de modo muito rápido e sem repetição, uma imagem substitua a outra. A criança que assiste a tudo isso não tem tempo para imaginar, para ser, e isso porque, para despertar sua atenção sonolenta, o realizador vai recorrer a efeitos surpresa que apelam ao medo, à violência, e deixam a criança literalmente interdita. Tanto a multiplicação como a ausência completa de imagens quebra o impulso da imaginação, que é, o que garante a vida das palavras e, assim, assegura presença e pugnacidade à língua. O ensino do valor próprio da palavra não é, certamente, o mais fácil.

Mas não é preciso renunciar a ele, e alguns princípios simples poderiam indubitavelmente permitir devolver uma parte de sua especificidade ao fato poético nas aulas em que o professor tem a tarefa de iniciar jovens alunos na riqueza possível da palavra. O primeiro destes princípios, a meu ver o mais importante, é que seria preciso, nestes primeiros anos da iniciação, não ceder demais à tentação de fazer análises textuais, onde seriam pesquisadas as estruturas da significância no poema e reveladas algumas significações até então não-aparentes. Esta recomendação talvez possa nos assustar. A *significação* foi uma das grandes conquistas de nossa época. A descoberta de conexões ocultas na profundidade das palavras fez do século XX uma *era da crítica*, muito rica em novos aportes e em profunda ruptura com o passado, como a *era do estudo da matéria* começada com Galileu.

Os Galileus desta nova era foram Freud e Saussure, que perseguiam nos textos a disponibilidade de significantes para outras proposições de sentido que não estavam indicadas na superfície das obras pelo discurso simplesmente consciente de seu autor. Para aplicar ao poema estas chaves que são o desejo inconsciente quando ele foi reconhecido, ou as leis estruturais da língua,



aprendeu-se a abrir gavetas, até então não percebidas na escritura. E é verdade que esta hermenêutica é de grande contribuição para o intelectual, primeiramente porque ela descobre algumas engrenagens que faltam nas condutas humanas, mas também na consciência moral, pois se pode, de agora em diante, descobrir o modo pelo qual o escritor constrói uma ilusão sobre si mesmo. Lá onde ele afirmava valores, com uma sinceridade que, freqüentemente, nunca era posta em dúvida, agora se descobre que só existiam desejos seus que se disfarçavam para se realizar simbolicamente, para ultrapassar os interditos. Agora pode-se colocar a credibilidade de seu testemunho, que pode mesmo não ter sido nada mais que uma mentira.

O que ocorreu foi uma revolução na leitura, e eu sou o primeiro a reconhecer o seu caráter grandioso e liberador para o intelecto, mesmo quando a análise crítica os desmonta em escritos literários ou outros, o que torna possível compreender melhor como estes textos já suscitavam nossa antipatia. Rimbaud, com seu poema *O que se diz ao poeta a propósito de flores*, fundamentou esta crítica da suspeita. Fico sempre feliz em ver denunciado nestes versos um M. de Kerdrel que dizia que amava as flores-de-lis, mas, na realidade, só apreciava nelas o símbolo de coligação de certo partido político de privilegiados. Nesse caso, é frutífero retornar no próprio texto, colocar o significante contra o significado, escutando aquilo que à revelia do autor, suas imagens, seu estilo, a viabilidade de suas associações inconscientes deixam-nos compreender, o que tudo isso nos confessa.

Mas será que ficamos felizes quando hoje o escrito de Rimbaud é submetido à esta investigação? Seria mesmo necessário parar um momento de simplesmente amar seu poema, parar de responder com todo nosso corpo e nosso ser ao que ele disse de exultante, para ler o estudo que quer persuadir-nos, com o auxílio de um longo trabalho de reaproximações, às vezes especiais, de interpretações às vezes contestáveis, que este poeta só escreveu para transpor Jules Verne, ou Dante, ou para disfarçar obscenidades, ou ainda porque ele era cativo desta ou daquela obsessão de natureza edipiana? Deste último ponto de vista, incluo-me dentre aqueles que participaram do debate, e considero que este tipo de hermenêutica me parece útil e, em última análise, legítimo. O plano em que sua pesquisa se coloca pode ser mesmo reconhecido como um fato humano fundamental. Mas, diante de nossos trabalhos de interpretação, não deixo de experimentar um pouco de inquietação e mal-estar.



E por quê? Em primeiro lugar, porque não seria preciso que se viesse a substituir a denúncia dos impostores pela redução à banalidade quotidiana daqueles que, como Rimbaud, buscaram certamente pesquisar a verdade de modo ingênuo e contraditório, mesmo que com uma energia salvadora (isto seria crer que os impostores encontraram o bom caminho). Mas, sobretudo porque, com o poema, encontrávamos na presença de uma fala que devolvia às palavras da língua seu imediatismo, sua abundância, sua capacidade de descrever uma profundidade da realidade que nossos conceitos nos fizeram esquecer. Se agora se substitui o poema por um discurso constituído por conceitos, interrompe-se o efeito da poesia. A melhor crítica põe entre parênteses a poética quando acredita que esteja falando do poema. E quando voltamos para o projeto crítico, para a hermenêutica das obras, podemos certamente nos perguntar quando os parênteses vão cair, quando a poesia vai reaparecer. As proposições críticas propiciam discussões, que permanecem no plano do pensamento abstrato, embora suscitem outras discussões, após o que novas leituras são feitas.

42

A poesia, a *recepção da poesia como tal*, em seu imediatismo e veemência, está reposta indefinidamente. O risco é grande quando, em sua ausência, o boato que começa a correr é que, de fato, ela seria outra coisa que aquilo que se dizia sobre ela na época pré-crítica; e que se começa a pensar que a pretensa experiência poética não é senão a ocasião em que o espírito se permite brincar livremente com as significações da ação cotidiana e das constrições oriundas de suas próprias regras. Trata-se, em resumo, de uma atividade lúdica, que só teria valor porque contribuiria para renovar os conceitos, e só poderia ter lugar porque o autor teria conseguido provar-se como irresponsável. O que significa esquecer que, muito pelo contrário, os grandes poemas só são grandes porque sabem reencontrar o sentido fundamental da vida, que a ação ordinária negligencia ou mesmo quer desconhecer.

Em suma, a hermenêutica não representa, de modo algum, para o espírito um puro benefício, pois ela tem um preço a pagar, que é a interrupção do efeito mais específico do poema por um minuto que seja. A hermenêutica deveria pedir àqueles que se dedicam a ela uma atenção para este risco, uma vigilância que só pode ser posta em alerta por uma lembrança quase exacerbada daquilo que verdadeiramente é a poesia. Assim como esta vigilância pode fazer falta, a pesquisa crítica, em si tão necessária, pode ter um efeito devastador e seu ensino mais ainda.



Aqui reside a razão de ser da proposição, aparentemente pouco séria, que eu fazia a todo o momento. A hermenêutica moderna, esta manipulação perigosa, que pode destruir o objeto que analisa, é uma disciplina para a universidade, onde se supõe que os estudantes já sejam iniciados na poesia, que possam ter preocupações de natureza filosófica, sociológica, ou psicológica, e que têm evidentemente todo o direito de tomar os poemas como documentos, de seu ponto de vista especializado.

E na escola secundária? Não será, justamente, neste momento da vida em que não se teve ainda a ocasião de reencontrar os poemas, que alguns deles serão apresentados e comentados pelos mestres? Se chegarmos cedo demais a esse tipo de explicação para a análise do *texto* que é a crítica contemporânea em seus aportes e contribuições mais novos, vai-se correr o risco de substituir o discurso do conceito pela palavra plena que a poesia pretende ser e, em conseqüência, impedir que a criança descubra a espontaneidade de uma voz, de um apelo que ela faz a sua capacidade de emoção, de sonho, de entusiasmo. Vão ser perdidos de vista, aliás, estes limites da presença do mundo que são os ritmos, as aliterações, toda a musicalidade de versos que só se revela quando se lê em voz alta. É como se a escuta de uma obra de Beethoven ou de Ligeti fosse substituída pela leitura do ensaio de um musicólogo. Esta substituição é muito mais perigosa para os adolescentes que, por serem pouco informados e facilmente crédulos, são naturalmente predispostos a deslocar sua confiança, seu desejo de amar, para um objeto mais valorizado e prestigiado. Eles farão do método ensinado um absoluto, o que transformará um método crítico, no início aberto e sério, em uma ideologia que se defenderá com fanatismo, e o belo poema será apenas aquele que melhor se presta a esta forma de ler.

A presença necessária da poesia no ensino secundário não me parece corretamente assegurada pela iniciação à pesquisa crítica. Mas não são tanto os meios que faltam para que, por intermédio da voz da poesia, seja percebido o mistério da linguagem. Em primeiro lugar, obrigar a *aprender de cor* alguns grandes poemas faz com que a criança que se transforma em adulto os conserve não só sob seus olhos, mas nela mesma, numa intimidade que lhe permitirá a compreensão em planos bem mais múltiplos e profundos do que aqueles que a crítica analítica apresenta. Qualquer que seja a significação que a semiologia tenha feito aparecer na matéria textual, o simples fato de viver o poema para aquele que o sabe de cor permitir-lhe-á reencontrá-lo sem ter necessidade de



contextualizá-lo, isto é, reencontrar o nível em que o próprio poeta o havia formulado talvez inconscientemente, mas certamente próximo das grandes necessidades de sua existência.

A compreensão do poema se fará por meias-palavras, como se costuma dizer. Nos momentos graves de sua vida, o leitor que sabe de cor terá à sua disposição meios para melhor se compreender, para não se desesperar, para passar para si ou para outros as sementes cujos versos serão a garantia mais natural. Quantos mal-entendidos entre um e outro, entre um ser e um outro ser, poderiam ser evitados pela presença ativa no espírito de algumas palavras de Nerval ou de Baudelaire! Parece-me totalmente nefasto dar para ler às crianças textos supostamente divertidos, emprestados, por exemplo, a um Prévert reduzido a algumas citações, a um Desnos mal compreendido, com o pretexto que estes jovens leitores não passam de meras crianças e que é preciso distraí-las. Muito pelo contrário, estes jovens seres esperam que grandes signos carregados de mistério e gravidade se coloquem diante deles, e sabem bem que será preciso enfrentar logo o mistério e a gravidade da vida.

Uma outra vantagem de aprender poemas de cor é que nos situamos *no plano mesmo da escritura* e que as hesitações da memória enquanto se aprende, ou mais tarde quando se recita, fazem com que reencontremos as hesitações do autor quando ele escrevia o poema ou, mais que isso, o *fato da hesitação* sempre presente na escritura. Sob a pena, as palavras podem revelar-se por razões que se encontram contidas em sua qualidade sonora, mas não será pelos conceitos que sua significação aparecerá e sim pela virtualidade rítmica e pelo sentido nelas contidos. Aprender de cor nos torna solidários com a subjetividade do poeta em seu momento criador, com as situações de sua existência. Esta prática conduz, de modo quase natural, a um tipo de reflexão que permite falar da poesia, de diversificá-la em proveito dos jovens alunos, de resgatar o plano em que o poema viveu, em que foi apresentado a seu autor, através de palavras nas quais ele imprimiu seus desejos, lembranças, indignações, alegrias e sofrimentos. Dito de outro modo, o poema revela uma reflexão sobre a presença de um ser em si em sua condição histórica, na diversidade das épocas. Uma reflexão que reencontrará Racine no tempo de Luís XIV, Victor Hugo no declínio do Segundo Império e que simplesmente mostrará porque a poesia pode ser, ao mesmo tempo, sempre a mesma e sempre nova.





Do mesmo modo que o ensino da *crítica* da suspeita me parece prematuro na escola, o da *história* da poesia me parece sumamente conveniente, pois propicia em sua transmissão um interesse pela sempre bela história da língua, tão exuberante desde Chrétien de Troyes. Além disso, essa história da poesia e de suas imagens revaloriza o ensino dos fatos em todas as suas dimensões, fatos esses que as crianças gostam de modo espontâneo, pois significam seres que o historiador faz reviver, e que o aproxima do poeta. Afirmo sempre que as crianças de hoje sofrem com a grande abundância de imagens. Mas, para lutar contra esta onda, temos que escolher e necessariamente passar a compreender que as grandes obras da pintura ocidental ou da escultura constituem nossa chance, cada vez mais essencial à sobrevivência da civilização. Nada conduz melhor ao âmago deste labirinto das grandes obras da arte do que as indicações daqueles que escrevem como os artistas trabalharam. Basta ler *Os Faróis*, de Baudelaire, para se reencontrar em lugar seguro.

Aqui reside a maneira pela qual os professores podem sentir-se os depositários de uma das dimensões essenciais de nossa relação no mundo: a *linguagem* manifestada em suas obras vivas. Aqui reside também a razão pela qual me parece que é legítimo crer que eles têm sempre a capacidade de preservar este acervo e de revelar o insubstituível valor da palavra poética a crianças e adolescentes que representam a renovação da sociedade.

Não creiam que, dizendo isso, penso somente nos professores de letras, pois muito pelo contrário acredito que todas as disciplinas dizem respeito ao estado da poesia, à sua presença ativa nos espíritos, e que todos os ensinamentos podem lembrar-se de sua existência. E por quê? Porque a teoria científica propõe formulações acerca do mundo num discurso tão conceitualizado quanto possível. Mas há muitos pontos em que a realidade, em toda sua profundidade, resiste aos meios atuais da conceitualização. Quando se trata de abordar ou explicitar estes pontos ou, dito de outra forma, quando a pesquisa precisa transformar-se em invenção, vale mais dispor de um espírito capaz de perceber analogias e estabelecer correspondências. É justamente isso o que a imaginação ativa que se encontra nos poemas faz melhor do que ninguém. Cada um de nós sabe que a invenção científica em seus momentos decisivos exige que se deixe de respeitar a autoridade das estruturas, dos códigos que a teoria precedente havia posto em prática. As invenções querem que se dê mais espaço à intuição do que à dedução. Esta audácia pode ser considerada como *poética*, e sua prática pode ser certamente facilitada na vida do pesquisador por sua



familiaridade com os poemas, sobretudo nos anos da adolescência, quando os hábitos são adquiridos. Vários cientistas colegas meus no Colégio de França, têm-me dito que o que eles mais precisam como o fermento necessário para sua pesquisa é sua formação literária, o latim ou o grego que estudaram, ou ainda a criação artística que é estreitamente solidária em relação a uma linguagem livre e aberta: a relação que cria a poesia. A invenção científica, no momento em que se produz, nada mais é do que poesia transposta; eis o que aproxima, talvez de modo pouco consciente, o professor de física do professor de literatura e que ambos podem considerar-se, com legítimo orgulho, como uma das expressões do Parnasso, esta montanha onde as Musas da astronomia e da história praticavam o que hoje chamaríamos de *interdisciplinaridade*, e o faziam com a consciência tranqüila, sob o olhar de Apolo e às entonações de sua lira.

Permito-me, agora, uma última observação, de caráter bem pessoal.

Um mito moderno, e talvez, sobretudo francês, pretendeu que a vocação poética e os locais de ensino fossem incompatíveis: o poeta sendo corretamente compreendido como aquele que transgride as estruturas em função da consciência social, e o professor como aquele que defende o estado de fato. Esta concepção foi aceita nos meios literários em diversos momentos, do Romantismo ao surrealismo, e ela pôde recheiar-se de períodos de decadência que atravessaram o ensino da poesia nos anos 20, por exemplo. No fundo *não existe nenhuma verdade* em conceber um antagonismo entre estudo e criação. Villon lamentou a escola, Michelet considero-a como um dos lugares da liberdade, Rimbaud identificou nela a prova de uma verdadeira voracidade durante todo um tempo que isso era necessário. Os poetas românticos ingleses se sentiam bem em Oxford ou em Cambridge. Tudo isto deve ser considerado natural, apenas por uma razão muito simples. A poesia representa a transgressão de sistemas contextuais e é, por natureza, crítica em relação a pensamentos que predominam no momento em que o poeta trabalha, o que, com efeito, faz dela uma forma de revolta. Mas pode haver transgressão autêntica na poesia quando não se dispõe de instrumentos por vezes experimentados e garantidos, que venham a beneficiar aquilo que se transgride? A transgressão, a subversão como se diz hoje, é uma contestação dos *significados* no discurso de uma época. Mas para compreender estes significados, para julgá-los, para opor-lhes uma forma de ser coerente, não seria preciso dispor de *significantes*, estas palavras que os significados aprisionaram em seus códigos, mas que se



encontram sempre prontas para desencadear outras significações, outras formas de ser? Os significantes constituem um mundo que só se revela pelo estudo histórico, filológico, filosófico. Mesmo que o poeta seja inculto, e que lhe faltem as palavras nas quais a realidade social inscreveu suas diversas formas, palavras essas em que os grandes escritores do passado deixaram depositada sua experiência, feita de reaproximações sempre meditáveis e de imagens sempre vivas, sem dúvida sua rebelião brotará, mas se estenderá apenas na superfície, sentirá falta de ser canalizada. Só será capaz de um instante de insurreição espiritual, após o qual transformar-se-á num brinquedo de ideólogos, que apenas o pensamento mais informado pode considerar como fracasso. Como dizia André Breton, a mediocridade de nosso universo é apenas a consequência da insuficiência de nosso poder de enunciação: mas isso é igualmente verdadeiro para a qualidade de nossa revolta.

Pode freqüentemente ser constatado nos movimentos de vanguarda que o desejo de subverter publicamente a literatura, a moral e costumes vigentes se acompanha de um respeito quase exacerbado pela língua em seus aspectos mais elaborados, que poderiam ser considerados interessantes apenas para eruditos desviados da sociedade presente. Lembremo-nos de Hugo, colaborando com força plena no dicionário; de Baudelaire louvando Gautier por ser um técnico 'impecável' da língua; e de Mallarmé medindo a etimologia das palavras como o recente Littré lhe ensinava; de Breton, enfim, que não via nenhuma contradição em casar, em sua escritura, as declarações mais incendiárias e o mais evidente prazer no estilo com a propriedade dos vocábulos e, mesmo, com as convenções da retórica. Breton acusava o que se fazia com as palavras, em psiquiatria, por exemplo. Ele não incriminava de modo algum as palavras em si mesmas, a língua francesa, ou a linguagem, e não era evidentemente inimigo daqueles que gostavam de revelar a riqueza e os poderes da linguagem aos estudantes do ensino primário e secundário.

## NOTAS

<sup>\*</sup> Em sentido literal, a *agrégation* é o recrutamento de professores para o ensino secundário e, eventualmente, para o superior. Aqui o autor faz uso da expressão em sentido metafórico, para fazer alusão à multiplicidade de metamorfoses que o trabalho docente deveria comportar. (N. T.).

<sup>1</sup> Conferência publicada originalmente em plaquette organizada por Nelson Vallejo-Gomez pelo Conselho Científico do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, da França, em março de 1998. Tradução: Dr. Edgard de Assis Carvalho da PUC - SP. (Digitação: Carlos Aldemir da Silva).



# PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES: UM MODELO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?

Andréia da Silva Quintanilha Sousa  
Oswaldo Hajime Yamamoto

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o Programa Trilhas Potiguares, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período 1996-1999. Discutem-se as direções e os resultados do Programa a partir de uma concepção da extensão como um espaço contraditório, de ratificação de práticas de dominação e construção da hegemonia burguesa, mas também com forma de resistência e veiculação de outra visão de mundo, informada pela temática da cidadania e da democracia política e social.

### Palavras-chave

Extensão Universitária,  
Contradição,  
Universidade Brasileira.

## ABSTRACT

The focus of this study is the Project *Trilhas Potiguares*, carried out by the *Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)* of *Universidade Federal Rio Grande do Norte* (Northeast of Brazil), in the period 1996-1999. We discuss the directions and the results of this project from the standpoint of university extension as a place of contradiction, both of the maintenance of domination and bourgeois hegemony and of development of resistance strategies and dissemination of another view, informed by themes like citizenship and political and social democracy.

### Key-words

University Extension,  
Contradiction,  
Brazilian University.



## INTRODUÇÃO: A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

O conceito de extensão é complexo e cheio de significados. Nele se dá uma acumulação de contradições, paradoxos, ambigüidades, equívocos e mal-entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar um único caminho nesse labirinto. Portanto, fazer uma análise de uma atividade de extensão como o Programa Trilhas Potiguares torna-se uma tarefa especialmente difícil, haja vista o mesmo ser composto de vários projetos em diferentes áreas do conhecimento e seus participantes possuem as mais diferentes concepções de extensão.

Para Reis (1984), existem duas linhas de ação em curso no Brasil: a primeira, centrada na oferta de serviços (vertente “eventista-inorgânica”) e a segunda, voltada para as ações com caráter de permanência, presente tanto no processo formativo quanto na produção de conhecimento (vertente “processual”).

É nessa segunda perspectiva que se alinham autores como Saviani (1987) e Botomé (1996). Para o primeiro, a extensão “não-extensionista” permitiria a articulação da universidade com a sociedade, de modo que o que ela produz como conhecimento (pesquisa) e difunde (ensino) não ficasse restrito à comunidade interna à universidade. Para o segundo, um caminho para que a extensão deixe de ser uma das principais responsáveis pela descaracterização da universidade – tema também presente em Cunha (1989) –, seria articulá-la com a produção do conhecimento.

Tavares (1997), por seu turno, defende a possibilidade de a extensão efetivar-se dentro de um projeto político global, veiculando a democratização através do relacionamento com a sociedade – através da elaboração de conhecimento acessível a camadas populares e não só à elite cultural ou econômica. Em suma, representa a retomada da tese de Saviani (1987), da extensão, articulada com pesquisa e ensino, em seu papel de socialização do saber.

Cordeiro (1986) traduz essa questão afirmando que, para superar a influência cultural dominante e elitista, existiriam dois desafios para a universidade: a construção de uma cultura democrática e a tarefa de se auto-rever frente aos ensinamentos da sociedade.

Melo Neto (1997) expressa, do nosso ponto de vista, essa questão de forma mais adequada: a extensão não tem tido apenas o papel de contribuir para a ratificação das práticas de dominação e construção da hegemonia burguesa<sup>1</sup>, mas como forma de resistência e de veiculação de outra visão do



mundo pela colocação da temática da cidadania, da democracia política e social, dos direitos humanos, da igualdade entre outros. Caberia, segundo o autor, às forças internas comprometidas com o movimento democrático, resgatar um projeto de universidade que restabeleça possíveis laços com as lutas sociais, promovendo a produção de conhecimento que seja relevante, social e cientificamente, nos diversos campos do saber, fortalecendo uma cultura inovadora, aberta e crítica. Esta é a compreensão de extensão que norteou o presente estudo.

As universidades brasileiras procuram se alinhar dentro dessa perspectiva, a tomar como referência as posições expressas no I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. A extensão, nesse fórum, foi considerada um

“(...) processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência resultante do confronto com a realidade brasileira e regional: a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Garrafa, 1989, p.109)

Nessa direção, o Programa “Trilhas Potiguanas”, instituído pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1996, sintonizada com as proposições do Fórum de Pró-Reitores, é o carro-chefe da universidade no campo da extensão universitária.

A presente pesquisa procurou reconstituir a memória dessa atividade, uma contribuição para o registro de um programa de extensão cuja amplitude e pertinência merecem atenção. Afinal, o conjunto de documentos (relatórios, fotos, entrevistas) não pode ficar “por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o



poder. Só análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-la e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa". (Le Goff, 1994, p. 545)

Portanto, nosso objetivo de reconstituir a memória do Programa Trilhas obedeceu a critérios de valor que indicam que todo pesquisador deve confrontar as fontes de um mesmo acontecimento, pois é regra geral que essas fontes diverjam, contradigam-se, não apenas na avaliação, mas até mesmo na descrição dos fatos. Contudo, essas fontes devem ser conservadas e este foi nosso objetivo: preservar a memória do Programa Trilhas Potiguares.

Nesta direção, procurou-se catalogar os diferentes projetos, seus componentes por cursos, objetivos de cada atividades desenvolvidas<sup>2</sup>.

Privilegiamos os relatórios dos participantes (coordenação, discentes e técnicos administrativos) e depoimentos colhidos dos documentos elaborados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Além disso, entrevistamos algumas autoridades locais (tais como prefeito de Lagoa de Velhos, a secretária de Educação de Senador Elói de Sousa e a secretária de Ação Social de Santa Maria), membros da administração superior da Universidade, no quinquênio 1995 a 1999, coordenadores, executores e organizadores do Programa.

É conveniente ressaltar, ainda, que as visitas à PROEX para catalogar as informações restringiram-se ao período de 1996 a 1999<sup>3</sup>; portanto, as eventuais mudanças ocorridas posteriormente não estão aqui sendo contempladas.

Como afirma Jover Teles (1981, p. 23), é necessário liquidar a tendência "nociva de pretender-se publicar somente obras acabadas, completas". De fato, a isso talvez chegaremos, não individualmente, mas como resultado de um trabalho coletivo que tenha por base a contribuição parcial de cada um. Com este artigo, oferecemos aos leitores e aos estudiosos da extensão uma pequena parcela de dados e indicações acerca das ações desenvolvidas pelo Programa Trilhas Potiguares da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período supracitado.

Outrossim, gostaríamos de ratificar que as análises tecidas neste artigo explicam-se na medida que o pesquisador não só descreve, mas também avalia os fatos. Embora não possamos escapar do fator subjetivo na produção do conhecimento, a busca da objetividade é sempre a meta do pesquisador. Entretanto, sabemos que os fatos que selecionamos e consideramos importantes diferem de um pesquisador para outro, assumindo contornos próprios diante de diferentes métodos de análise.



## O PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ATIVIDADES

O Programa Trilhas Potiguares, cuja primeira edição tem lugar no ano de 1996, foi inspirado em um Projeto desenvolvido pelo Centro Acadêmico de Geografia da UFRN – o Projeto Pé-na-Trilha – que tinha como característica principal o interesse de conhecer o Estado do Rio Grande do Norte, através de caminhadas que possibilitassem entrar em contato com a realidade geofísica e humana da região<sup>4</sup>.

O Programa Trilhas Potiguares é apresentado por seus organizadores como uma iniciativa inovadora da UFRN para

“verticalizar experiências de atuação em comunidades, associando-se-lhes referenciais de continuidade, pertinência e acompanhamento sistemático da ação integradora entre Universidade e a Comunidade Potiguar, sem perder de vista a sua universidade, a nova ordem econômica mundial, os avanços tecnológicos e os paradigmas contemporâneos, entre os quais o de ética”. (UFRN, 1999, p. 6)

52 Ao longo do período estudado, foram realizadas quatro edições das Trilhas. De ano para ano, algumas mudanças quanto às características e, mesmo, direções do Programa podem ser observadas.

Na primeira edição, no ano de 1996, participaram cerca de 300 pessoas, entre professores, funcionários e estudantes. As quatro equipes então constituídas percorrem, em dois finais de semana (três dias cada), seis municípios, estações ecológicas e sítios arqueológicos na região do Seridó.

As ações desenvolvidas nessa primeira versão das Trilhas eram já bastante diversificadas. Existem projetos sobre prevenção epidemiológica conduzida por alunos do Curso de Farmácia, visando “despertar na comunidade o seu potencial de conhecimento em relação à saúde” (Pereira et al., 1996, p. 1), através de distribuição de folhetos, palestras e coleta de informações; a realização de oficinas de teatro por parte de estudantes do Curso de Educação Artística, visando despertar o interesse das pessoas pelo teatro, através do desenvolvimento de atividades como psicomotricidade, imaginação, corpo e voz (Revorêdo e Almeida Jr., 1996), de “oficinas pedagógicas” para levar aos professores locais noções atualizadas de didática, manejo de classe e dinâmica de grupo (Pinto, 1996); estudos sobre plantas medicinais por parte dos alunos do Curso de





Ciências Biológicas; visitas a sítios arqueológicos realizando transcrições de pinturas rupestres em poliuretano, entre diversos outros.

Em entrevista, a coordenadora do Programa<sup>5</sup>, afirma que, já neste primeiro ano, a idéia das caminhadas que marcavam o Projeto Pé-na-Trilha dos alunos de Geografia vão dando lugar a outras ações, que privilegiavam um maior contato com a população do município.

“No primeiro ano [1996], a gente fez dois momentos de Trilhas [duas equipes], uma que ainda seguia um pouco a metodologia do Pé-na-Trilha, [ou seja], equipes que andavam [...] a pé de uma cidade a outra, e tinham grupos de ação comunitária nas cidades. [A primeira] vendo os aspectos físicos, geográficos, geológicos dos locais por onde passavam com professores dando aula, eram equipes multidisciplinares; não iam só alunos de Geografia, mas na realidade você só estava colhendo, não estava deixando nada para a cidade, ao contrário daquelas outras equipes que estavam desenvolvendo ações nas comunidades. E, foi exatamente esta equipe que vingou, Tanto é que, em 1997, se abandonou completamente a idéia de caminhar. A gente viu que as Trilhas tinham que ser uma ação comunitária, ação de desenvolvimento na comunidade” (Medeiros, 2000)

Com efeito, na segunda edição das Trilhas, desenvolvida no ano de 1997, a nova diretriz é patente: a busca de envolvimento da universidade na resolução de problemas das localidades nas quais os projetos foram conduzidos. A articulação com a administração dos municípios era feita através de ofícios encaminhados pelas prefeituras à PROEX<sup>6</sup>.

Os documentos da PROEX registram que, naquele ano,

“... foram realizadas algumas trilhas, denominadas “extras”, para os municípios de Itajá (fevereiro) e Parazinho (abril), resultante de contatos feitos diretamente pelas Prefeituras com esta Pró-Reitoria”. (UFRN/PROEX, 1997)

Além da mudança de direcionamento, é notável o crescimento do Programa. Desta feita, oitocentos participantes foram distribuídos em vinte e dois municípios do Rio Grande do Norte, desenvolvendo um conjunto de oitenta e quatro projetos em diferentes áreas do conhecimento, conforme os documentos da PROEX<sup>7</sup>.



54 Partindo da premissa de atendimento às demandas locais e com o aumento do número de projetos e do contingente de estudantes envolvidos, a diversificação das ações é a decorrência esperada. São desenvolvidas, no segundo ano das Trilhas, atividades tão diversas como o diagnóstico da situação do sistema educacional do município de Itajá (ouvidos grupos de professores, jovens, comunidade em geral); a criação de associação de moradores que passaram a cultivar hortaliças e frutas no município de Parazinho; o trabalho de orientação com mulheres grávidas sobre aleitamento e pré-natal, doenças sexualmente transmissíveis por parte da equipe de Enfermagem; os trabalhos sobre prevenção dos problemas da coluna (com aplicação de questionários com a finalidade de “identificar as necessidades da população” e distribuição de “folhetins mostrando como prevenir a má postura”, (Pontes, 1997, p. 13); o levantamento histórico-cultural do município de Itajá pelo grupo de História (compreendendo a catalogação de objetos de valor histórico e a caracterização geográfica, econômica e social). Ainda, o Grupo de Educação e Serviço Social realizou discussões que abordaram temas como evasão escolar dos alunos que vão trabalhar na fabricação de cerâmica; necessidade da criação de conselhos tutelares, escolares e comunitários, conselhos municipal de educação e da criança e adolescente. Foram desenvolvidos também projetos paisagísticos, projetos de Informatização, grupos de estudos de tecnologia, Geologia, Paleontologia e Arqueologia.

Na sua terceira edição, em 1998, a seleção dos projetos que compõem o Programa passa a obedecer a critérios de seleção mais rigorosos (o que impõe uma limitação do número de alunos). Com o número de participantes reduzido para 350, foram visitados os municípios de Parazinho, Nova Cruz, Caranubais, Senador Elói de Souza, Ielmo Marinho, Serrinha, Lajes Pintadas, Açu (especificamente nas áreas de Lagoa do Piató e Gruta dos Pingos) e Montanhas, entre os dias 25 a 29 de maio de 1998.

Mas, para além da mudança nos critérios de seleção dos projetos e composição das equipes, observa-se a preocupação de executar atividades direcionadas para solução dos problemas apresentados pelos prefeitos, de alguns municípios, através de ofícios encaminhados à PROEX<sup>8</sup> - ou seja, o aguçamento da diretriz de atender às “demandas das cidades” (Fernandes e Diniz, 1998).

Nessa direção, as ações são focadas em trabalhos como a prevenção da cárie, de problemas da coluna, de verminoses, do câncer de mama e



ginecológico; a valorização sócio-cultural e noções de direito e cidadania; o diagnóstico para promover o turismo; levantamentos e catalogações de sítios arqueológicos; caracterização geográfica, econômica, social e histórico-cultural de diversos municípios; oficinas de artes e discussões de temas como evasão escolar, criação de conselhos tutelares, escolares e comunitários.

De um modo geral, as atividades realizadas compreendiam palestras, pinturas, distribuição de material didático pedagógico, painéis, debates, gincanas, teatro, levantamento epidemiológico, coleta de campo, reconhecimento da realidade atual do município, medidas preventivas (DST, aborto e alteração postural), entre outras.

De acordo com os executores dos projetos analisados, os objetivos primordiais eram transferir conhecimento, intervir na realidade da população visitada e associar os trabalhos às pesquisas de seu interesse. De um modo geral, a avaliação dos trabalhos é positiva, o que pode ser aquilatado pelo fato de, na maior parte dos relatórios, haver sugestão de retornos para dar continuidades aos trabalhos, dada a inviabilidade de atingir seus objetivos em espaço tão curto de tempo.

A principal diferença percebida na edição das Trilhas no ano de 1999 é relativa ao tempo de permanência no município e os retornos. Atendendo a uma solicitação dos participantes, em 1999, os “trilheiros” permaneceram nas cidades por dez dias (período de 1-10 de agosto), com retornos mensais previstos até dezembro de 2000.

“Quanto às diretrizes, a intervenção através de negociação com autoridades locais permanece sendo a tônica: os documentos elaborados pela PROEX naquele ano afirmam que as Trilhas Potiguares “são estruturadas a partir das realidades culturais e ambientais das localidades em que atuam e procuram aplicar metodologias que amadureçam e consolidem a participação dos moradores nos processos de planejamento e intervenção em sua comunidade”. (UFRN/PROEX, 1999)

Nessa edição, inclusive, foram realizadas “visitas precursoras”, com reuniões entre os coordenadores e as autoridades locais para a apresentação dos problemas do município<sup>9</sup>.

Para enfrentar os problemas detectados, os alunos apresentaram projetos que obedeciam a um roteiro elaborado pela coordenação das Trilhas (conforme



o “Manual do Participante” de 1999). As recomendações são, para exemplificar, na área educacional, a busca de uma maior integração entre o conhecimento elaborado pela universidade e as práticas desenvolvidas no interior, avaliando, debatendo e confrontando com as invocações educacionais, através da utilização de técnicas de grupo, oficinas, debates e palestras. No campo sanitário, o intento seria contribuir para a qualidade de vida da população, através de ações educativas e preventivas (como aplicação de flúor, treinamento para a adequada escovação dos dentes, verificação de pressão arterial etc.).

Com efeito, os projetos caminham nessa direção: perfis epidemiológicos relativos a parasitoses, reuniões com lideranças comunitárias, avaliação da situação de preservação de sítios arqueológicos, levantamentos da fauna e flora, enfim, a mesma diversificação das versões anteriores.

### **POR UM BALANÇO DO PROGRAMA TRILHAS POTIGUARES: ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA, ASSISTÊNCIA OU MUDANÇA?**

No documento-síntese do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, referido anteriormente, a extensão era definida como “processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade”. (Garrafa, 1989, p.109)

56

Pela análise do material levantado acerca dos quatro primeiros anos de funcionamento do Programa Trilhas Potiguaras, o alinhamento com tal diretriz é bastante evidente. A tradução do significado da diretriz pela PROEX, consubstanciada nos documentos e nas ações conduzidas, contudo, demanda uma atenção mais detida.

O primeiro segmento da asserção diz respeito à compreensão da extensão como forma de articulação entre ensino e pesquisa. As ações empreendidas nas diversas versões das Trilhas em seus diferentes projetos, assim como o testemunho dos participantes, não deixam margem para dúvidas acerca da importância do Programa para a formação do estudante, pela vinculação entre extensão e ensino, através da exposição ao real e pela possibilidade de intervenção<sup>10</sup>. A produção de conhecimento, terceiro elemento da relação que se defende como objetivos indissociáveis da Universidade, é um pouco mais ambígua.



É inegável que diversos projetos desenvolvidos pelas Trilhas têm não somente potencial mas produção efetiva de conhecimento. As descobertas de sítios arqueológicos (como, por exemplo, na cidade de Patu), os levantamentos da fauna e da flora, das condições de saúde das populações visitadas são exemplos dessa atividade.

Se a existência da atividade de extensão parece inegável, não se pode dizer o mesmo com relação à extensão como a *articulação* entre ensino e pesquisa. As dificuldades para a consecução desse intento, se viável, começa pela compreensão da questão pelos próprios protagonistas. Para exemplificar, tomemos um excerto do depoimento da coordenação do Programa:

“[...] por causa das Trilhas, por exemplo, foi feito todo um levantamento faunístico e florístico da região do Seridó [...], um trabalho de pesquisa pura; não foi feita extensão. Os alunos que participaram dessa pesquisa junto com o professor Adalberto Varela [...] não tinham atuação específica na comunidade”. (Medeiros, 2000)

A postura da coordenação torna-se mais clara na seqüência do seu raciocínio:

“Isto aqui [referindo-se a UFRN] não é instituto de pesquisa. Instituto de pesquisa, vai fazer pesquisa pura mesmo e, mesmo assim, o Instituto de Pesquisa tem que fazer pesquisa para dar retorno à sociedade” (Medeiros, 2000)

Cabe indagar: há, por parte do Programa, um esforço efetivo para a integração das três atividades-fim da universidade, ou é possível inferir a existência de uma atitude de desvalorização de posturas investigativas que não estejam articuladas com o atendimento de uma demanda específica?

Esta consideração nos remete à segunda parte da diretriz do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, qual seja, a possibilidade de a extensão, articuladora do ensino e da pesquisa, constituir-se em uma força transformadora entre a universidade e a sociedade.

O Programa, desde sua primeira edição, demonstra a sua vocação para a intervenção como forma privilegiada de desenvolvimento dos projetos. Tal direcionamento se torna muito mais evidente a partir da segunda versão, quando o Programa passa a atender reivindicações das prefeituras das cidades que seriam visitadas.



Além das reivindicações expressas, diagnósticos são conduzidos e linhas de ação a serem implementadas sugeridas para os participantes. O enfoque adotado, sobretudo a partir do ano de 1997, é solucionar os problemas dos municípios, nas mais diversas áreas: educação; saúde; turismo; lazer e cultura, buscando uma “integração entre a universidade e a comunidade”. (Lopes e Silveira, 1997, p. 5). O lema passa a ser “detectar problemas e apresentar propostas para solucioná-los”. (Pontes, 1997, p. 8)

A questão que merece consideração diz respeito à possibilidade de que essas ações pontuais possam “intervir” na realidade desses municípios, promovendo mudanças significativas. Este, talvez, seja o maior problema nos encaminhamentos dados pela coordenação do Programa Trilhas, pois privilegiar as demandas do município podem comprometer a realização do potencial científico-tecnológico da Universidade. Sem dúvida, enfrentamos o desafio de ampliar e produzir localmente o avanço do conhecimento, sem descaracterizar as potencialidades nacionais e peculiaridades culturais. Entretanto, as universidades localizadas em regiões menos desenvolvidas não podem, a despeito dos problemas pungentes com os quais possam ser confrontadas no cotidiano, perder a oportunidade de consolidar o seu potencial inovador, realizando – como afirma Trigueiro (1999) – novas pesquisas e se articulando, em nível internacional, ao progresso da ciência e da tecnologia.

É importante não perder de vista que o modelo que se quer hegemônico é de uma universidade que responda às necessidades externas, tornando-se cada vez mais uma organização multifuncional e utilitária. Este novo modelo internacional deve ter uma forte ênfase na graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, estando esta em igualdade com a prestação de serviços econômicos e sociais, pois a instituição deve voltar-se mais para o “cliente” pois são eles que controlam os recursos, são eles que escolhem o destino e a direção.

Não se questiona que o conjunto do conhecimento produzido pela universidade deve estar à disposição da sociedade em que ele se encontra, para usá-lo e beneficiar-se com ele – como vem sendo desenvolvido na UFRN através de Programa Trilhas Potiguares. Entretanto, é preciso cuidado no exame das formas de cooperação e de convênios com órgãos públicos. Se não se pode negar a importância de trabalhos de assistência social desenvolvidos pelo Programa – sobretudo em um país como o nosso, fortemente marcado pela iniquidade social – *quanto articulados com o ensino e a pesquisa, a simples*



ocupação por parte da universidade do vácuo deixado pelo progressivo descomprometimento do Estado no setor do bem-estar é altamente questionável.

Além do mais, a linha que separa trabalhos de natureza *assistenciais* dos *assistencialistas* é bastante tênue, podendo comprometer a especificidade acadêmica, levar a universidade a incorporar a lógica do mercado com sérios prejuízos para a sua identidade e torná-la um instrumento das injunções políticas locais.

É importante salientar que a preocupação com tal linha divisória está presente nos documentos e nos depoimentos. A coordenação do Programa, ao mesmo tempo em que ratifica a importância de a universidade estar envolvida em trabalhos sociais, voltados para solução dos problemas da realidade, expressa sua preocupação para que não haja uma compreensão distorcida das ações das Trilhas com trabalho assistencialistas ou paternalistas:

“Você não precisaria nem ser coordenador do projeto para estar envolvido nesse trabalho [...]. Se no seu Departamento tem uma cartilha que foi produzida, por que não trazer para ser divulgada nas comunidades? [...] As Trilhas, como o próprio nome diz, são um meio de abrir caminhos, uma forma de levar o trabalho da universidade para todo o Estado. [Contudo,] uma das coisas que a gente não quer é [...] um trabalho assistencialista nem paternalista. É um trabalho completamente diferente, primeiro a gente não dá, você não doa nada, só doamos nossa disposição para trabalhar.” (Medeiros, 2000)

59

A preocupação para que não haja comparação do Programa Trilhas com ações “assistencialistas” é compartilhada, por exemplo, pelo coordenador do município de Carnaubais. Em entrevista, Marcus Nóbrega Diniz afirma que as ações do Programa não devem ser focalizadas, tampouco obedecerem a uma perspectiva assistencialista. A ênfase na intervenção toma ainda um caráter crítico se considerarmos um outro aspecto perceptível na análise dos aproximadamente duzentos projetos, em diferentes áreas do conhecimento que compõem o Programa Trilhas: a ausência de uma unidade, com a adoção de diferentes tipos de orientações com respeito à concepção de extensão.

Com efeito, é possível encontrar projetos centrados na oferta de serviços característicos da vertente “eventista-inorgânica” (Reis, 1984), projetos com viés do “borrifar caridoso” (Ribeiro, 1982) e outros procurando veicular a



democratização através da elaboração de conhecimento que ratifique temáticas da cidadania, direitos humanos fundamentais e igualdade de oportunidades. (Melo Neto, 1997)

Seria difícil esperar uma homogeneidade nas concepções de extensão, bem como nas ações desenvolvidas, pois no interior da universidade reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, exprime a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos da sociedade que esta inserida. Contudo, tratando-se do programa de extensão por excelência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, parece indispensável equacionar tais diferenças, pois a vocação científica da universidade depende da posição que ela tome ante ao modelo econômico político implementado (Chauí, 2001).

Assim, embora pareça exagerada a asserção de Cunha (1989) que associa a “crise de identidade” das universidades com a atividade de extensão - pois compreendemos que a crise das universidades têm raízes mais profundas, é inegável que enfrentamos uma perda da especificidade acadêmica, se hospitais universitários, creches e escolas, programas de conscientização, dentre outros, não tiverem uma vinculação clara com as demais atividades-fim da instituição. Tem pertinência, portanto, a preocupação do autor, ao alertar para que a universidade não perca sua especificidade, sendo confundida com outras instituições sociais.

A questão principal que se coloca em empreendimentos como o Programa Trilhas Potiguarês, que buscam intervenção a partir de demandas locais no chamado campo das políticas sociais, é que a maior parte dos municípios envolvidos têm graves problemas que são expressão, desnecessário dizer, da lógica excludente da acumulação capitalista. A “questão social” na idade dos monopólios, objeto de intervenção contínua e sistemática do Estado, é fragmentada e transformada em campo das “políticas sociais” setorizadas (Netto, 1992).

É nesse terreno que a universidade, através da ação extensionista que não articula ensino e pesquisa, se movimenta. É importante lembrar que mesmo a “relação transformadora entre universidade e sociedade” vislumbrada pela diretriz do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas como decorrência da articulação ensino-pesquisa diz respeito à “troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular”, ao “confronto com a





realidade”, à “democratização do conhecimento acadêmico e [à] participação da comunidade na atuação da universidade” (Garrafa, 1989, p.109)

Para além, a questão é extremamente problemática: a temática da instituição escolar, em qualquer nível, ser protagonista fundamental em qualquer processo de transformação de maior vulto já é uma questão superada na discussão dos educadores. Não se nega que à universidade brasileira está reservado o papel não só de formar quadros profissionais, muitas vezes para manutenção do *status quo*, mas também de contribuir com soluções reais e concretas para fazer face aos urgentes problemas nacionais. Contudo, como espaço contraditório, tais ações são complexas, tanto podem contribuir para acirrar a lógica do capital como servir de instrumento de compreensão dessa realidade através de um trabalho que vise o alcance de sua verdadeira universalidade.

Certamente, para os críticos da extensão como Cunha (1989), estas atribuições são próprias dos partidos políticos e ideológicos e à universidade não cabem essas atribuições, sob pena de perder a sua especificidade acadêmica. Para outros, como Andrade [1997?], é através dessas ações, buscando nos problemas sociais o desafio para as suas atividades-fim, que a universidade se situa historicamente e exerce seu papel crítico.

Seja como for, entendemos que o limite para a ação da extensão deve ser a da articulação com o ensino e a pesquisa. Ultrapassar esse marco é levar a universidade para um terreno pantanoso, em empreendimentos fadados ao fracasso.

61

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arnon A. M. de. **Extensão: Função Vital**. Cadernos de Extensão Universitária, [São Carlos], v.2, n.7, p. 7-12, [1997?].

\_\_\_\_\_. **Entrevista sobre o Programa Trilhas Potiguares**. Natal, 1999. Entrevista concedida a mestrande Andréia da Silva Quintanilha Sousa em 08/12/99.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma nova política para educação superior**. Brasília: Comissão Nacional para a reformulação da educação superior. Brasília, nov.1985.



CÂMARA, Antônia Cláudia Jácome da. **Projeto Trilhas Potiguaras: São João do Sabugi**. Natal, 1999. Relatório final apresentado a PROEX em razão das atividades desenvolvidas como coordenadora no município de São João do Sabugi no período de 01 a 10 de agosto de 1999.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade operacional**. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 de maio de 1999, Caderno Mais, p. 3.

\_\_\_\_\_. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélijo (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORDEIRO, Maria Celeste Magalhães. **Universidade e democracia: a importância da extensão**. Fortaleza: UECE, 1986.

CUNHA, Luís Antônio. **Universidade Temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional**. Em Aberto, v.8, n.43, p. 8, jul/set. 1989.

DINIZ, Marcus César Nóbrega Montenegro. **As Ações do Programa Trilhas Potiguaras no município de Senador Elói de Souza**. Senador Elói de Souza, 1999. Entrevista concedida a mestrandia Andréia da Silva Quintanilha Sousa em 5 de agosto de 1999.

FERNANDES, Maria Goretti.; DINIZ, Marcus César Nóbrega Montenegro. **Relatório das atividades desenvolvidas na cidade de Carnaubais-RN**. Natal, 1998. Nota: Relatório das atividades desenvolvidas no Programa Trilhas potiguaras em Carnaubais no período de 25 a 29 de maio de 1998.

FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e sociedade**. Campina Grande: Grafset, 1984.

GARRAFA, Volney (org). **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania: Relatório de atividades 1987/1988**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3ª edição. São Paulo: Editora UNICAMP, 1994.



LOPES, Sérgio Luiz.; SILVEIRA, José Ricardo. **Projeto Trilhas Potiguares**. Natal, 1997. Relatório apresentado a PROEX em razão das atividades realizadas no Programa Trilhas Potiguares entre os dias 14 a 16 de fevereiro de 1997 em Itajá.

MEDEIROS, Márjorie da Fonseca e Silva de et al. **Projetos Trilhas Potiguares**. [Natal]:[s.n], [1996?]. "não paginada".

MEDEIROS, Márjorie da Fonseca e Silva de. **Entrevista sobre o Programa Trilhas Potiguares**. Natal, 2000. Entrevista concedida a mestranda Andréia da Silva Quintanilha Sousa em 29 de março de 2000.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma análise crítica**. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NETTO, José P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Edineide da Costa et al. **Abordagem sobre a situação farmacêutica do município de São Paulo do Potengi**. [Natal?], 1996. Relatório apresentado a PROEX em razão das atividades realizadas no município de São Paulo do Potengi pelo programa Trilhas Potiguares no ano de 1996.

PINTO, Juliana Teixeira Jales Menescal. **Projeto Trilhas Potiguares Relatório Final (Cerro Corá)**. Natal, 1996. Relatório final apresentado a PROEX em razão das atividades realizadas na Trilha 2 em 1996.

PONTES, Iêda Matias. **Relatório da coordenação: município de Itajá**. Natal, 1997. Relatório apresentado a PROEX em razão das atividades realizadas no Programa Trilhas Potiguares da UFRN no ano de 1997.

QUEIROGA, Bernadete Lourdes. **Entrevista sobre o Projeto Pé-na-Trilha**. Natal, 1999. Entrevista concedida a mestranda Andréia da Silva Quintanilha Sousa em 15 de dezembro de 1999.

REIS, Renato Hilário dos. **A articulação ensino-pesquisa-extensão**. In: **ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNB**, 1, 1989. Anais... Brasília:[s.n.], [1989?]. 8f.(xerogr.)

\_\_\_\_\_.A conceituação da extensão universitária. **Educação Brasileira**, Brasília, v.6, n.12, p.43-54, jan/jun. 1984.

REWORÊDO, Jaqueline da Silva, ALMEIDA JÚNIOR, Tobias Crispim. **Relatório das atividades da oficina de teatro desenvolvidas na Trilha 1**. Natal, 1996. Relatório apresentado a PROEX em razão das atividades realizadas nos municípios de Barcelona e Lagoa de Velhos no Programa Trilhas Potiguares em maio de 1996.



RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1982.

SALLES, Giselda Gomes. **CRUTAC: compromisso social ou projeto político pedagógico?**. Natal, 1986. 268p. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SAVIANI, Demerval. Extensão universitária: uma visão não-extensionista. In: **Ensino público e outras falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha Sousa. **Memória do Programa Trilhas Potiguaras (1996 1999)**. Natal, 2000. p.233. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?**. Maceió: EDUFAL, 1997.

TELES, Jover. **Movimento sindical no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Conclusão do Encontro de Pró-Reitores de Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília:[s.n.], 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estratégico de Ação 1995-1999**. Natal: EDUFRN, [1995?].31p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de atividades das Trilhas Potiguaras**, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Extensão. **Trilhas potiguaras: redescobrimo a América**. Natal:[s.n.], 1997. "não paginada".

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão: 1995-1999**. Natal: EDUFRN, 1999. 147p

UFRN/PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Trilhas Potiguaras: manual do participante**. Natal, 1999.

UFRN/PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Roteiro para Trilhas 2000**. Natal, 2000.



## NOTAS

<sup>1</sup> Fragoso Filho (1984) lembra que a extensão é algo imposto de fora da universidade, vinculada, sobretudo, ao aprimoramento das novas técnicas de produção – e amplamente utilizada pela UNESCO como estratégia para queimar etapas do desenvolvimento no terceiro mundo. Para um exemplo, basta lembrarmos da idéia dos CRUTACS prevista no Relatório Atcon. Maiores detalhes ler também Salles (1986).

<sup>2</sup> Uma análise exaustiva das atividades desenvolvidas pode ser encontrada em Sousa (2000).

<sup>3</sup> É necessário assinalar que, infelizmente, nem todo o material já produzido pelo Programa foi preservado ou estava acessível, seja devido a uma tradição cultural de desvalorização da memória, seja à falta de servidores para colaborar com a coordenação no sentido de registrar devidamente o rico material do Programa Trilhas Potiguares.

<sup>4</sup> Bernardete de Lourdes Queiroga (1999), concluinte do curso em 1992 e membro das duas primeiras edições de Pé-na-Trilha, afirma que “[...] foi uma oportunidade de sair dos muros da universidade”. Na realidade, existem poucos registros dessa atividade que teve seu início em 1990 e permanece até hoje a ser desenvolvida pelo Centro Acadêmico de Geografia da UFRN.

<sup>5</sup> Márlorie da Fonseca e Silva Medeiros, da PROEX/UFRN.

<sup>6</sup> Cópias de alguns desses documentos podem ser encontrados em Sousa (2000).

<sup>7</sup> Para este estudo, analisamos 51 desse total de 84 projetos.

<sup>8</sup> Tivemos acesso aos ofícios encaminhados à PROEX dos municípios de Lagoa de Velhos (ofício nº 20/97) Venha Ver (Janeiro / 1997); Santa Maria (Março/ 1997); Cerro Corá (Abril/1997); Jardim de Piranhas (Abril/1997); Mossoró (Abril/1997); Macau (Junho/1997) e São Miguel (Julho/1997). Todos solicitando a presença das Trilhas Potiguares em seus municípios.

<sup>9</sup> Para exemplificar, destacamos do Relatório Final da coordenadora do município de São João do Sabugi, Professora Antônia Cláudia Jácome da Câmara, os seguintes problemas: “elevado índice de repetência e evasão escolar, particularmente na zona rural. É também elevado o índice de analfabetismo entre a população.” (Câmara, 1999).

<sup>10</sup> “A gente trabalha muito em cima de demanda, pode até ser interesse do aluno desenvolver naquela área sua pesquisa, seu trabalho, o aluno se envolve e acaba levando aquele trabalho para dentro da sala de aula. Este é o papel das Trilhas: trazer para a sala de aula a realidade do Estado e ver formas de transformar esta realidade” (Medeiros, 2000)



# O AMBIENTALISMO, A CIÊNCIA E O PENSAMENTO SELVAGEM

*Luiza Garnelo*

## RESUMO

O trabalho discute as interações entre os avanços do pensamento científico representado pelas discussões sobre a questão ambiental e as produções simbólicas de povos indígenas, não influenciadas pelo saber científico-escolar, enfatizando os encontros e desencontros entre a produção científica e o holismo típico do pensamento selvagem.

66

### **Palavras-chave**

Holismo,  
Conhecimento,  
Meio Ambiente.

## ABSTRACT

The paper discuss the advances of scientific knowledge in environment studies and the interactions with symbolic production of indigenous people, free of scientific and scholar influence; it emphasizes the agreements and disagreements between the scientific knowledge and the typical holism of the salvage mind.

### **Key-words**

Holism,  
Knowledge,  
Environment



O avanço da ciência contemporânea tem possibilitado o questionamento da forma linear e fragmentada como método científico tem tratado a investigação da realidade natural e social. Inegavelmente o Ecologismo<sup>1</sup> tem sido o catalisador desta nova revolução científica, contribuindo para a construção de novos saberes baseados na idéia de holismo e de totalidade<sup>2</sup>, bem expressos no conceito de biosfera e na teoria de Gaia<sup>3</sup>. O avanço da discussão científica parece fazer um semicírculo que a leva a reaproximar-se da organização do pensamento<sup>4</sup> e dos saberes tradicionais, ainda que ambos permaneçam realidades distintas que não estabeleçam, relações de equivalência entre si.

Para o entendimento desta proposição, é necessário discutir as formas como sociedades indígenas com os Baniwa<sup>5</sup> interagem com a natureza, fundadas numa estrutura de pensamento que a Etnologia denominou de pensamento selvagem (Levi-Strauss, 1976), que opera de forma radicalmente distinta do pensamento científico. Godelier (1984), discutindo as relações entre Ecossistemas e Sistemas Sociais, demonstra que as representações do pensamento selvagem sobre a natureza evidenciam as formas de interação destes grupos sociais com seu meio ambiente e a maneira como aquele se organiza socialmente, já que a natureza é vista como um sistema social análogo ao humano. Com base neste conjunto de informações, é que os grupos indígenas rionegrinos organizam sua ação sobre o entorno<sup>6</sup>. As representações do pensamento selvagem sobre a natureza são necessariamente múltiplas e envolvem, além de um conhecimento empírico sobre as características materiais do território ocupado, um conjunto de valores e representações imaginárias sobre os vivos e os mortos, humanos e não humanos, que variam segundo a organização social do trabalho, peculiar a cada grupo.

O território ocupado pelo grupo é a expressão mais concreta de suas formas de interação com a natureza à sua volta. O conceito de meio ambiente, tal como o concebemos não existe nas sociedades indígenas, particularmente porque o seu território é simultaneamente uma realidade natural, sobrenatural e social.

Nestas condições, o território indígena não pode ser considerado apenas em sua dimensão material; ao contrário, nele estão identificados os elementos explicativos da Ontologia e Cosmologia da etnia. Os elementos naturais, ao mesmo tempo que provêm a subsistência física do grupo, simbolizam entidades vivas, dotadas de vontade e poderes sobre-humanos, organizadas num sistema de parentesco análogo ao domínio humano, com as quais as pessoas procuram



estabelecer relações simbólicas, simultaneamente laicas e sobrenaturais, de complementaridade e obrigações recíprocas (Godelier, 1973).

Estabelece-se portanto, um conjunto de relações sociais e econômicas entre humanos e não humanos, que vão orientar as regras do comportamento socialmente desejável. Tais regras costumam variar em função das características assumidas pelas relações de parentesco do grupo, e do nível e intensidade das constrictões impostas pelo meio (Godelier, 1978). O território portanto, é um elemento estruturante/estruturado pelo grupo indígena que o habita; sua integridade é um elemento chave para a produção/reprodução simbólica e material das relações sociais de cada etnia.

As formas simbólicas de posse do território permitem que as características geofísicas do mesmo sejam reinterpretadas de forma a atribuir sentido à história social do grupo e/ou do cosmos. A dimensão mítica que expressa a organização social, costuma se materializar nos diversos acidentes geográficos que são testemunhas concretas da passagem dos ancestrais criadores e civilizadores, atualmente distantes deste plano da realidade. Do mesmo modo, a ocupação física de um território por um grupo indígena contribui para a demarcação de sua identidade; a literatura etnológica que trata das relações intertribais é pródiga em demonstrar a importância do território no estabelecimento de critérios demarcatórios das fronteiras da identidade, relações de guerra, aliança, comércio, casamento, etc.

Finalmente enquanto base material da reprodução da vida, o território propicia os meios a partir dos quais se desenvolvem os saberes práticos, mediados pela produção mítica, cujo manejo garante a exploração racional para a subsistência cotidiana do grupo atual e gerações subsequentes.

Tais características determinam um forma própria de interação dos índios com seus territórios através de um sentido de compromisso, de identidade, pertinência e valorização de seu entorno; eles estabelecem relações basicamente homeostáticas com o meio natural, controladas através do xamanismo, que limita as possibilidades de ruptura individual do compromisso com os valores bioéticos grupais. Estes valores guardam muita proximidade com os objetivos hoje perseguidos pelo ambientalismo para a própria sociedade industrial.

A capacitação das gerações mais jovens, para garantir a (re)produção das relações sociais tem no território, o espaço privilegiado para o seu desenvolvimento. Pelas características da educação tradicional, não há distinção entre aprendizado concreto e abstrato, ambos constituem uma só realidade na



qual o aprendizado se faz no cotidiano, sem a delimitação de um espaço diferenciado para tal, como ocorre com a escola no universo não indígena (Garnelo, 1989), (Figueroa, 1989). O local de aprendizado é portanto o entorno, onde as gerações mais jovens aprendem a compreender e interpretar material e simbolicamente, as nuances de seu meio ambiente. O processo pedagógico prioriza a ação concreta, incidindo diretamente sobre os recursos naturais, o que constitui o principal meio de aprendizado. Atuando diretamente sobre a natureza, os indivíduos desenvolvem habilidades técnicas e simbólicas para melhor manejá-la. Dadas as dimensões humanizantes assumidas pela natureza, tais formas de aprendizagem tendem ao desenvolvimento de valores e atitudes preservacionistas e respeitosas com o meio ambiente; além disso, a transgressão destes valores internalizados costuma acarretar sanções mágicas sobre os infratores.

De modo geral as formas de interação das populações tradicionais com a natureza são de baixo desgaste entrópico<sup>7</sup>. Tomando-se como exemplo o trabalho de Hildebrand (1993), sobre culturas do Vaupés Colombiano, nas quais o autor observa que, a interação homem natureza é representada como um conjunto energético finito circulante entre os seres vivos, onde a apropriação de energia por um ser (humano por exemplo), resulta em uma subtração do conjunto de energia disponível para a totalidade dos outros seres. A apropriação energética pelos humanos cria um sistema de débito em que estes se tornam devedores dos outros membros do sistema, que devem ser ressarcidos em algum momento. O ressarcimento se dá sob a forma de privações pessoais, e/ou a morte de uma pessoa, que contribuirá para a reposição da energia subtraída pelos humanos ao garantir sua subsistência.

Sintetizando, nas relações homens-natureza são efetuadas trocas energéticas que precisam ser pagas; viver é sinônimo de um débito perpétuo que é parcialmente resgatado com a morte. O mundo é concebido como um grande sistema interativo onde há uma identidade entre homens e animais, gerando um campo de circulação em contínua retroalimentação. Sociedade e natureza sendo partes de uma totalidade, só podem ser concebidas como mutuamente referidas, sem qualquer dissociação entre ambas. Em tais condições um ser humano é desestimulado a desperdiçar os recursos naturais, pois recebe sanções mediatas ou imediatas pelo que consome (e/ou desperdiça); os membros da sociedade são coagidos a tratar de forma cuidadosa (e respeitosa) as fontes disponíveis de recursos naturais.



A maneira harmônica como as sociedades tradicionais lidam com a natureza tem chamado a atenção dos etnocientistas, sem que muitas vezes haja uma compreensão da forma peculiar de organização desses saberes e tendência a estabelecer identidades improváveis com a concepção ocidental de natureza e meio ambiente.<sup>8</sup>

O ambientalismo enquanto movimento social e científico, vem estabelecendo uma série de críticas ao desenvolvimento industrial, que ameaça seriamente a base de recursos naturais que garante a sustentação da vida no planeta. A principal crítica do ambientalismo é que o capitalismo industrial opera desrespeitando as condições ambientais, desconsiderando a finitude de recursos e a dinâmica interativa própria da biosfera; esta tem sido concebida como uma inesgotável fonte de recursos e lata de lixo gigante, capaz de processar indefinidamente os detritos produzidos pelos homens.

Diversos cientistas, tem descrito o capitalismo industrial como um sistema de alta entropia que se caracteriza pela tendência de transformação acelerada de energia disponível em energia não disponível, tal como acontece, p.ex, na queima de combustível fóssil. Ao imprimir uma aceleração desproporcional entre a captação de recursos naturais e a geração de resíduos, a produção industrial tem ameaçado o equilíbrio natural no planeta, seja porque a oferta de recursos naturais é limitada, não sendo viável a sua reposição no tempo humano de vida, ou porque o volume e o tipo de resíduos produzidos vem superando rapidamente a capacidade de reciclagem dos sistemas naturais. A velocidade de desgaste imprimida é muito maior que a velocidade de reposição dos recursos naturais, que não se processa em escala temporal humana. A somatória de tais condições tenderia a acelerar a degradação entrópica do planeta, configurando-se um modelo de desenvolvimento não sustentável.

Os seres vivos retardam sua degradação entrópica, isto é, sua morte, pela apropriação de quantidades de energia de outros seres, através das cadeias alimentares. Para que isto possa ocorrer, deve haver a manutenção de uma base de sustentação na biosfera, capaz de fornecer suporte a esta apropriação energética de uns seres por outros. O sistema biosférico é naturalmente estável, já que todos os seus elementos materiais são recicláveis entre si, e ele conta com o aporte de novas quantidades aproveitáveis de energia solar garantindo um ingresso energético regular para os vegetais, que são a base de sustentação das cadeias alimentares. Ao que tudo indica, a intervenção da moderna tecnologia em grande escala vem provocando uma aceleração entrópica, gerando reações em cadeia desfavoráveis ao sistema como um todo.



Nas sociedades indígenas as formas de apropriação de recursos naturais para a subsistência são compatíveis com os ritmos e estratégias da natureza, isto é, tem um ritmo constante mas de baixa aceleração nas suas transformações. Aqui há uma maior afinidade entre o tempo social e o tempo natural. O estilo de vida organizou-se em torno da idéia de finitude dos recursos disponíveis e da manutenção de formas coletivamente controladas (xamanismo) do uso racional e conservador dos recursos naturais.

O estilo de vida e tecnologia modernos, ao contrário, estão assentados no individualismo, na busca de altas taxas de lucros que exigem investimento tecnológico contínuo para garantir o ritmo da acelerada transformação de recursos não renováveis em energia e na satisfação de demandas de consumo, incompatíveis com um modelo de desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, a tecnologia hoje disponível, não conta com um arsenal capaz de avaliar de forma global, as repercussões do impacto da produção industrial no ambiente, nem de reduzir a degradação entrópica ora enfrentada. O pensamento científico, organizado em abordagens setorializadas da realidade, não dispõe ainda de métodos plenamente interdisciplinares capazes de superar os saberes fragmentados disponíveis sobre o meio ambiente. Este conjunto de problemas tem demandado uma mudança do paradigma científico que orienta os estudos da biosfera. As novas propostas trazem para cena o paradigma holístico e a teoria da complexidade<sup>9</sup>, como base para nova abordagem e intervenção na natureza.

O pensamento selvagem e o pensamento ambientalista de base holística tem pontos de convergência e de divergência que podem ser avaliados no quadro seguinte:

Pensamento Selvagem	Pensamento Ambientalista
Natureza sacralizada; idéia do sagrado funda as relações dos homens com a natureza, moldando o desenvolvimento de estratégias para exploração dos recursos naturais.	Natureza não sacralizada. A base das estratégias de exploração dos recursos naturais é a tecnologia que, distinta daquela gerada no industrialismo deve ser eco-harmônica e estar a serviço da maioria.
A abordagem e representação da natureza é holística, mas fundada no pensamento mágico operando por analogia.	A abordagem se propõe a ser holística, mas operando através do método científico redimensionado para dar conta de investigações interdisciplinares sobre a biosfera. <i>Continua&gt;&gt;&gt;</i>



Pensamento Analógico conduz a enunciação de juízos sobre a natureza; esta é representada como uma realidade análoga à organização social humana; elementos da natureza são considerados entidades vivas, dotadas de vontade, que estabelecem relações de poder e negociação com os seres humanos.

Natureza é concebida como um sistema energético e material, com capacidade de autoregulação sustentada a partir do aporte de energia solar e da capacidade de retroalimentação de seus componentes

O desenvolvimento de conhecimentos se dá pela via do parentesco, com base na experiência empírica oralmente transmitida de uma geração para outra.

A formação acadêmica transdisciplinar é a base para o desenvolvimento de saberes escritos que são transmitidos através das vias habituais de divulgação do saber científico. No entanto, o compromisso ético é com o bem comum e não apenas com grupos dominantes da sociedade.

Centrado na realidade local

Preocupado com a realidade global do planeta e com relações de poder travadas entre os grupos populacionais que o habitam.

72 O pensamento tradicional e as formas de organização social que o geram, possui estratégias não científicas que equacionaram, a seu modo, os desafios que ameaçam a sociedade industrial. Primeiro por pensarem a realidade como uma totalidade interativa entre suas partes, na qual, a intervenção em qualquer um de seus termos provoca repercussões imprevisíveis no conjunto. A ciência moderna ainda tenta equacionar estes problemas pela via do método científico, mas não desenvolveu ainda um instrumental adequado para intervenções rotineiras baseadas neste pressuposto.

As formas de desenvolvimento não sustentável priorizadas no industrialismo, contrastam fortemente com a tendência de sustentabilidade das sociedades indígenas, cujo frugalismo no viver e sensibilidade para com a finitude de recursos disponíveis em seu território a tornam um modelo adequado de desenvolvimento sustentável. Tais questões estão no horizonte das idéias ambientalistas que apontam para a necessidade de um reordenamento dos estilos de vida, particularmente dos países ricos, propondo a redescoberta de uma mentalidade fundada não no desperdício hoje vigente, mas no estabelecimento de relações mais igualitárias entre os diversos habitantes (humanos ou não) do planeta, Boa parte dos estudos aponta como principais causas da degradação ambiental, o estado de miséria e subalternidade em que vive a maioria da humanidade e a busca exagerada de lucro e de consumo



pelos membros dos grupos dominantes, cujo estilo de vida exerce forte impacto sobre os recursos naturais do planeta.

Na tentativa de superação do impasse em que a forma de organização do capitalismo industrial nos colocou, os cientistas vem discutindo alternativas de ecodesenvolvimento em que se propõem redimensionar as bases do desenvolvimento econômico, passando por uma profunda reorganização ética, com preocupações com igualitarismo, solidariedade entre os povos e gerações, redução do consumismo excessivo em favor de hábitos mais frugais, interação mais harmônica e respeitosa com os ritmos da natureza. Autores como Stahel (1995), apontam para a impossibilidade de um desenvolvimento ecologicamente sustentável no âmbito de uma economia capitalista.

Ao que se observa, os princípios do ambientalismo passam pelo drástico redimensionamento da organização social ora vigente e de uma reaproximação com as formas de viver das sociedades tradicionais que historicamente tem se pautado por valores de respeito ético entre os seres vivos.

Tal estado de coisas pode representar novo alento para os povos indígenas, na medida em que os mesmos possam ser reconhecidos e valorizados não somente como conhecedores dos ritmos e formas de organização da natureza, mas como detentores de estratégias de organização social e econômica que, a médio prazo, se mostram muito mais sustentáveis que as da sociedade industrial. As teses ambientalistas tendem igualmente a valorizar a diferença e a variedade, o que também favorece as sociedades tradicionais, continuamente ameaçadas pelas tendências homogeneizantes do capitalismo industrial. A utopia ambientalista pode representar, para os povos indígenas, uma possibilidade de inserção e convivência mais igualitária que aquela que até hoje lhes vem sendo acessível.

Uma nova realidade também exige novas formas de interação política, daí o debate que vem sendo travado sobre a necessidade da implantação de instâncias supranacionais de controle da qualidade do ambiente, dado que as sociedades nacionais, particularmente as dos países subdesenvolvidos não vem demonstrando a necessária permeabilidade ao ideário preservacionista. Nestes países, é corrente a idéia de que o ambientalismo se constitui em entrave para a replicação do desenvolvimento econômico já atingido pelos países ricos. Os dirigentes de países subdesenvolvidos tem demonstrado relutância em buscar novas formas de desenvolvimento menos depredatórias e excludentes, apegados que estão, ao modelo vigente de desenvolvimento econômico, mesmo que



este tenha se mostrado incapaz de equacionar os graves problemas de exclusão social e econômica das populações pauperizadas do planeta (Leis, 1991).

Os atores que defendem o supranacionalismo para a questão ambiental são basicamente os mesmos que se mostram sensíveis às propostas ampliação dos direitos das sociedades indígenas, hoje reduzidas à indigência sob o impacto das sociedades nacionais que as cercam. Vistos como potencialmente preservacionistas, os grupos étnicos tem despertado simpatia dos ecologistas. Este somatório de influências tem contribuído para acirrar os ânimos dos representantes da sociedade nacional que, desconfiando desta aliança, vêem os índios como massa de manobra de ataques de ambientalistas à chamada soberania nacional.

Este jogo de tensões indubitavelmente coloca a população indígena como importante ator na negociação de uma nova ordem mundial, na qual tem potencialmente, deteriam saberes de interesse dos não índios e maior poder de barganha para a obtenção de um espaço político mais satisfatório nas negociações com a sociedade envolvente.

O maior risco identificado na nova conjuntura é a manutenção das formas habituais de exploração e utilização dos saberes indígenas sem formas adequadas de retorno aos seus produtores. Terena (1993) chama atenção para a dificuldade de proteção à propriedade intelectual do conhecimento tradicional e para os riscos que o chamado ecodesenvolvimento pode representar para os povos indígenas, na medida em que a demanda por produtos naturais tende a subverter as formas tradicionais de produção e atrelá-la à economia de mercado, em detrimento das obrigações de reciprocidade entre parentes.

O mesmo autor assinala que o ecodesenvolvimento nas áreas indígenas, parece ser uma via atraente para garantir o ingresso permanente de recursos financeiros e suprir as necessidades de bens industrializados, mas que esta alternativa encobre a real necessidade de questionar as políticas socialmente excludentes dos governos para com as populações indígenas. Terena assinala a necessidade de se desenvolver opções de etnodesenvolvimento<sup>10</sup> pensadas e dirigidas pelos próprios grupos, na construção de formas autônomas de desenvolvimento, capazes de manter a integridade do conjunto de sua organização social.

O movimento indígena tem à sua frente o desafio de construir, com o ambientalismo, alianças capazes de superar o papel de supridores de tecnologia tradicional para o proveito de outrem. Somente a história nos dirá se as



sociedades indígenas conseguirão negociar num nível mais igualitário ou se novamente serão vítimas do logro histórico que se perpetua desde a chegada dos europeus na América.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIN de EDUCACIÓN AMBIENTAL DE UNESCO-PNUMA, "Conceptos Fundamentales de Educación Ambiental", **Contacto**, vol XV, No.2, 1990

BUCHILLET, D., "Interpretação de Doença e Simbolismo Ecológico entre os Índios Dessana", **Bol. Mus.Par.Emilio Goeldi**, Sér. Antropol.4(1), 1988.

BELTRÁN,F.C., "Las Riquezas Naturales de la Amazonia y la Propiedad Intelectual", in: Estrella E., y Crespo,A. (orgs.) **Salud y Poblacion Indigena de la Amazonia**, Quito, 1993.

BRÜSEKE, F.J., "O Problema do Desenvolvimento Sustentável", in: CAVALCANTE (org.), **Desenvolvimento e Natureza. Estudos para uma Sociedade Sustentável**, Ed. Cortez, SP, 1995.

CAPRA,F., **O Ponto de Mutação**, Ed.Círculo do Livro, SP, s.d.

\_\_\_\_\_, **A Teia da Vida. Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos**, Ed. Cultrix, SP, 1996.

CLASTRES,P, "O Último Círculo", in: **Arqueologia da Violência**, Ed. Brasiliense, SP, 1982.

CAVALCANTE, C(org.)., **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma Sociedade Sustentável**, Ed.Cortez/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 1995.

DESCOLA, P., **La Selva Culta.Simbolismo y Praxis en la Ecologia de los Achuar**, Ed. ABYA-YALA MLAL, Quito, 1989.

DUFOUR, D., "Nutrition in the Northwesr Amazon: Household Dietary and Time-Energy Expenditure", in: HAMES, R. and VICKERS, W.(ed.), **Adaptative Responses of Native Amazonians**, Academic Press Inc., S. Francisco, 1983.

FIGUEROA, Alba L., **Comunicação Intercultural em Saúde.Subsídios para uma Ação Social em Educação Indígena**, Diss. Mestrado, USP, SP, 1989.



- GARNELO, L., **A Educação na Sociedade Tradicional**, Manaus, 1989, mimeo, 5pp.
- GODELIER, M., "Mito e História: Reflexões sobre os Fundamentos do Pensamento Selvagem", in: **Horizontes da Antropologia**, Ed. 70, Lisboa, 1973.
- \_\_\_\_\_, "L'Appropriation Matérielle et Sociale de la Nature", in: **L'Idéal et le Matériel**, Ed. Fayard, Paris, 1984.
- \_\_\_\_\_, "Economia Mercantil, Fetichismo, Magia e Ciência", in: Carvalho, Edgard(org.), **Godelier**, Ed. Ática, SP., 1981, col. Grandes Cientistas Sociais.
- \_\_\_\_\_, "Os Fundamentos do Pensamento Selvagem, in: Carvalho, Edgard(org.), **Godelier**, Ed. Ática, SP., 1981, col. Grandes Cientistas Sociais.
- \_\_\_\_\_, " 'Moeda de Sal' e Circulação das Mercadorias entre os Baruya da Nova Guiné" in: Carvalho, Edgard(org.), **Godelier**, Ed. Ática, SP., 1981, col. Grandes Cientistas Sociais.
- \_\_\_\_\_, "O Visível e o Invisível entre os Baruya da Nova Guiné", in: Carvalho, Edgard(org.), **Godelier**, Ed. Ática, SP., 1981, col. Grandes Cientistas Sociais.
- \_\_\_\_\_, "A Parte Ideal do Real", in: Carvalho, Edgard(org.), **Godelier**, Ed. Ática, SP., 1981, col. Grandes Cientistas Sociais.
- HILDEBRAND, M. von, "Gaia and Culture: Reciprocity and Exchange in the Colombian Amazon", in: BUNYARD, P.(Ed.), **Gaia in Action**, Floris Books, Edinburg, 1993.
- JAPIASSU, H., **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**, Ed. IMAGO, RJ, 1986.
- KASSAS, M., & POLUNIN, N., "The Three Systems of Man", **Environmental Conservation**, vol 16(1), 1989.
- KROEMER, G., **Kunahã Made, O Povo do Veneno. Sociedade e Cultura do Povo Zuruaha**, Ed. Mensageiro, Belém, 1994, col. Antropologia.
- LEIS, H., "A Desordem Ecológica na Amazônia e a Desordem Político Econômica da Ordem Internacional, in: ARAGÓN,L., **A Desordem Ecológica na Amazônia**, Ed. UFPA., Belém, 1991, Série Cooperação Amazônica.
- LÉVI-STRAUSS,C., **O Pensamento Selvagem**, Comp.Ed.Nacional, SP, 1976
- LOVELOCK,J., **As Eras de Gaia. A Biografia de Nossa Terra Viva**. Ed. Campus, RJ, 1991.
- LIZOT,J., **Tales of the Yanomami**, Cambridge University Press, Worcester, 1991.





- MINISTÉRIO de EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, **Educación Ambiental. Lineamientos Conceptuales Básicos**, Santafé de Bogotá, 1995.
- MORÁN, E., **A Ecologia Humana das Populações da Amazônia**, Ed. Vozes, Petrópolis, 1990.
- \_\_\_\_\_, "Human Adaptative Strategies in Amazonian Blackwater Ecosystems", **American Anthropologist**, 93(2):361-382.
- MORIN, E., **O Método: A Natureza da Natureza e A Vida da Vida** (vols. I e II), Ed. Europa América, Lisboa, s.d.
- \_\_\_\_\_, **O Problema Epistemológico da Complexidade**, Ed. Europa-América, Lisboa, s.d.
- MAY-BURY-LEWIS, D., "Ecologia", in: **A Sociedade Xavante**, Ed. Liv. Francisco Alves, RJ, 1984.
- MÜLLER, M., "La Revolución Ecológica", **D+C. Desarrollo y Cooperación**, No.2: 3-5, 1995.
- MURPHY, Y. & MURPHY, R., **Women of the Forest**, Columbia University Press, New York, 1985, 2a.ed.
- POSEY, D., "The Road to an Amazonian 'Consumer Democracy' with a few Comments on the Major Detour of Intellectual Property Rights", in: ARAGÓN, L.(org.), **A Desordem Ecológica na Amazônia**, Ed. UFPA., Belém, 1991, Série Cooperação Amazônica.
- RAMOS, A., **Hierarquia e Simbiose**, Ed. HUCITEC/INL-MEC, SP, 1980.
- STAHEL, A.W., "Capitalismo e Entropia: Os Aspectos Ideológicos de uma Contradição e a Busca de Alternativas Sustentáveis" in: CAVALCANTE (org.), **Desenvolvimento e Natureza. Estudos para uma Sociedade Sustentável**, Ed. Cortez, SP, 1995.
- SÁNCHEZ, A.P., "Ecology and the Health of Colombian Forest Dwellers", **World Health Forum**, vol.5, 1984.
- SANTILI, J., "A Proteção aos Direitos de Propriedade Intelectual das Comunidades Indígenas", in: **Povos Indígenas no Brasil 1991/1995**, Ed. ISA, SP, 1996.
- SAWYER, D.R., "Campeinato e Ecologia na Amazônia", in: HOGAN, D. & VIEIRA, P.F.(orgs.), **Dilemas Sócioambientais e Desenvolvimento Sustentável**, Ed. UNICAMP, Campinas, 1995.
- SAHLINS, M., **Sociedades Tribais**, Ed. Zahar, RJ, 1970.



SILVERWOOD-COPE,P, **Os Maku.Povo Caçador do Noroeste da Amazônia**, Ed.UNB, Brasília, 1990.

TERENA,Jorge, "Derechos de Propriedad Intelectual para las Comunidades Indigenas", in : ESTRELLA E., y CRESPO,A. (orgs.) **Salud y Poblacion Indigena de la Amazonia**, Q u i t o , 1993.

VALENCIA,S.,NIETUG,J., "Etnoeducación y Ambiente: Educación Ambiental para los Grupos Étnicos? in: **La Dimensión Ambiental y la Escuela**, Ed. Fundación FES, Bogotá, 1994.

VIEIRA,P.F., "A Problemática Ambiental e as Ciências Sociais no Brasil", in: HOGAN,D. & VIEIRA,P.F.(orgs.), **Dilemas Sócioambientais e Desenvolvimento Sustentável**, Ed. UNICAMP, Campinas, 1995.

VIOLA, E.J., LEIS,H., **Desordem Global da Biosfera e Nova Ordem Internacional: O papel Organizador do Ecologismo**, trabalho apresentado no GT Ecologia Política e Sociedade No 13º Encontro Anual da ANPOCS, 1989.

## NOTAS

78

<sup>1</sup> O movimento ecológico atual é formado de inúmeras facetas cuja caracterização detalhada não cabe no escopo deste estudo. Estamos utilizando no texto a vertente Ecologista cujas preocupações estão ligadas às reflexões sobre a necessária ruptura epistemológica no método científico, visando redirecioná-lo rumo ao estudo da complexidade e da totalização do objeto científico e às correntes que preconizam um reordenamento das relações de poder a nível mundial, que permita a tomada de medidas efetivas de controle da qualidade do ambiente. A respeito destes temas veja Viola e Leis (1989), e Capra(1996).

<sup>2</sup> O paradigma totalizante se propõe a interpretar a realidade através da noção sistêmica de interdependência de todos os fenômenos a serem estudados. Sua abordagem deve dar conta da interação simultânea entre os múltiplos componentes que compõem o campo de estudos da ciência.(Capra, 1991)(1996). Diversos textos de Edgard Morin tratam por sua vez, do Problema da Complexidade, propondo uma reformulação completa do método científico.

<sup>3</sup> A este respeito consultar Lovelock (1991).

<sup>4</sup> No texto as expressões pensamento selvagem e pensamento tradicional serão tratadas como sinônimos e utilizadas no sentido cunhado por Levi-Strauss (1976) e Godelier (1977).

<sup>5</sup> Os Baniwa são um grupo de aproximadamente 4.800 pessoas, de língua aruaque, residentes no Alto Rio Negro, noroeste da Amazônia brasileira, organizados em fratrias patrilineares, patrilocais, mantendo estreito contato com os grupos de língua Tukano residentes nos rios próximos. As reflexões aqui desenvolvidas sobre pensamento indígena são baseadas em material etnográfico o a essas populações.

<sup>6</sup> O termo entorno está aqui sendo utilizado como sinônimo de território indígena e foi deliberadamente escolhido para demonstrar que para as populações indígenas o conjunto de seu território equivale ao que a legislação ambiental vigente no país considera entorno.

<sup>7</sup> A idéia de entropia aplicada ao ambientalismo, explica a tendência de transformação da energia disponível na natureza, em energia dissipada, não disponível. Esta apropriação energética é a forma utilizada por todos os seres vivos para garantir sua sobrevivência, mas somente a produção industrial moderna tem efetuado uma degradação energética capaz de ameaçar o equilíbrio da biosfera.



<sup>8</sup> O conceito de Meio Ambiente que aqui está sendo usado está caracterizado como um “sistema dinâmico, definido pelas interações físicas, biológicas, sociais e culturais, percebidas ou não entre os seres humanos, demais seres vivos e todos os elementos do meio no qual se desenvolvem, quer sejam estes elementos de caráter natural, ou transformados e criados pelo homem” (Ministério da Saúde da Colômbia). Tal concepção, se aproxima da forma como foi caracterizada anteriormente a relação das sociedades indígenas com a natureza, excetuando-se o fator estruturante do próprio território em relação à identidade do grupo e o caráter sacralizado que não está presente na abordagem científica. As relações dos cientistas com a natureza estão referidas às práticas sociais distintas (científicas), compatíveis com sua sociedade de origem.

<sup>9</sup> O Holismo e o Método da Complexidade são representantes nos novos paradigmas científicos, que exploram a idéia de inseparabilidade dos elementos da realidade e se propõem a superar a forma fragmentada e particularizante como vem operando a ciência moderna que, ao dividir a realidade em pequenos compartimentos das distintas abordagens científicas vem se mostrando incapaz de recompô-los numa totalidade plena de sentido. Em termos de metodologia científica capaz de operacionalizar os princípios totalizantes, muito se tem avançado na construção de um corpo teórico-metodológico capaz de dar conta da efetiva interdisciplinaridade requerida pelos estudos ambientais, que simultaneamente devem ser abordados a partir de campos tão variados como a Teoria do Conhecimento, Matemática, Geologia, Biologia, Física, Ecologia Energética, etc...(Bruseke, 1995) (Morin, s.d.).

<sup>10</sup> O postulado da autonomia (self-reliance) é um dos pontos essenciais do ambientalismo, que pressupõe um controle, pela sociedade civil organizada, dos padrões de utilização de recursos naturais segundo suas prioridades e necessidades. Este aspecto do ambientalismo pode ser bastante favorável para os povos indígenas, por pressupor respeito à autonomia étnica; entretanto, a possibilidade de aproveitamento autônomo, etnicamente adequado e racional dos recursos naturais, só pode passar ao largo da economia de mercado, na qual os índios estão compulsoriamente engajados, e para a qual orientam sua produção; esta orientação compulsória tem sido responsável pelo aparecimento de uma série de práticas bastante anti-ecológicas que tem surgido entre alguns grupos indígenas no país.



# O CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO: UM HISTÓRICO DO SEU PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Márcia Santos Ferreira

## RESUMO

O presente texto parte de uma caracterização do processo de criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, instituição idealizada por Anísio Teixeira que deveria colaborar para a elaboração de uma nova política educacional brasileira. Em seguida, mostra a organização administrativa que o Centro adotou durante a gestão de Fernando de Azevedo (1956 a 1961), com destaque para as mudanças ocorridas em função do desenvolvimento de suas atividades e para a identificação dos intelectuais que participaram desse projeto.

### Palavras-chave

pesquisa educacional,  
ciências sociais e educação,  
reconstrução educacional.

## ABSTRACT

This text starts with a characterization of the institutionalization process of the *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP)* – Regional Center for Education Researches of São Paulo, institution that was created by Anísio Teixeira in order to help with the elaboration of a new Brazilian educational politic. The text then shows the administrative organization of the Center during the years form 1956 to 1961, the period when Fernando de Azevedo was the General Director, there is an emphasis on the development of its activities and on the identification of the scholars associated with the institution.

### Key-words

educational research,  
Social Sciences and Education,  
reconstruction of education.



O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) começou a funcionar em 1956, ocupando um edifício construído alguns anos antes na Cidade Universitária da USP. Hoje, apesar de bastante modificado, este mesmo prédio acolhe a Faculdade de Educação daquela Universidade e nele ainda é possível encontrar alguns elementos materiais que fizeram parte do cotidiano daquele Centro de Pesquisas: o mural de Carlos Magano no primeiro andar, recentemente restaurado; diversos exemplares de livros, revistas e folhetos que pertenceram ao Centro e hoje fazem parte do acervo da biblioteca da Faculdade; documentos e objetos do acervo do Centro de Memória da Educação. Entretanto, o Centro de Pesquisas não deixou apenas esses elementos materiais para atestar os seus vínculos com a história da educação brasileira. Através das atividades nele desenvolvidas, vários pesquisadores que se dedicariam à pesquisa educacional ao longo de suas trajetórias profissionais foram formados e reflexões sobre a política educacional brasileira foram elaboradas e discutidas.

Neste artigo, serão destacados os principais elementos do processo de criação e institucionalização do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que culminou com a sua inauguração, em 1956. A organização administrativa que o Centro adotou durante a gestão de Fernando de Azevedo (1956 a 1961) também será apresentada, com destaque para as alterações ocorridas no quadro de intelectuais que formavam seu corpo administrativo e para o aumento da complexidade das atividades do Centro durante esse período.

81

## 1. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CENTRO BRASILEIRO E DOS CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo não foi criado isoladamente, ele fazia parte de um projeto mais amplo – idealizado por Anísio Teixeira – que envolvia a criação do Centro Brasileiro e de outros quatro Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Estes Centros, através da realização de pesquisas científicas, deveriam colaborar para a elaboração de uma nova política educacional para o país.

Anísio Teixeira sugeriu ao Ministério da Educação e Cultura a criação dessas instituições em 1955, quando ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 28 de dezembro daquele ano, foi



assinado o Decreto n.º 38.460 que instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. O Centro Regional paulista foi inaugurado oficialmente em 12 de junho de 1956, devendo atender aos Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. Estas datas, entretanto, representam apenas o momento de concretização de um complexo processo de institucionalização do CBPE e dos Centros Regionais, que teve início no começo da década de 50. Florestan Fernandes (1966) divide esse processo em duas fases: a primeira, de 04 de julho de 1952 até 1954; e, a segunda, ocorrendo durante o ano de 1955.

Em 04 de julho de 1952, Anísio Teixeira tomou posse como diretor do INEP. Em seu discurso, coerente com a sua trajetória de atuação no campo educacional, ele defendeu a idéia de que o INEP deveria fornecer ao Ministério da Educação e Cultura a base de estudos e pesquisas necessárias à “reconstrução educacional brasileira”:

*“O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”. (Teixeira, 1952, p.76)*

Neste discurso, além da necessidade de realização de inquéritos objetivos, defende-se a idéia de que os fatos apurados deveriam fornecer elementos que contribuíssem para a prática educacional, na medida em que possibilitariam a verificação do cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos. “É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais*”, dizia Anísio Teixeira (1952, p. 78).

Logo depois de sua posse na direção do INEP, Anísio Teixeira propôs a criação de duas campanhas: a CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar) e a CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), que pretendiam estudar o ensino elementar e médio, suas inter-relações com o ambiente social e publicar manuais que servissem como guias para os professores. Em 1953, o Centro de Documentação Pedagógica foi criado para sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelas duas campanhas e demais setores do INEP.



Em setembro de 1952, o Diretor do Departamento de Educação da UNESCO, William Beatty, esteve no Brasil. Seu objetivo era verificar as possibilidades de um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base ser instalado no Brasil. Depois de visitar diversos centros de ensino agrônômico, William Beatty concluiu que nenhum estava em condições de receber o organismo planejado. Anísio Teixeira propôs, então, a realização de “um grande *survey* sobre a situação educacional do país, feito por especialistas do Brasil e da UNESCO, que gerasse elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus de ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país” (OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no MEC, 1956, p. 37).

Um ano mais tarde, em agosto de 1953, a idéia de realização de apenas um *survey* havia se desenvolvido para a criação de uma instituição permanente, que recebeu o nome provisório de “Centro de Altos Estudos Educacionais”. Charles Wagley e Carl Withers prepararam um relatório com sugestões sobre a organização e as finalidades dessa instituição.

Em janeiro de 1954, William Carter (Chefe do UNESCO Exchange of Persons Programme) veio ao Brasil para acertar a vinda de técnicos estrangeiros. Nessa ocasião, Anísio Teixeira lhe apresentou uma primeira formulação dos objetivos e finalidades do futuro Centro, que serviria de base para o recrutamento dos membros da equipe a ser enviada ao país pela UNESCO. Os objetivos gerais do Centro seriam os seguintes:

- “1. a pesquisa das **condições culturais** do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças – visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível. Essa pesquisa deveria permitir a formulação de uma política institucional, referente à educação, capaz de orientar o desenvolvimento desejável de cada região do país.
2. a pesquisa das **condições escolares** do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo de ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção



dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento.

3. à luz a política institucional formulada pela **pesquisa antropossocial** e das verificações da **pesquisa educacional**:

a) elaborar planos, recomendações e sugestões para a **reconstrução educacional** de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos; b) elaborar **livros** de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, etc.

4. **treinamento** de administradores e especialistas em educação para lotar os Estados e os **Centros Regionais de Estudos Pedagógicos** e os próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras". (OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais do MEC, 1956, p. 38-9, grifos meus)

84

Em 1955, inicia-se a segunda fase de criação do Centro, com a elaboração de seus planos de organização. Em abril deste ano, Otto Klineberg (UNESCO) esteve no Rio de Janeiro e propôs um esquema com objetivos e sugestão de organização. Ele também sugeriu que se mudasse o nome da instituição de Centro de Altos Estudos Educacionais para Centro de Pesquisas Educacionais.

No documento elaborado por Otto Klineberg destaca-se a necessidade de adaptar a educação brasileira às necessidades do povo brasileiro e sua diversidade geográfica; a necessidade de se divulgar os resultados das pesquisas realizadas aos professores; de proporcionar maior contato entre estudiosos brasileiros e de outros países; de proporcionar melhor preparação dos educadores em ciências sociais; de aplicar as ciências sociais aos problemas educacionais; e, a necessidade de criação de um modelo de melhoramento do sistema educacional que poderia ser seguido em outros países.

O "Documento Klineberg" também ficou conhecido por sugerir, como objetivos do Centro, a realização de um "mapa cultural" e um "mapa educacional" brasileiros. O "mapa cultural" seria composto pelo "conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo,





incluindo a vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo" (Klineberg, 1955, p. 119). O "mapa educacional" deveria apresentar um "quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira, em todos os níveis e em todas as regiões" (Klineberg, 1955, p. 120). Esses mapas seriam interdependentes e deveriam ser usados em conjunto para que se fizessem as modificações necessárias na estrutura educacional, a fim de adaptá-la às necessidades culturais de cada região.

Charles Wagley e João Roberto Moreira, a partir de junho de 1955, começaram a criação prática do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: instalação da sede no Rio de Janeiro, planejamento das primeiras pesquisas, recrutamento dos primeiros cientistas (Josildeth Gomes, Carlo Castaldi, José Bonifácio Rodrigues, Orlando F. de Melo, L. de Castro Faria e L. A. Costa Pinto), etc.

Ao mesmo tempo, em São Paulo, estavam em curso os preparativos do que viria a ser o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). Em 19 de julho de 1955, foi assinado um "Termo de Acordo" entre o MEC, o INEP e a Reitoria da Universidade de São Paulo, no qual o INEP entregou à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP o prédio do "Instituto do Professor Primário", construído na Cidade Universitária, para que nele funcionasse o "Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério". Este prédio fazia parte de um conjunto arquitetônico projetado pelo arquiteto Rocha Miranda que seria composto por cinco edifícios. O prédio construído possuía dois pavimentos, medindo duzentos metros de comprimento por trinta de largura.

Segundo o "Termo de Acordo celebrado entre o INEP e a Reitoria da USP para a manutenção do Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério", o Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL/USP elegeria um docente para assumir a direção do Centro, se responsabilizaria por sua manutenção, em articulação com o INEP, e utilizaria o prédio para os trabalhos de pesquisas e demais atividades relativas às finalidades do Centro. Os objetivos gerais deste Centro eram exatamente aqueles citados acima, elaborados por Anísio Teixeira e apresentados à William Carter, em 1954.

Niuvenius Paoli, em sua tese de doutorado, aponta a "interessante relação entre a concepção do projeto do centro e a sua execução, no sentido de não se aguardar que o projeto e sua formalização estivessem totalmente prontos para



então se tomar providências para a sua realização” (Paoli, 1995, p. 53), ou seja, apesar de se fazer um acordo de cessão para o funcionamento do Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério, tratava-se do que viria a ser o CRPE/SP.

*“(...) a utilização de uma designação como ‘Centro de Aperfeiçoamento do Magistério’, muito provavelmente deve ter sido uma estratégia política, de um lado para tornar mais palatável as outras funções do centro; por outro lado, a origem dos recursos estava na rubrica ‘Manutenção de um Centro Nacional e instalação de Centros Regionais, para aperfeiçoamento do magistério primário e normal’. Na medida em que as ações eram desenvolvidas no âmbito do INEP era necessário mantê-las dentro dos limites institucionais, e, ao que parece, Anísio Teixeira conseguia juntar uma perspectiva política com uma habilidade em lidar com meandros da estrutura administrativa, de uma tal maneira que conseguia desviar-se das pedras burocráticas sem perder o rumo. (...) Na verdade, uma das dificuldades políticas enfrentadas nessa época era exatamente a de destinar recursos para a pesquisa em educação ao invés de aplicar essas verbas na própria rede escolar” (Paoli, 1995, p. 54-6).*

86

Em 18 de agosto de 1955, reuniram-se no Rio de Janeiro, depois de uma sessão preparatória em São Paulo, Anísio Teixeira e um grupo de cientistas sociais e educadores com os seguintes objetivos: 1. Discutir o plano de trabalho de João Roberto Moreira e Charles Wagley e as propostas de Otto Klineberg; 2. Definir os objetivos e a organização do CBPE e dos Centros Regionais. Compareceram à esta reunião:

Anísio Teixeira	Florestan Fernandes	L. de Castro Faria
Almeida Júnior	L. A. Costa Pinto	José Bonifácio Rodrigues
Charles Wagley	Fernando de Azevedo	Bertram Hutchinson
Jayme Abreu	João Roberto Moreira	Egon Schaden
Antônio Cândido	Mário de Brito	
Lourival Gomes Machado	Henri Laurentie	

Florestan Fernandes fez uma exposição crítica a respeito dos documentos discutidos. Seu objetivo era impedir que o CBPE se tornasse um “instituto



acadêmico de estudos, por ventura útil às ambições científicas de especialistas estrangeiros interessados em realizar pesquisas de psicologia, antropologia, sociologia ou pedagogia no Brasil” (Fernandes, 1966, p. 566). De forma geral, o autor destaca a necessidade e a possibilidade de se estabelecer no CBPE: 1. Cooperação entre educadores e cientistas sociais; 2. Cooperação entre especialistas do Rio e de São Paulo; 3. Cooperação entre estrangeiros e brasileiros; 4. Utilização dos programas de atividades da CILEME, CALDEME e do Centro de Documentação Pedagógica do INEP, no CBPE, de forma orgânica.

Para Florestan Fernandes, “a criação de um centro de pesquisas, que pusesse a serviço do Ministério da Educação a investigação científica, racionalmente aproveitada para fins práticos, era algo que se fazia prementemente necessário” (OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no MEC, 1956, p. 45).

## 2. A ORGANIZAÇÃO FORMAL DO CBPE E DOS CENTROS REGIONAIS

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais deveriam atender à necessidade de “dotar o INEP de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para o melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal” (Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955). Seus objetivos, muito semelhantes àqueles elaborados por Anísio Teixeira, em 1954, eram:

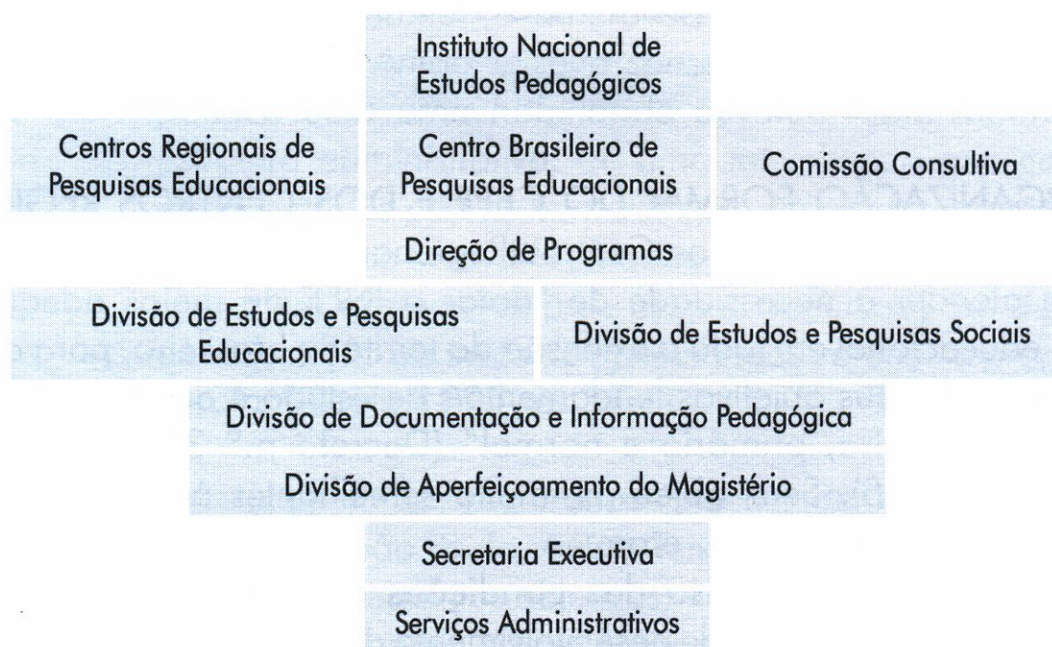
“I – pesquisa das **condições culturais e escolares** e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a **reconstrução educacional** do país – em cada região – nos níveis primário, médio, e superior e no setor de educação de adultos;

III – elaboração de **livros** de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, medidas escolares,

formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional; IV – **treinamento** e *aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias*” (Art. 2.º do Decreto n.º 38.460, grifos meus).

Assinaram o Decreto o vice-presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, Nereu Ramos, e o Ministro da Educação e Cultura, Abgar Renault.

O organograma básico do CBPE era o seguinte (com possibilidade alterações para casos regionais):



88

Cabia à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) a realização de trabalhos científicos sobre a cultura e a sociedade brasileiras e seu desenvolvimento. Estes estudos deveriam levar em consideração os aspectos nacionais e regionais do desenvolvimento, com a finalidade de estabelecer relações entre os fatos educacionais e a vida social de cada região.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) deveria elaborar estudos que contribuíssem para a construção de um quadro descritivo da educação brasileira na época, considerando os diversos níveis e ramos de ensino e as diferenças regionais existentes no país.



A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) teria por objetivo a realização de cursos destinados à formação e aperfeiçoamento de administradores escolares, especialistas em educação, professores de escola normal e professores em geral. Além disso, a DAM deveria organizar e colocar em funcionamento escolas experimentais “destinadas a servir de campo experimental para os diversos cursos mencionados; realizar uma educação eficiente e adequada ao nível e necessidades dos alunos, e às condições e necessidades sociais; experimentar métodos e procedimentos de ensino primário; funcionar como laboratório para estudos e pesquisas sobre o escolar, programas de ensino, preparo do professor, métodos e recursos de educação e outros problemas correlatos” (OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no MEC, 1956, p.57).

A Comissão Consultiva era constituída pelos Diretores de Programas e por um ou dois representantes de cada um dos Centros Regionais, sob a presidência do Diretor do INEP. Cabia a essa Comissão, uma vez convocada pelo Diretor do INEP, discutir os planos dos trabalhos dos diferentes Centros Regionais e do CBPE, tendo em vista sua coordenação. Além disso, uma cópia de todos os planos, projetos específicos, relatórios e quaisquer documentos que possibilitassem uma troca de informações entre o CBPE e os Centros Regionais deveria ser encaminhada à Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do CBPE.

É importante lembrar que o CBPE não deveria ter qualquer função diretora sobre os demais Centros, sendo “um simples coordenador de trabalhos num mesmo plano de igualdade com os seus congêneres dos Estados” (2.ª SESSÃO da Comissão Consultiva, 1958, p. 04).

Nos Centros Regionais deveria haver uma comissão consultiva ou equivalente para a discussão e aprovação dos planos próprios.

### 3. A PRIMEIRA ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO (1956/1961)

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo foi o primeiro Centro Regional a ser criado, em 22 de maio de 1956, através de um convênio, válido por cinco anos, celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Reitoria da Universidade de São Paulo.



Como o Termo de Acordo de julho de 1955 (visto acima) já havia entregue o prédio do Instituto do Professor Primário à Universidade de São Paulo para que nele funcionasse o Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério, o novo convênio apenas confirmou essa entrega e garantiu que o INEP contribuiria para a manutenção do Centro com 20% da verba anual concedida, pelo Orçamento da República, para a manutenção do CBPE e dos Centros Regionais.

A Universidade de São Paulo, por intermédio do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, comprometia-se a manter o Centro, cujo Diretor deveria ser escolhido entre os docentes daquele Departamento.

Anísio Teixeira convidou Fernando de Azevedo para dirigir o CRPE/SP, depois que Antônio Cândido e Florestan Fernandes recusaram o convite (Fernandes, 1991, p. 36). Anísio Teixeira teria hesitado em fazer esse convite por considerar Fernando de Azevedo uma figura de grande destaque no cenário político nacional, que não se interessaria pela direção de um centro de pesquisas. Fernando de Azevedo era membro de Departamento de Sociologia e Antropologia da USP, além de ter sido um dos fundadores da USP e Secretário de Educação em várias oportunidades. O convite, entretanto, foi aceito por Fernando de Azevedo, que declarou ter sido convencido pelo argumento apresentado por Anísio Teixeira de que o Centro Regional somente seria criado em São Paulo se ele “concordasse em assumir as responsabilidades de sua instalação, organização e direção” (Azevedo, 1971, p. 154).

Mesmo não aceitando o convite para a direção do Centro, Antônio Cândido e Florestan Fernandes participaram do seu primeiro Conselho de Administração. O Conselho de Administração tinha a função de assistir ao Diretor Geral, reunindo-se mensalmente, em caráter ordinário. Seus membros tinham mandato de três anos e eram escolhidos da seguinte forma: dois eram eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL/USP (Egon Schaden e Florestan Fernandes); dois eram eleitos pelo Departamento de Pedagogia (José Querino Ribeiro e Laerte Ramos de Carvalho); e, dois eram escolhidos diretamente pelo Diretor do Centro (Antônio Cândido e Milton da Silva Rodrigues). Milton da Silva Rodrigues foi eleito, no primeiro Conselho de Administração, como vice-presidente para suprir eventuais ausências do Diretor Geral.

Inicialmente foram organizados os serviços administrativos indispensáveis e as duas divisões de pesquisas, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais



(DEPE), dirigida por Joel Martins, e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), com Renato Jardim Moreira.

A partir da necessidade de organização dos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina, realizados em parceria com a UNESCO, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) foi criada. Em 1957, Joel Martins passou a ser o diretor da DAM e Dante Moreira Leite foi convidado para a direção da DEPE. Com a criação da DAM, começaram a ser organizados o Serviço de Recursos Audiovisuais (inicialmente sob a responsabilidade de Genésio Flores) e a Escola Experimental (com Jorge Nagle). A Seção de Publicações, responsável pela publicação da revista *Pesquisa e Planejamento*, era chefiada por Eugênio César Bertoncini.

Em agosto de 1959, expirou o mandato dos membros do Conselho de Administração. O novo Conselho, constituído para o triênio 1959-1962, era formado por Egon Schaden e Ruy Galvão de Andrada Coelho (eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL/USP), Laerte Ramos de Carvalho e José Querino Ribeiro (Seção de Pedagogia), Milton da Silva Rodrigues e Eurípedes Simões de Paula (FFCL/USP, escolhidos pelo diretor do Centro).

Em 08 de outubro de 1959, Joel Martins afastou-se do cargo de Diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, sendo substituído por Heládio César Gonçalves Antunha. Em maio de 1960, Renato Jardim Moreira saiu do Centro e da direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Esse cargo seria assumido por Haydée Maria Roveratti. Dante Moreira Leite também afastou-se do Centro e Maria do Carmo Guedes passa a responder pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 1961, o Serviço de Estatística foi criado e as Classes Experimentais e o Serviço de Recursos Audiovisuais desligaram-se da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, ganhando maior autonomia.

Com essas alterações, em 1961, os responsáveis pelas Divisões passaram a ser:

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais	Maria do Carmo Guedes
Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais	Haydée Maria Roveratti
Serviço de Estatística	Lybia de Mattos Bruno
Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério	Heládio César Gonçalves Antunha
Classes Experimentais	Sylvia Alves
Serviço de Recursos Audiovisuais	Horace C. Hartsell (Univ. Michigan)
Seção de Publicações	Dirvan Silveira Lima Teixeira

Fonte: Relatório de Atividades do CRPE/SP - 1961. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).



Na primeira reunião do Conselho de Administração de 1961, realizada no dia 4 de fevereiro, Fernando de Azevedo comunicou seu pedido de demissão, feito em 30 de janeiro de 1961 ao Diretor do INEP, Anísio Teixeira. Fernando de Azevedo solicitou ao Conselho que indicasse o nome de um de seus membros para substituí-lo a partir da data em que fosse aceita sua renúncia até a designação de um novo diretor para o Centro. Seu pedido de demissão somente foi aceito em 22 de maio de 1961, quando Milton da Silva Rodrigues assumiu a direção do CRPE/SP.

O novo Diretor convocou para 1.º de julho de 1961 uma reunião com os membros do Conselho de Administração para que se opinasse sobre o novo convênio a ser firmado entre o INEP e a USP para manutenção do Centro, uma vez que o convênio celebrado em 22 de maio de 1956 estava expirando. Nesta reunião o projeto de novo convênio foi apreciado e decidiu-se que o Conselho de Administração deveria ser substituído por um Conselho Deliberativo.

O novo Termo de Acordo, assinado em 31 de agosto de 1961, manteve o convênio entre a USP e o INEP para dar continuidade às atividades do CRPE/SP por mais cinco anos.

92

Em 14 de setembro de 1961, foi realizada a eleição para escolher os nomes do futuro Diretor e membros do Conselho Deliberativo. O resultado da eleição foi encaminhado ao Reitor da Universidade e submetido à aprovação do diretor do INEP. Através destes atos, Laerte Ramos de Carvalho, Professor de História e Filosofia da Educação da FFCL/USP, foi designado para exercer as funções de Diretor do CRPE/SP, tomando posse em 13 de outubro daquele ano.

Em 11 de novembro, os seguintes membros Conselho Deliberativo assumiram suas funções: Arrigo Leonardo Angelini (Professor Catedrático de Psicologia Educacional), Maria José Garcia Werebe (Livre Docente da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada), Octávio Ianni (Assistente Doutor da Cadeira de Sociologia I), Samuel Pfromm Netto (Assistente da Cadeira de Psicologia Educacional) e Fernando Henrique Cardoso (Assistente Doutor da Cadeira de Sociologia I). Octávio Ianni foi eleito o vice-diretor do Centro.

Com a posse do Diretor e do Conselho Deliberativo recém eleitos encerrava-se o primeiro período administrativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.





#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização do processo de institucionalização do CRPE/SP, no contexto histórico da criação do CBPE e demais Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, procurou demonstrar a importância histórica de Anísio Teixeira – enquanto idealizador do projeto de criação dos Centros – e do grupo de cientistas sociais e educadores que se reuniram para colaborar com ele na concretização desse projeto.

Em relação, especificamente, ao trabalho desenvolvido no Centro Regional paulista, observa-se que os intelectuais que participaram de suas atividades eram – ou haviam sido – vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Este estreito vínculo com a Universidade fez com que o Centro a suplementasse em áreas que ela não desenvolveria por conta própria: a atualização de professores de nível médio – através dos cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – e a pesquisa científica voltada para a solução dos problemas educacionais brasileiros – através das pesquisas e levantamentos das Divisões de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais.

Ao vincular o Centro à Universidade, Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática um importante ponto de seu projeto de reconstrução educacional: atrair vários intelectuais de renome da Faculdade de Filosofia para o estudo das questões da área educacional. Esses intelectuais – Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Dante Moreira Leite, entre outros – acreditaram no alcance do projeto sugerido e se dispuseram a colaborar com os objetivos do Centro, atribuindo-lhe credibilidade e notoriedade frente à comunidade acadêmica e aos meios intelectuais e políticos brasileiros.

Não coube à este artigo a apresentação das pesquisas e cursos realizados pelo CRPE/SP, entretanto, a reconhecida participação dos intelectuais à ele vinculados em projetos e discussões que se tornaram públicas em diversas ocasiões – a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Programa de Assistência Técnica em Educação, entre outros – e em cursos que alcançaram prestígio internacional – Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina – são exemplos de sua contribuição para a formação de pesquisadores vinculados à educação e para o desenvolvimento da pesquisa educacional que foi feita, a partir de então, no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. Carta de Fernando de Azevedo à Anísio Teixeira, de 24 de janeiro de 1957. **Relatório de Atividades do CRPE/SP-1956**. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF), caixa 30, maço 549, pasta 01.

———. Fundado em 1955 um centro de pesquisas que parecia uma ventura. In: **História de minha vida**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1971. p. 153-60.

DECRETO n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 151-3, jan./mar. 1956.

DIRETORIA. **Relatório de Atividades do CRPE/SP - 1961**. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF), caixa 04, maço 25, pasta 01, p. 03-6.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO. **Relatório de Atividades do CRPE/SP-1957**. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF), caixa 29, maço 541, pasta 01, p. 46-51.

OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 05-60, mar. 1956.

94

FERNANDES, Florestan. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. In: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966. p. 565-78.

———. **Florestan Fernandes**. Brasília, INEP, 1991 (coleção Memória Viva da Educação Brasileira n.º 1).

KLINEBERG, Otto. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 119-36, jul./set. 1955.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias intelectuais de quatro personagens** (Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira). São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1995 (Tese de Doutorado em Educação).

SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS. **Relatório de Atividades do CRPE/SP - 1959**. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF), caixa 29, maço 536, pasta 01, p. 01-4.

SESSÃO (2.ª) da Comissão Consultiva dos Centros de Pesquisas Educacionais. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 03-5, ago. 1958.



TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

TERMO de acordo celebrado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, e a Reitoria da Universidade de São Paulo, aprovado pelo senhor Ministro da Educação e Cultura, para a manutenção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 31 de agosto de 1961. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 5, p. 221-3, jun. 1962.

TERMO de acordo celebrado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, e a Reitoria da Universidade de São Paulo, para a instalação e manutenção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 22 de maio de 1956. Arquivo CRPE - Centro de Memória/USP, SD, CD, caixa 2, docto. 20.

TERMO de acordo celebrado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, e a Reitoria da Universidade de São Paulo, para a manutenção do Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério de São Paulo, de 19 de julho de 1955. Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF), caixa 05, maço 32, pasta 01.

## NOTA

\* O texto que se segue é uma versão do Capítulo 1 da dissertação de mestrado de Márcia S. Ferreira, **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**, Faculdade de Educação/USP, 2001.



# A DISPERSÃO SEMÂNTICA NA PESQUISA EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Isauro Beltrán Nuñez  
Betânia Leite Ramalho*

## RESUMO

O trabalho apresenta uma discussão teórica e metodológica sobre a "dispersão semântica", aqui considerada como a aura dos sentidos que se associa a cada categoria simbólica do pensamento do professor. A questão dos sentidos e significados das categorias simbólicas (crenças, valores, idéias, concepções, etc.) nas pesquisas sobre a Formação Docente são o foco da atenção para a compreensão da problemática que a imprecisão e inapropriação terminológica gera. São apresentados exemplos de como o fenômeno da dispersão semântica se manifesta em pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, sobretudo num momento em que avançam esses estudos.

### **Palavras-chave**

dispersão semântica,  
formação  
e docência.

## ABSTRACT

The work presents a theoretical and methodological discursion on semantic dispersion considered here as the aura of the meanings associated with each symbolic category of the teacher's thought. The question of the meanings of symbolic categories (beliefs, values, ideas, conceptions, etc...) in the research on the Teaching Formation (Training) is the focus of attention for the understanding of the problematic that inaccurate and inadequate terminology generates. Examples are presented of how the semantic dispersion phenomenon is manifested in research on the teaching formation in Brazil, especially at a moment when the studies in the area develop.

### **Key-words**

semantic dispersion,  
teaching formation (training)  
and teaching.



## 1. INTRODUÇÃO

As diferentes críticas aos paradigmas racionalistas em meados dos anos 70, segundo suas potencialidades e limitações (Santos, 1989a, 1989b; Lozano, 1994; Prigogini, 1986), e as reflexões sobre a natureza das ciências sociais e seu objeto de estudo, resultaram em novas posições paradigmáticas e metodologias específicas, *influenciando as pesquisas didáticas e sobre a formação de professores, que passaram a orientar-se fortemente pelo enfoque hermenêutico qualitativo.*

Como explica André (2000), esta nova visão paradigmática teve uma significativa contribuição de Delamont e Hamilton (1976) quando da sua reflexão crítica sobre as pesquisas de análise de interação, presente no primeiro capítulo do livro *Explorations in Classroom Observation*, organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont. Uma nova perspectiva para se trabalhar os problemas relativos a esse tipo de pesquisa é apontada pelos autores como a abordagem antropológica, orientada ao estudo das diversas interações de sala de aula, num contexto dado, permeado pela diversidade de significados que são parte da cultura. A preocupação com o estudo de como se produzem ditos significados, os diferentes sentidos nessas interações e sua explicitação como construção, levou a pesquisa educacional, segundo André (1997), ao estudo das representações e opiniões dos atores escolares. Nessa perspectiva, o estudo do universo simbólico dos atores no contexto escolar incorpora as categorias “*sentido*” e “*significado*”, que passam a ser categorias chaves na pesquisa educacional, dentro da hermenêutica como alternativa metodológica.

Fenstermacher (1994), assinala que a formação do professor e a preocupação por um “*ensino eficaz*”, pouco a pouco deslocaram-se para outros problemas, tipo: o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz o conhecimento sobre o ensino?

Na didática escolar, como pode ser observado nos programas oficiais e nas bibliografias especializadas, de uma ou de outra forma, as orientações teóricas sobre aprendizagem dos alunos têm uma base construtivista, parecendo existir um paralelismo epistemológico entre os focos das preocupações didáticas e o da formação de professores. Nesta perspectiva, os ***significados, razões, intenções, crenças, concepções, etc.*** que têm os professores enquanto indivíduos pertencentes ao universo simbólico (que passam freqüentemente a ser objeto de estudos nas pesquisas); não são observáveis, medíveis ou



quantificados de forma positiva e sim interpretadas e compreendidas, como construções humanas.

Nesses estudos, fortemente influenciados e influenciáveis pelas formas e o conteúdo dos significados, a problemática da dispersão semântica constitui-se objeto de reflexão. Suas diferentes manifestações, implicações, assim como uma breve referência à esta situação na pesquisa educacional no Brasil, serão questões de discussão neste texto, em que procuramos mostrar, como *tese central do estudo* que: ***“a dispersão semântica enquanto fenômeno é próprio do caráter polissêmico<sup>1</sup> do objeto de estudo, dos fenômenos educacionais, que mostra dois lados: um necessário ao processo de desenvolvimento da pesquisa como produção de conhecimento, e outro que pode limitar a comunicação e sistematização da pesquisa quando o significado e o sentido atribuídos às categorias simbólicas em estudo, são omitidas. Esse fenômeno tem se manifestado com frequência em pesquisas educacionais no Brasil”***, e é sobre ele que este estudo irá pautar-se para chamar a atenção dos pesquisadores acerca do risco de estarmos fragilizando o processo investigativo, quando nos apoiamos numa terminologia pouco precisa e, portanto, de grande vulnerabilidade conceitual.

98

## 2. O MUNDO SIMBÓLICO NA PESQUISA EDUCACIONAL: SIGNIFICADO, SENTIDO E A DISPERSÃO SEMÂNTICA

Na pesquisa educacional as categorias simbólicas são construídas em contextos diversos, adquirindo significados e sentidos diferentes. Daí resulta a necessidade de se manifestar, de forma explícita ou implícita, os marcos teóricos (referenciais), para que possamos perceber e compreender em que sentido os argumentos são tratados, facilitando a comunicação entre os diferentes pesquisadores na busca constante de construção de significados e sistematização de resultados.

As diferentes abordagens e tipologias das categorias simbólicas manifestam uma diversidade de enfoques nas pesquisas. A diversidade não é um reflexo da expansão da produção do conhecimento nesse campo. Ela representa o que chamamos “o lado positivo” da dispersão semântica. Nesse processo os pesquisadores buscam lançar luzes sobre os paradigmas em construção. Não obstante, quando os sentidos das categorias ficam ocultos, revela-se o “lado negativo” da dispersão semântica.



A questão do significado tem para Vigotsky (1987), um lugar de importância tendo o citado autor distinguido **significado** de **sentido**. O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra, tendo um núcleo estável de compreensão, compartilhado por pessoas que a utilizam. O sentido, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, influenciado pelo contexto de uso da palavra e pelos elementos afetivos do sujeito.

Vigotsky também deu atenção, no plano da psicologia, à questão dos significados dos sentidos e dos contextos. Dois entre outros aspectos de extrema relevância são destacados pelo autor ao discutir o papel do significado das palavras. Primeiramente afirma que, assim como o significado das palavras se altera em diferentes momentos históricos, no desenvolvimento individual estes também se transformam, como parte do desenvolvimento mental conceitual geral. Em segundo lugar, aponta para o fato de que em um contexto, o significado de uma palavra também não é único. Incorporando a distinção entre significado e sentido, estabelecida por Paulhan, Vigotsky comenta que, para o autor,

*“O sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa”. (1987, p. 191).*

99

A noção de contexto também é ressaltada na abordagem da alteração do sentido das palavras: “uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda, o sentido muda também” (1987, p.191). Ao significado, resta uma certa zona de estabilidade, a despeito das infinitas possibilidades de variação do sentido.

O significado emerge da institucionalização dos diferentes sentidos como processo sócio-histórico nos contextos dados.

Ao primeiro se associa certa estabilidade, ao segundo uma dinâmica mais expressiva. Uma dispersão semântica é indicativa desse processo de construção de significado, na pluralidade dos sentidos como categorias que designam “coisas” e ao qual pertence um contexto mais limitado.

Sobre os sentidos, José Saramago, no livro *Todos os nomes*, citado por Spink (1999, p.7) escreveu:

*“Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço em afora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições”.*

Trabalhar com categorias tipo: **crenças, concepções, modelos, metáforas, representações, idéias, significados, sentidos**, entre outros, pode levar a uma diversidade de sentidos de ditas categorias. Essa diversidade de sentidos, em muitos casos tem produzido na pesquisa educacional um fenômeno: **“a dispersão semântica”** que emerge, entre outros fatores, da própria natureza polissêmica do objeto de estudo quando não são estabelecidos consensos que possibilite significados compartilhados pelos pesquisadores.

100 Consideramos como **dispersão semântica** a aura dos sentidos que se associa a cada categoria simbólica, (**concepções, representações, crenças, saberes, metáforas, modelos, percepções, sentidos**, etc), que leva a uma diversidade de sentidos para uma mesma categoria, em virtude da natureza polissêmica do objeto de estudo. A dispersão semântica aparece com maior intensidade no processo de amadurecimento da produção do conhecimento na pesquisa na busca de significados para as categorias simbólicas. Ela apresenta uma dupla incidência nesse processo: faz-se necessária durante o processo de amadurecimento das disciplinas científicas, mas uma vez estabelecido o paradigma referencial sobre o objeto de estudo, pode dificultar a dupla função da linguagem (representativa e comunicativa) dentro da comunidade científica.

### 3. DISPERSÃO SEMÂNTICA EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na perspectiva da formação de professores, tem crescido as pesquisas orientadas ao estudo do conhecimento dos professores, sua epistemologia docente dentro de uma concepção paradigmática denominada “pensamento do professor” (Marcelo, 1998; Calderhead, 1987). Para Calderhead o termo





“pensamento do professor” tem sido bastante utilizado pelos pesquisadores para se referirem a vários processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, manipulação de idéias, etc. Zabala (1994) se refere a construtos pessoais, crenças, princípios educativos, concepções, paradigmas, teorias de ação, conhecimento prático e epistemologias, todas dentro das categorias simbólicas nas quais localizamos nossas reflexões. Ditas pesquisas consideram a prática profissional como referência importante para se entender como o professor aprende a ensinar, como dá sentido à sua prática, como constrói sua identidade e desenvolvimento profissional no contexto do agir profissional.

As pesquisas iniciais sobre o pensamento dos professores centraram sua atenção nos aspectos processuais e estruturais da atividade docente, focalizando seu interesse na descrição e análise do conteúdo das **concepções** dos professores, em relação a diferentes áreas da atividade profissional (Porlán, Rivero e Martín del Pozo, 1998). Nesta perspectiva, têm-se desenvolvido estudos voltados para investigar o conhecimento e a prática dos professores como profissionais (Stenhouse, 1981; Pope e, Schön, 1988, Shulmam, 1986, Hewson e Hewson, 1987, Perez Gomez, 1998, Porlán 1988c). Pesquisas estas que voltaram-se a investigar o universo simbólico dos professores como categorias de estudo.

Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1997) também fazem uma análise da necessidade de explicitar o sentido das categorias simbólicas quando estudam as **concepções** dos professores sobre determinadas categorias tais como: aprendizagem, ensino, trabalho na ciência. As **concepções** e suas mudanças nos professores são caracterizadas pelos pesquisadores, utilizando como instrumentos metodológicos: a observação, a entrevista semi-estruturada e reflexiva, a análise de diários e relatórios escritos. Para os autores, a apreensão das concepções necessita de vários instrumentos, para serem inferidas nos moldes propostos por Giordan e de Vecchi (1996).

Uma aproximação mais sistemática a outras produções de estudiosos das pesquisas sobre formação de professores relativos aos sentidos e significados, nos permite constatar que eles têm divulgado suas preocupações em vários aspectos que revelam a dispersão semântica neste tipo de pesquisas, como veremos nos casos a seguir:

- Kagan (1992) critica em algumas pesquisas sobre o aprender a *ensinar, amostras tão reduzidas, considerando a grande diversidade de contextos* e a heterogeneidade na metodologia.



- Carter (1990), chama a atenção de como os mesmos termos são freqüentemente utilizados de forma indistintas, definindo-se os contextos de forma insatisfatória.

- Marcelo (1998), faz referência à dispersão semântica que se apresenta nas pesquisas sobre a formação inicial de professores, especialmente as pesquisas sobre o estágio.

- Pajares (1992), chama a atenção sobre como os termos: **crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepção, concepções, sistema conceitual, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos**, etc. são usados sem a devida referência teórica. Para ele esta questão vem dificultando a comparação e sistematização dos resultados.

O próprio Pajares distinguiu **conhecimento** e **crença**, na busca de definir um padrão conceitual que servisse de referência. Para o autor, **crença** difere do conhecimento porque possui uma conotação afetiva e avaliativa: "o conhecimento de um tema distingue-se dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, da mesma maneira que distinguimos auto-conceito de auto-estima, conhecimento de si mesmo e senso do próprio valor" (Pajares, 1992 p.309).

O termo **crença** pode passar a ter outro sentido segundo outra referência. Na pesquisa: "Características do conhecimento científico: crenças dos estudantes", de Vazquez, A. e Manassero, M. A. publicado na revista *Enseñanza de las Ciencias* (1997), volumen 17 n° 3, os autores diferenciam crença de atitudes. Associam à **crença** o elemento cognitivo (**conhecimento**), enquanto atitude se refere ao componente afetivo.

Pelo exposto, o termo **crença** passa a ter o sentido de **conhecimento** na referência de Pajares. Se essa situação não fosse declarada, enquanto o sentido que assumem as categorias simbólicas em estudo, uma dificuldade significativa na compreensão e comunicação do texto se faria presente.

Outra situação onde a **dispersão semântica** pode aparecer é quando os contextos (da pesquisa e do pesquisador) não são definidos. A construção simbólica dos indivíduos é um processo social e histórico, contextualizado. O contexto constitui referente dos sentidos. A atenção que deve ser dada ao contexto é um aspecto importante nas pesquisas que estudam as categorias simbólicas. Como tem indicado Artiles (1998), a questão dos contextos muitas



vezes tem sido negligenciada, especialmente nos países em vias de desenvolvimento.

Woolgar (citado em Spink e Menegon, 1999), explica como a falta de explicitação dos contextos nas pesquisas que estudam os sentidos dos sujeitos conduzem a um abismo que ele chama de "horror metodológico". A descrição e exploração plena dos contextos de pesquisa podem superar o "horror metodológico", possibilitando uma maior compreensão na interpretação dos resultados, que por sua vez pode contribuir para garantir uma maior credibilidade na comunidade científica.

A precisão dos contextos da pesquisa e dos pesquisadores<sup>2</sup> são fatores que contribuem à diminuição da dispersão semântica. Por exemplo, as pessoas quando questionadas respondem, entre outros fatores, segundo o tipo de pergunta, à luz do contexto no qual se encontra. As pesquisas mostram como as respostas dos sujeitos a uma mesma pergunta pode diferenciar-se segundo o contexto. Como explica Castorina (1998), a dispersão conceitual é também um descuido por não considerar as diferentes situações sociais e de contexto. Este autor reforça a opinião que vimos argumentando ao afirmar que toda avaliação de qualquer categoria simbólica como mais legítima ou apropriada do que outra não pode ser realizada fora de algum contexto.

A descrição detalhada dos contextos, necessária à diminuição dos efeitos negativos da dispersão semântica ressalta uma outra questão: a da ética. Nem tudo pode, por vezes, ser explicitado nos relatórios públicos, pelo que se faz necessário uma negociação e a responsabilidade do pesquisador para com o efeito que as informações e seus significados e sentidos possam causar.

Outra manifestação da dispersão semântica (da falta de explicitação do sentido das categorias), na pesquisa educacional aqui analisada, pode ser constatada em exemplos sobre os sentidos que "*saber*" e "*conhecer*" ganham nas diferentes pesquisas. Os termos *saber* e *conhecer* na atualidade são categorias que aparecem com extrema freqüência nas pesquisas como objeto dos estudos. Não obstante, poucos relatórios publicados apresentam uma argumentação teórica sobre a posição e/ou sentido que estes termos assumem nos estudos.

As pesquisas coincidem em apontar a importância de se estudar os saberes dos professores para serem considerados nos processos de formação. Mas o consenso nesse sentido pode ser quebrado quando analisamos as diferentes



formas de se entender e caracterizar os “saberes e conhecimentos” dos professores. O exemplo a seguir é ilustrativo dessa argumentação:

No livro “Saber escolar, currículo e Didática: problemas da unidade/conteúdo/método no processo pedagógico” (1998), a autora Nereide Saviane, nos dois primeiros capítulos e na maior parte de suas explicações faz uso do termo **conhecimento**. No capítulo 3, faz referência à discussão da organização do “**saber** escolar”, para, em seguida, faz uma discussão na base da noção de conhecimento. No mesmo capítulo, quando apresenta a discussão sobre o **conhecimento** a partir da contribuição dos psicólogos soviéticos, é interessante observar que nessa perspectiva ela fala de **assimilação do conhecimento**. Nesse sentido, convém ressaltar que vários autores (Talízina, 1988; Núñez e Pacheco, 1998 e Leontiev, 1985), substituem o termo **assimilação** por “**apropriação**” já atentos para o melhor sentido que os mesmos assumem nas suas obras. A esse respeito podemos identificar uma variação de posturas assumidas por diferentes autores. Na teoria de Piaget ele usa o termo **assimilação**. Em Castorina (1998 p.170), a distinção entre “**apropriação**” e “**assimilação**” não expressa só uma diferença de metáforas básicas, para o autor estas são diferenças epistemológicas.

104

No contexto dessa dispersão semântica autores como Pórlan, Rivero e Martín del Pozo (1998), apresentam o estudo “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II; estudios empíricos y conclusiones”, os autores quando pesquisam as **concepções** de professores sobre aprendizagem procuram definir três modelos que manifestam essas diferenças:

- Modelo de “**apropriação**” formal, relativo à compreensão tradicional de aprender, de tipo comportamentalista;
- Modelo de “**assimilação**” relativo à aprendizagem baseada nas teorias de J. Piaget e P. D. Ausubel;
- Modelo por construção, baseado no construtivismo social.

No capítulo V, N. Saviani faz referência a Astolfi e Develay (19 ), autores que falam de **apropriação de conhecimentos**.

Como se pode observar os termos são utilizados às vezes como sinônimos, quando os significados trabalhados pelos diferentes autores são diferentes, questão que implica em posições teóricas e metodológicas diferentes. A questão de explicitar o sentido que damos a **saber** e **conhecer** nas pesquisas sobre a epistemologia do professor, se constitui numa pergunta básica da pesquisa. Da



resposta a tal questão dependerá a metodologia para diagnosticar, caracterizar, os **saberes** e **conhecimentos**.

Porlán, Rivero e Martín del Pozo (1998) consideram os **saberes** como componentes dos **conhecimentos**. Para os autores, **saberes** estão vinculados às **concepções**, às **idéias**. Quando caracterizam o conhecimento profissional do professor, os autores apresentam a seguinte tabela que manifesta a justaposição de **saberes** de natureza diferente, gerados em momentos e contextos nem sempre coincidente dos professores:

Dimensão e componentes do conhecimento profissional		
	Nível explícito	Nível tácito
Nível racional	Saber acadêmico	Teorias explícitas
Nível experimental	Crenças e princípios de ação	Rotinas e roteiros de ação

105

Em Fenstermacher (1988, 1994), Gauthier e outros (1998), encontramos interessantes propostas teóricas e metodológicas para o estudo dos **saberes** dos professores, na compreensão da racionalidade e reflexividade que pode caracterizar o trabalho do professor.

Na discussão sobre os sentidos subjacentes às categorias **saber** e **conhecer** podem ser de diversas origens: epistemológicas, etimológicas, filosóficas, de tradução, etc. À medida que nos detemos na análise das pesquisas sobre o pensamento do professor, mais argumentos vamos acumulando em relação à necessidade de darmos atenção à questão da **dispersão semântica**. Para nós é um importante critério de cientificidade a explicitação do sentido que tais categorias ganham nos estudos, posto que condicionam a adoção pertinente dos procedimentos metodológicos necessários para caracterizar sua apreensão. Por conseqüente, haverá uma inevitável repercussão desses fatores na análise dos resultados que devem ser mais demonstrativos das categorias enquanto produto de processos formativos.



#### 4. A DISPERSÃO SEMÂNTICA EM EVENTOS CIENTÍFICOS EDUCACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de revelar como se manifesta o fenômeno da **dispersão semântica** em alguns setores da pesquisa educacional, no Brasil, decidimos fazer um levantamento, ainda que breve, podendo ser um indicativo do estado deste fenômeno e do qual podem ser feitas algumas reflexões. Para isto, foram selecionados trabalhos de três eventos científicos de expressão na área em relação a sua importância e produção no Brasil:

- 20ª Reunião Anual da Associação Nacional da Pós Graduação em Educação (Anped), GT 08, Formação de professores, 1997. Com CD-ROM publicado.
- XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), GT 08, Formação de professores 1999, CD-ROM do Evento.
- XI Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2000. CD-ROM do Evento.

De cada encontro foram selecionados trabalhos relativos ao paradigma sobre o pensamento do professor. A quantidade de trabalhos analisados se mostram na seguinte tabela:

106

1 Entendemos como polissemia a propriedade que uma palavra tem de representar várias idéias diferentes numa dada época e contexto.

2 A explicitação do contexto do pesquisador resulta da importância de reconhecermos que a interpretação dos resultados são sempre a interpretação de alguém (pessoal ou coletivo).

EVENTO	Trabalhos sobre a temática: Totais	Trabalhos selecionados
20ª Reunião Anual da Anped, GT 08, Formação de professores, 1997.	08	02
XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), GT 08, Formação de professores 1999.	68	16
XI Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2000.	101	26



Para a análise dos trabalhos procedemos da seguinte forma:

1. Determinou-se o tipo de categoria simbólica, objeto de estudo no trabalho.

2. Determinou-se o grau de explicitação do sentido da categoria no trabalho. Para os efeitos deste item foram classificadas como:

2.1. categoria explicitada, quando o autor define diretamente o sentido;

2.2. categoria implícita, quando o sentido pode ser apreendido por referências a outros autores ou as metodologias explicitadas;

2.3. categoria não explícita, quando o autor trabalha com a categoria sem um esclarecimento do sentido, e sem referência a outros autores.

3. Identificou-se a metodologia utilizada para a apreensão da categoria. Nesse sentido os resultados foram categorizados segundo:

3.1. correspondência da metodologia com o sentido atribuído à categoria;

3.2. não correspondência da metodologia com o sentido atribuído à categoria;

3.3. metodologia imprecisa, quando não é suficiente a informação para poder fazer uma avaliação.

107

A seguinte tabela apresenta a quantidade de trabalhos segundo o tipo de categoria simbólica nos eventos selecionados:

Categorias Objetos dos Estudos.	20 <sup>o</sup> ANPED	XIV EPEN	10 <sup>o</sup> ENDIPE
Concepções	00	06	07
Saberes	00	04	06
Representações	01	07	04
Conhecimentos	00	00	05
Sentido	00	00	05
Metáforas	01	00	02
Percepções	00	04	00
Total	02	18	29



A tabela que continua apresenta os resultados das classificações relativas às análises dos trabalhos.

Eventos	Referência à categoria simbólica			Metodologia		
	Explicitada	Explicitada por referência	Não explicitada	Coerente	Não coerente	Pouco explicitada
20 <sup>º</sup> ANPED	50%	50%	- -	50%	- -	50%
XIV EPEN	22%	22%	56%	22%	67%	11%
10 <sup>º</sup> ENDIPE	13%	26%	61%	14,5%	14,5%	61%

Dos dois trabalhos selecionados na Anped, um trabalha com **metáforas** do professor e outro com as **representações sociais** dos professores. Um explicita o sentido da categoria através de outros autores, enquanto o outro não explicita o sentido da categoria. No trabalho de **representações sociais** é utilizado só um questionário de perguntas abertas, pelo que consideramos insuficiente dito instrumento uma vez que não se apresenta o instrumento no relatório de pesquisa. Para a apreensão das metáforas não são explicitados os procedimentos metodológicos. Nos dois trabalhos as falas dos professores são utilizadas como recursos ilustrativos na discussão dos resultados.

Nos trabalhos apresentados no XIV EPEN, as **representações e concepções** dos professores são as categorias que aparecem com maior freqüências. Do total das categorias simbólicas que são objetos de estudo (18), só em 04 trabalhos se explicita, de forma clara, a posição teórica do sentido da categoria; em outros 04 trabalhos a referência é indireta, ou seja através de outros autores, enquanto 10 trabalhos não declaram de forma alguma dita informação. Foi apreciada, em 08 trabalhos, uma não correspondência entre as categorias objetos de estudo e os procedimentos metodológicos: por exemplo, o uso exclusivo de questionário para a apreensão de **representações sociais**, a entrevista aberta para as **concepções**, etc. Em 02 trabalhos as metodologias se evidenciaram como pouco precisas, limitadas para declarar os procedimentos dos quais pouco se pode inferir sobre a correspondência com a apreensão das categorias e seu sentido.





No 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, evidencia-se a mesma problemática. Independente do tempo que separa um evento do outro, dos espaços geográficos, o pensamento do professor continua sendo estudado através das categorias simbólicas, destacando as **concepções, saberes, representações, sentidos, conhecimento**. Nesse encontro, nos trabalhos estudados, 61 % não explicitam o sentido que atribuem as categorias simbólicas e 61% não argumentam de formas satisfatórias, por vezes compreensíveis, às estratégias metodológicas desenvolvidas para apreender e construir as respostas às questões de estudo. Embora sejam relatos de pesquisas, os documentos examinados, é de importância que os mesmos expressem de forma clara os elementos-chaves a um trabalho de pesquisa, de não ser assim, como nos casos anteriores, se limita a contribuição a sistematização dos estudos, na construção de “referências teóricas” que venham a ampliar os limites teóricos dos paradigmas em construção/reconstrução dos significados para ditas categorias.

Nos três eventos científicos se observa, no geral, a falta de explicitação e por vezes a ausência de definição dos contextos. Eles são declarados de forma genérica. Falta explicitar o diálogo do contexto com as categorias simbólicas, assim como o contexto dos pesquisadores, para uma melhor compreensão dos sentidos que lhe são atribuídas.

A ausência quase total dos instrumentos de pesquisas (questionários, roteiros de entrevistas, etc.) limita uma melhor leitura dos relatórios de pesquisa, aumentando os efeitos da dispersão semântica.

## 5. CONCLUSÕES

A **dispersão semântica** se apresenta como um fenômeno próprio do processo de conhecimento na pesquisa educacional no paradigma que estuda o “pensamento do professor”, como um processo de construção colaborativa na busca de uma pluralidade que possa contribuir no estabelecimento de significados para as categorias simbólicas que procuram o estudo do pensamento dos sujeitos, pelo que se faz necessária nas etapas iniciais de consolidação dos paradigmas como sistemas teóricos compartilhados. Não obstante, o próprio estabelecimento dos paradigmas implica uma diminuição dos efeitos da dispersão semântica, para poder compartilhar os significados das categorias, enquanto elementos integrantes do sistema paradigmático.



Os sentidos que o pesquisador encontra naquilo que ele pesquisa não necessariamente, correspondem aos sentidos que os outros pesquisadores elaboram frente a esses mesmos conteúdos, conceitos, informações. Os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam nossa percepção, marcam os sentidos que a mediatizam, delimitando o que dizemos, o como dizemos, bem como o que significamos e somos, marcando nossos modos de compreender o mundo, de estar no mundo. Não há referente que sustente a coincidência dos sentidos elaborados e, muito menos, que um sentido seja mais verdadeiro do que outro em si, porque o que existe são formações históricas, que constituem e sustentam as necessidades práticas e os propósitos pragmáticos.

É necessária a construção de significados nos contextos acadêmicos relativos às categorias simbólicas, baseado nos diversos sentidos que circulam nos relatórios e eventos científicos a fim de possibilitar uma melhor compreensão das produções científicas e sua sistematização, e porque não, até sua leitura por vezes. Os novos significados serão referências úteis susceptíveis de re-significação, quando novos sentidos circulem a consequência da própria dinâmica da produção do saber, que como espiral dialética avança para o infinito, num movimento que permite a re-significação contínua e inacabada.

110

O anterior reforça a importância de procurar minimizar os efeitos da **dispersão semântica** na pesquisa, o que pressupõe a necessidade de explicitar os sentidos que os discursos assumem nos relatórios de pesquisa para que a comunicação entre os colegas e o próprio desenvolvimento da pesquisa, possam garantir o que Lincoln e Guba (1985) chamam de transferência dos resultados. Os resultados do levantamento empírico aqui apresentado, embora não estabelecidos critérios de significatividade, podem alertar para a necessidade de avaliarmos, com mais atenção, os possíveis efeitos da dispersão semântica nas pesquisas educacionais.

Aceitar a dispersão semântica, no seu lado negativo, leva a uma ambigüidade de conceituação que pode mascarar os pressupostos teóricos e epistemológicos dos estudos, compromete os requisitos de cientificidade das pesquisas e seu desenvolvimento nessa área, o que sem dúvida é prejudicial ao desenvolvimento das pesquisas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTILES, A. J. **La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos**. Dos estudios de casos en escuelas primarias de Guatemala. *Educativa*. 1998. V.L. Nº 1-2. 1998.
- ASTOLFI, J.P e DEVELAY, M. **A didática das ciências**.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educativa**. México; Trillas. 1983.
- BOMBASSARO, L.C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes. 1993.
- CALDERHEAD, J. **Exploring teacher'thinking**. London: Casel. 1987.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez, 1988.
- CASTORINA, J. A. **PIAGET e VYGOTSKY: novos argumentos para uma controvérsia**. *Cad. Pesq.* Nº 105. p 106-183 nov. 1998
- ELLIOT, J.; BARRET, G.; HULL, C.; SANGER, J.; WOOD, M e HAYNES, L. **Investigación – acción en el aula**. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Valencia. 1986.
- FENSTEMACHER, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M. C. Wittrock (ed.). **Handbook of research on teaching**. (3 édition) p. 37-49. New York: Macmillan.
- FENSTERMACHER, G. **Philosophy of research in teaching: three aspects**. In.: WITTRÖCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós. P. 37-49
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, C; FRANCO, K. e LOIOLA, F. Análise do conceito de argumento prático: instrumento de pesquisa sobre a prática dos professores. In B. L. Ramalho e B. Núñez (org.) **Formação de Professores I** - XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste Natal. EDUFRRN. 1998.
- GAUTHIER, S..[et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. 1998.



GIORDAN, A, **Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones**. Encinas a de las Ciencias. 7(1). 1989 p. 53-62.

GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. 2º edição

KAGAN, D. M. **Ways of evaluating teacher cognition**: Inferences concerning the Galdilocks Principle. Review of educational research, 60. P. 419-469. 1990.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência y personalidad**. La Habana. Pueblo y ducación, 1985.

LOZANO, B.J. **Epistemologia y métodos de la ciência**. México. Perfiles Educativos. Nº 63, 1994.

MALINOWSKI, B. "O problema do significado em linguagens primitivas", in: OGDEN e RICHARDS, **O significado de significado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. Nº9, set/out/nov/dez.p.51-75. 1998.

112

MAYER, M. **Educación Ambiental**: de la acción a la investigación. Enseñanza de las ciencias. Barcelona. 1998, (2) p. 217-232

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: D. F. Schnitman (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÚÑEZ, B. I. e PACHECO, G. D. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Cad. Pesq. Nº 105 p. 92-109 Nov.1998

PAJARES, F. **Teachers' beliefs and educational research**: clearing up a messy construct. Review of educational research, 62 p. 307-332. 1992.

PÉREZ G. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ Gómez A. La investigación didáctica, modelos y perspectivas. In: Gimeno, S.I. (org.). **La enseñanza, su teoría y su practica**. Madrid: Akal, 1983.

PEREZ, Gómez A. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: Diferentes perspectivas. In.: Gimeno, S.I (org). **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 353-386.



PORLÁN, A. R.; RIVERO, G. A. y MARTÍN DEL POZO, R. **Conocimiento Profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos.** Enseñanza de las ciencias. 1997, 15 (2) p. 155-171.

PORLAN, A., R.; RIVERO, E., A. e MARTÍN DEL POZO, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones.** Enseñanza de las ciencias. Barcelona, 1998, 16 (2), p. 271- 288.

POZO, J. I. **La psicología cognitiva y la educación científica,** 2000,

PRIGOGINE, I. "O reencantamento da natureza". In: R. Werber (org). **Diálogos com cientistas e sábios. A busca da unidade perdida.** São Paulo: Cultrix, 1986.

PRIGOGINE, I. "O fim da Ciência". In: D. F. Sehnitman (org). **Novos paradigmas, culturais e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós- moderna.** Rio de Janeiro: Edição Graal. LTDA, 1989

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências.** Lisboa: Edições Afrontamento, 1989, 2º Edição.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Estudos Avançados. Vol.02, nº02, São Paulo, USP.

SARUP, M. **Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación: una introducción.** Revista de Educación. N.: 275 p. 63- 70. 1984.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, S.P.: Autores Associados. 1998.

SCHÖN, D. (1988). **Formar professores como profissionais reflexivos.** In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHÖN, A. D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño da la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós, 1992, 310p.

SHÖN, Donald, A. **Educating the reflective practioner.** San Francisco: Jossey – Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. **Paradgimas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea.** In: WITTRÖCK, M. C., **La investigación de la enseñanza I.** Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrols del currículo.** Madrid: Morata, 1984.



STENHOUSE, L. **La investigación y desarrollos del currículo**. Madrid: Morata, 1987.

TALIZINA, N. A. **Psicología de la Enseñanza**. Moscú: Progreso, 1988.

TERRIEN, J. A racionalidade prática dos sabers docentes na gestão das atividades curriculares da sala de aula. **XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. GT08: Formação de Professores, Salvador, BA, 1999.

VAZQUEZ, A. A. e MANASSERO, M. M. **Características del conocimiento científico**: Creencias de los estudiantes. Enseñanza de las ciencias. Barcelona. 1999, 17 (3) p. 377-395

VIGOSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jéferson Luis Camargo. São Paulo: Martins fontes, 1987.

WELLINGTON, J. **Skill and Processes in Science Education**, Routledge: Londres, 1989.

ZABALA, M.A. **Diários de classe**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1950, p. 329- 348.

## NOTAS

<sup>1</sup> Entendemos como polissemia a propriedade que uma palavra tem de representar várias idéias diferentes numa dada época e contexto.

<sup>2</sup> A explicitação do contexto do pesquisador resulta da importância de reconhecermos que a interpretação dos resultados são sempre a interpretação de alguém (pessoal ou coletivo).



# DIÁLOGO ABERTO COM O FUTURO: HOMEM, MUNDO, CIÊNCIA, E TECNOLOGIA EM AXELOS E BOHM

*João Maria Pires*

## RESUMO

Este texto, escrito em forma de diálogo, procura expor as idéias de Bohm e Axelos sobre Ciência, Homem, Mundo e Tecnologia, como também apresentar elementos para construção de caminhos metodológicos para quem deseja aventurar-se numa investigação científica. Este material é resultado de uma montagem de falas entre esses dois autores, extraídas de citações e articuladas com doses de humor e criatividade, procurando responder dúvidas surgidas a partir de apreensões conceituais nas discussões de sala de aula.

### **Palavras-chave**

Ciência,  
Homem  
e Tecnologia

## ABSTRACT

This text, written in dialogue form, tries to expose the ideas of Bohm and Axelos about Science, Man, World and Technology, as well as to present elements for construction of methodological way to someone wants to venture in a scientific investigation. This material is resulted of an assembly of speeches among those two authors, extracted of citations and articulated with humor doses and creativity, trying to answer doubts appeared starting from conceptual apprehensions in the discussions of classroom.

### **Key-words**

Science,  
Man  
and Technology



## INTRODUÇÃO

Trabalhar com autores que nos oferecem caminhos alternativos para uma interpretação do mundo exige de nós o exercício de uma reflexão dialética assumida enquanto instrumento de possibilidades para apreender a diversidade e ampliar os limites de compreensão de um conhecimento pré-moldado pelas experiências vividas no cotidiano. Atitudes dessa natureza surgem como uma exigência da *nova ordem que se estabelece*, a partir do panorama mundial inaugurado pela revolução técnico-científica, expressa principalmente pela revolução eletrônica que se estabelece no mundo, no qual o indivíduo está fadado a marginalidade, caso não use de sua razão e criatividade e se projete para compreendê-la e intervir. É, portanto, tomado por tal exigência que resolvemos dar asas à imaginação e ousar a construção de um diálogo, mesmo que fictício, com o objetivo de apresentar as idéias de David Bohm e Kostas Axelos, acerca do mundo, da ciência, e do próprio homem. Entendemos que os dois oferecem em suas obras, uma abordagem dinâmica e criativa dessas questões acima referidas, as quais buscamos polemizar e expô-las na forma de um diálogo aberto, onde nos colocamos como mediador. Este é, na verdade, como dissemos anteriormente, resultado de leituras, discussões, análises, dúvidas e anotações de citações de obras desses dois autores. Coube-nos o esforço em organizar as idéias de cada um, de forma lógica e coerente, mantendo a fidelidade às mesmas de modo a poder oferecer, ao mesmo tempo, uma viagem leve e descontraída, mas também séria e competente. Com este diálogo tencionamos também apresentar elementos de cunho metodológico para quem pretende investigar, captar e transmitir da melhor forma possível, as complexas exigências dessa nova ordem mundial que têm como carro-chefe a ciência e a tecnologia. Neste sentido, vamos que ouvir o que esses dois pensadores têm a nos dizer sobre isso.

**MEDIADOR:** Sem muita formalidade, queremos lhes dar as boas vindas, dizendo do prazer de tê-los nesse debate. Na seqüência, solicitamos de cada um de vocês uma breve exposição sobre a seguinte questão: Poderíamos dizer que, hoje, a *atividade científica*<sup>1</sup> seria o eixo sobre o qual a sociedade gira construindo e/ou destruindo seus modelos de fixação do real e do ilusório?

**AXELOS:** Obrigado pela oportunidade de apresentar aqui, mesmo que de forma resumida, o resultado da metamorfose que tenho vivenciado nestes últimos





anos. Aqui, apresento opiniões e pontos de vistas abertos ao diálogo crítico, mesmo que tenham sido resultantes de reflexões aparentemente fechadas, uma vez que se trata de investigações individuais sobre ciência, homem e mundo. Quanto a essa questão do real ou ilusório projetado na e pela sociedade, eu a coloco e analiso do contexto da *tecno-ciência*<sup>2</sup>. Entendo que “... a técnica científica não se coloca sobre o eixo do puro saber, pretensamente desinteressado e teórico. Ao contrário, ela funciona na busca de resultados úteis e práticos. Esses resultados, imbricados nas relações existenciais dos indivíduos, nos processos de produção do conhecimento gerados pelo saber e o saber-fazer, é que direcionam o próprio processo de evolução do homem e do mundo”. (Axelos, 1990, p.84).

**MEDIADOR:** Então, para você, a atividade científica imbuída da técnica e da tecnologia, aparece realmente como destaque entre as questões com as quais lida o indivíduo em seu cotidiano?<sup>3</sup>

**AXELOS:** Pode se dizer que sim. A bem da verdade vejo a ciência, impondo suas teorias com sua técnica metódica, suas descobertas espetaculares, à vida cotidiana dos indivíduos, os quais não conseguem mais acompanhar e compreender nem mesmo os instrumentos técnicos que ela dispõe (Axelos, 1990, p.96). Essa imposição por parte da ciência provoca uma certa distorção na apreensão do movimento das transformações em que estão as noções de homem e de mundo. No entanto, admito que estamos presos a um sistema onde nós somos às vezes agentes e pacientes, e por vez hesitamos em ver que todas as grandes teorias, todas as teses ‘fundamentais’, tem um pouco de razão. Elas fazem parte da totalidade do que nos é destinado, através do jogo do homem e do mundo o qual não obedece a nenhum destino. (Axelos, 1990, p.51). Com isso, as atividades técnico-científicas aparecem como as responsáveis por esse constante processo de transformação e evolução do mundo, do homem e das coisas. (Axelos, 1990, p.84).

**MEDIADOR:** E quanto a você Bohm, o que nos diz? Estamos nas mãos da ciência e dos que dela participam e nos oferecem o mundo como resultado de suas pesquisas ou existiria aí um outro elemento responsável por essas transformações?



**BOHM:** Agradeço também por estar aqui e participar junto com o Axelos, deste espaço de conversação. Aproveito para dizer ainda, que essa temática não poderia ser melhor apresentada do que nesta perspectiva de um diálogo aberto, aliás, acho até que poderíamos trocá-la por *diálogo aberto no presente e no futuro* ou *do presente para o futuro*. O importante é poder lançar mão desse poderoso instrumento que é o diálogo, para desenvolver questões complexas referentes à ciência, homem e mundo. Neste sentido, inicio por dizer que, entendo a atividade essencial da ciência como sendo um pensamento originado pela percepção criativa e expresso pelo *jogo*<sup>4</sup>. Esse movimento criativo gera um processo em que o pensamento se assume como conhecimento provisório, projetando-se logo depois para fora como ação, retornando em seguida na forma de percepção e conhecimento. Tal conhecimento não é algo rígido e fixo que se acumula indefinidamente, é um processo contínuo de mudança, cujo crescimento se assemelha muito mais ao de um organismo do que de um banco de dados. (Bohm, 1987, p.81).

**MEDIADOR:** Pode se dizer então, que você ressalta a atividade científica, no tocante ao empenho do cientista em sua luta constante para compreender os fenômenos que nos cercam, sem, contudo estabelecer uma dicotomia entre um conhecimento objetivo, e por isso mesmo mais científico, e um conhecimento subjetivo, e por isso mesmo menos verdadeiro?

**BOHM:** Na verdade, evitei colocar a questão nessa dualidade entre objetivo e subjetivo, mas infelizmente é algo que ainda encontra-se impregnado na forma de compreensão da atividade científica e por isso mesmo ela sempre vem à tona. Neste sentido admito que o “... *elemento subjetivo do nosso conhecimento da realidade deriva não dos sentidos, mas de todo o modo social e mental por que a ciência se processa*” (p.80). Para aprofundar essa questão teríamos que discutir um outro aspecto relacionado ao conteúdo do pensamento e ao próprio ato de pensar, que por sua vez, desemboca na fragmentação do pensamento. Vocês podem conferir essas informações num capítulo que escrevi sobre ‘fragmentação e totalidade’.<sup>5</sup>

**MEDIADOR:** A propósito, com todo esse destaque que hoje a ciência detém em nossa sociedade, quais seriam, na opinião de vocês, os maiores riscos que



a sociedade estaria correndo ao adotar como modelo predominante de interpretação os parâmetros oferecidos pela ciência?

**AXELOS:** Nós temos necessidade de esquemas e modelos de compreensão interpretativa e explicações causais para a realidade e só chegaremos a nos libertar dessas distinções dos esquemas e dos modelos, colocando à prova do pensamento àquilo que nos foi dado para pensar. Em relação aos riscos que nos oferecem o modelo adotado, eles encontram-se presentes no próprio fato de que conhecemos uma história e estamos presos a um sistema no interior do qual jogamos, porque o sistema precisa de atores (Axelos, 1990, p.107). É ainda necessário questionar sobre isso que se apresenta como sendo “nossa” época, que de certa forma é vista como a época das épocas. Pois, aqueles que tentaram discutir essa questão até hoje, só apresentaram respostas dúbias: situaram a discussão ou no plano das forças materiais ou no plano das forças espirituais. (Cf. Axelos, 1990, p. 37-8). É isto que vejo como mais preocupante: o cultivo de uma postura passiva em relação a esses modelos e a esses sistemas.

**MEDIADOR:** No seu entendimento, então, para que o próprio jogo das transformações do mundo funcione, cabe a nós encontrar nosso papel de jogador nesse modelo oferecido pela ciência, mas tendo sempre em vista que o esquema ou as regras por ela determinada deve ser passível de questionamentos?

**AXELOS:** Sim. Mas quero deixar claro também que esse jogo, é também uma aventura humana onde o homem não tem a supremacia. Pois, apesar de querer dominar o mundo, ele vê que não pode dominar nem a si mesmo. Isto faz com que ele sinta que não é nem senhor do mundo, nem senhor de si, e que nem mesmo possui uma identidade definida. (Axelos, 1990, p.108). Não custa nada lembrar aqui novamente, que nesse jogo a aventura da tecno-ciência, que não tem começo nem fim visíveis ou previsíveis, apesar de ser considerada uma nova força, fecha um movimento na história e ao mesmo tempo proporciona abertura para uma nova dimensão a qual ainda nos é desconhecida. (Axelos, 1990, p.84).

**MEDIADOR:** A princípio parece-me contraditório, pois entendo que nessa abertura científica, a racionalidade humana deveria aparecer com um certo



espaço para conhecer e também intervir nas diversas manifestações da relação homem-mundo. No entanto, parece-me que você coloca tanto o homem quanto o mundo, sujeitos a uma força maior. Eu pergunto-lhe: de que natureza seria essa força? Seria o caos?

**AXELOS:** É bom que essas informações tenham tocado você. Mas a proposta aqui não é remontar à metafísica e forjar uma meta-ontologia para oferecer uma nova escatologia à aventura humana. A preocupação reside em mostrar que o discurso da ciência, com toda sua racionalidade e sua funcionalidade, visando a mais completa totalização e se esforçando para explicar a lógica e o funcionamento do sistema total, mesmo esse discurso, não nos oferece argumentos seguros, são ainda pensamentos pobres e inconsistentes, pois a ciência não sabe de onde ela parte, o que ela faz, ou a onde vai <sup>6</sup>. E mesmo suas teorias mais gerais e mais unificadoras, permanecem específicas. (Axelos, 1990, p.109). Também o mundo não pode ser reduzido a nenhum paradigma intramundano: mitológico, cosmológico, genealógico, biológico, psicológico, sociológico, estético, técnico ou lúdico, como às vezes pretendem os que fazem a comunidade científica. A interpretação do mundo deve ser tomada enquanto conjunto aberto de todas as questões formuladas e possíveis assim como todas as respostas dadas e as que ainda estão por vir. (Axelos, 1990, p.42-3)

120

**MEDIADOR:** E você Bohm, como vê essa relação da ciência enquanto portavoza de um conhecimento verdadeiro<sup>7</sup>?

**BOHM:** Acredito que "... nenhuma forma de conhecimento pode ser absolutamente fixada e aplicada indefinidamente, o que significa ser ilusória toda busca de conhecimentos fixos absolutos, já que todo o conhecimento é gerado pela dúvida, pela atividade mutante da percepção criativa, pelo jogo livre, pelo empenhamento na ação e pelo seu regresso como experiência. (Bohm, 1987, p.81)" Nesse contexto vejo a possibilidade de riscos em simplesmente se aceitar os modelos oferecidos pela ciência, pelos próprios conflitos que permeiam a complexidade de suas investigações. Aponto como fator de risco o fato de que uma das maiores dificuldades da ciência reside no modo fragmentário de como ela estuda a natureza e a realidade. Entendo que com essa abordagem a ciência nunca poderá resolver os problemas mais profundos do nosso mundo. Neste sentido, só quando ela, a ciência, ultrapassar este



modo de ser e proceder (fragmentário de estudo) poderá ter esperanças de dar uma contribuição realista à resolução dos sérios problemas que se levantam ante nós. (Bohm, 1987, p.27).

**MEDIADOR:** Pelo que entendi, a crítica que o Axelos faz ao modo como se comportam os que participam da comunidade científica, percebendo-se como donos de uma visão verdadeira e absoluta do sistema<sup>8</sup>, você também a faz. No entanto, sua crítica enfatiza o modo fragmentário como o conhecimento científico vem sendo desenvolvido. Muito bem, já que estamos em um diálogo aberto, queremos abri-lo um pouco mais. Assim, aproveitando a oportunidade de poder estar com vocês dois por aqui, gostaríamos de sugestões, de natureza metodológica, para quem investiga um melhor aproveitamento das novas tecnologias para a educação.

**AXELOS:** Parto do princípio que o papel do cientista é oferecer o melhor de si em prol da compreensão do mundo. Quanto ao aspecto metodológico, este vem sempre associado a um caminho que escolhemos para seguir em direção a um fim determinado. Digo-lhe que, o caminho trilhado por aquele que se dedica à investigação científica, é semelhante ao do homem e do mundo. Ambos são de uma herança construtiva e destrutiva. A abertura da reflexão e da produção tem proporcionado uma aventura não tão distante da vida ou da morte. (Axelos, 1990, p.89). Mas não te desespere, se o que buscas é aventurar-se na compreensão das fronteiras da tecno-ciência, aconselho-te a perceber que, sendo a técnica científica a maior força de nossa época, não podemos perder de vista que ela une as noções de 'pensar' e 'fazer', sem colocar uma sobre a outra, constituindo-se, portanto, enquanto força metodologicamente regulada para uma abertura que leva em conta a unidade e a diferença. (Axelos, 1990, p. 82-5). Assim sendo, ao partires da construção de tuas hipóteses seguindo para comprová-las ou não, deverás ter claro que técnica e ciência, ou tecno-ciência, é o resultado de atividades envolvendo teoria e *prática multiformes* <sup>9</sup>. (Axelos, 1990, p.83). Sugiro, pois, que nessa perspectiva de abordagem, o caminho metodológico deverá seguir na perspectiva de perceber o uno e o diverso na metamorfose evidenciada através das relações homem-mundo, homem-máquina. Entendo que, seguindo nessa direção, chegarás a uma melhor caracterização dessas 'práticas multiformes', bem como ao entendimento de que técnica científica visa na verdade a organização global



do saber e do saber-fazer. E ela não manifesta sua força somente através das ciências e das relações entre os homens e o mundo, ela tem um poder de penetração que vai ao mais íntimo e secreto dos pensamentos imaginados, o que também a eleva a uma dimensão planetária.(Axelos, 1990, p.85-6). Por último sugiro que ter sempre em mente que na era da tecno-ciência fica evidente que podemos nos familiarizar um pouco com as forças combinatórias e aleatórias que estão em jogo, mas não deixa de ficar evidente também que ainda compreendemos muito pouco do mundo no qual nos movemos e onde mesmo as obras da técnica nos escapam. (Axelos, 1990, p.100-1).

**MEDIADOR:** Pelo que consegui captar, sua sugestão é a de que, quem pretender trabalhar com conceitos de técnica e ciência, deve tomar como pressuposto a idéia de que as duas estão inseridas em um contexto que envolve tanto a unidade quanto a diversidade. E que, para construir um caminho metodológico de forma coerente, deve-se buscar uma compreensão para o que você chama de práticas multiformes, ou as diversas faces da relação entre o saber e o saber fazer nas quais encontram-se intrinsecamente envolvidas a ciência e a técnica. E você Bohm, o que tens a nos oferecer como apoio metodológico numa investigação dessa natureza?

122

**BOHM:** É bom saber da possibilidade de que posso contribuir de alguma forma para com a pesquisa nessa área, quiçá com a formação científica dos educadores. Principalmente hoje, em que o modo de se fazer ciência evoluiu de tal modo que algumas das suas características mais formais desencorajam seriamente a criatividade.(Bohm, 1987, p.87). O cientista acaba assumindo uma postura distante de sua realidade, por ter o pensamento comumente considerado como um negócio sério e ponderado, onde a criatividade assume papel irrelevante ou nenhum papel. O que pretendo ressaltar ao longo desse diálogo, é que o jogo criativo é um elemento essencial na formulação de novas hipóteses e novas idéias, favorecendo um ambiente onde esses novos pensamentos, que nascem em geral dos jogos da mente, possibilitam romper com os velhos padrões de pensamento.(Bohm, 1987, p.49) Portanto, esta seria minha primeira sugestão para elaboração do caminho metodológico para quem deseja fazer pesquisa: estimular o jogo criativo. Uma outra se refere ao cuidado no tratamento das questões, ou no caminhar da investigação propriamente dita. Esse cuidado se refere ao não conduzir uma investigação por caminhos



que levem a fragmentação. Esta surge quando se tenta impor divisões de modo arbitrário, sem se dar nenhuma atenção a contextos mais vastos, a ponto de se ignorar conexões essenciais com o resto do mundo.(Bohm, 1987, p.28). Penso ainda que essa tal fragmentação não foi originada por alguma deficiência nos modos de trabalho, mas sim nas vias pelas quais os seres humanos percebem e atuam, não somente como indivíduos, mas também e, sobretudo, como sociedades organizadas.(Bohm, 1987, p.33). Daí todo cuidado ser pouco, principalmente quando nos aprofundamos na investigação. Acredito que as causas que levam a fragmentação são em grande parte subconscientes, o que torna extremamente difícil detectá-las e corrigi-las. (Bohm,1987, p.33). Por último, não posso deixar de me referir mais de perto ao aspecto dual que envolve o subjetivo e o objetivo no referencial da própria realidade que se pesquisa. Admito que há de fato um sentido para a realidade que existe fora de nós próprios, sem que, possamos deixar de nos considerar participantes essenciais dessa mesma realidade. O nosso conhecimento do universo deriva deste ato de participação, que nos envolve e aos nossos sentidos, bem como aos instrumentos usados nas experiências e aos modos como comunicamos e escolhemos descrever a natureza. Esse conhecimento é, portanto, e ao mesmo tempo, de natureza subjetiva e objetiva.(Bohm, 1987, p.80). (Tenho dito).

123

**MEDIADOR:** (E bem dito). Poderíamos continuar nesse jogo criativo do pensamento, criando, desenvolvendo, construindo e destruindo idéias que ofereçam interpretações e intenções de intervir e compreender o mundo, o homem, a ciência, a natureza. Entretanto, ainda nos movemos nos limites de uma academia que determina e por vezes castra o pensamento criativo. Portanto, agradeço a vocês dois pelas orientações e encaminhamentos sugeridos, os quais com certeza, irei leva-los em conta, em nossa investigação, durante o processo de elaboração e construção desse longo e constante diálogo com o mundo que, a todo instante se renova e se revela nas suas metamorfoses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Captar, analisar e compreender uma ordem (ou desordem) em torno da qual são tomadas decisões e realizadas ações de indivíduos que por si só se constituem e, ao mesmo tempo, se encontram inseridos numa grande teia de complexas relações, é sem dúvida alguma, a maior das aventuras em que o pensamento pode enveredar-se. A perspectiva deste diálogo, pode ser traduzida



na intenção de seguir os passos de Axelos e Bohm nessa grande aventura investigativa do homem, do mundo, da ciência, da tecnologia, através de uma trilha aberta (por estes e outros tantos pensadores que se dedicaram ou se dedicam ao conhecimento das questões aqui tratadas) que nos leva ao mesmo tempo, ao reconhecimento de nossa ínfima visão individual e ao espanto quanto a nossa extensão universal. Disto decorre a exigência de uma compreensão e intervenção nessa fusão de indivíduo e mundo. Não para aprofundar, o que alguns admitem ser, a ruptura do indivíduo com o mundo; mas ao contrário, encontrar elementos para reconhecimento desse indivíduo no mundo. Entendemos que tanto Axelos quanto Bohm conseguiram de uma forma ou outra, levantar parte desses elementos essenciais para melhor compreendermos essa grande transformação que nos impõe a técnica e a ciência e que nada mais é do que parte da complexa relação que estabelecemos com o mundo. Fica-nos a esperança de termos conseguidos desenvolver a contento o pensamento desses dois pensadores e de que "... já que a ciência não pode encontrar a sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar o seu sentido ao lado da bondade. Isto porque (...) a bondade não necessita de legitimações epistemológicas". (Alves, 1987, p.207).

124

Concluimos esse diálogo que, pela própria natureza das questões abordadas, continuará em aberto, fazendo eco às palavras de Brecht ao sustentar que a única finalidade da ciência é aliviar a miséria da existência humana (Alves, 1987, p.207 apud Brecht).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

AXELOS, Kostas. **Metamorfoses**. Les Éditions de Minuit. Paris, 1990.

BOHM, David. **Revoluções, teorias e criatividade na ciência**. In: **Ciência, Ordem e Criatividade**. Gradiva, Lisboa, 1987. (p.27 - 88).

MAGEE, Bryan. **As idéias de Popper**. São Paulo: Ed. Cultrix. 1973.





## NOTAS

<sup>1</sup> Atividade científica aqui, está associada à comunidade científica propriamente dita, em que se ressalta a figura do cientista como responsável pelo processo de produção do conhecimento, resultante do esforço intelectual do indivíduo e de experiências por ele desenvolvidas visando elucidar, racionalmente, os diversos problemas e as diversas transformações nas quais o indivíduo e o mundo encontram-se envolvidos.

<sup>2</sup> A tecno-ciência em Axelos, deve ser entendida como uma relação imbricada das técnicas da ciência e da tecnologia, em que a atividade científica é o processo simultâneo de apreensão e aplicação de conhecimentos na forma do saber (teórico) e do saber fazer (prática), do indivíduo em sua relação com o mundo.

<sup>3</sup> AXELOS faz distinção entre técnica e tecnologia. A técnica, segundo Axelos, pouco aparece como resultado da ciência. Ela constitui-se enquanto seu motor mais íntimo. Tecnologia é tomada pelo autor como sendo um conjunto de forças que caracteriza nossa época e não algo que venha a designar uma disciplina referente à um aspecto ou região específica do mundo, ou mesmo um modo particular de funcionamento das máquinas, dos aparelhos e instrumentos. (Axelos, 1990, p.35-8)

<sup>4</sup> Bohm toma o jogo como um artifício da mente na articulação do pensamento. Ele faz distinção entre o que pode ser um jogo falso e um jogo criativo. O primeiro está associado às falsas percepções e suposições que a mente traduz em garantias através do pensamento, nos oferecendo 'acomodações intelectuais' diante da rotina. O jogo criativo, em oposição ao jogo falso, acontece associado a uma percepção mais viva que sutilmente provoca um certo desconforto mental ao desconfiar dessas falsas garantias apreendidas. (Bohm, 1987, p.81-6)

<sup>5</sup> Colocar informações sobre o texto e o livro referido.

<sup>6</sup> Nessa mesma linha de entendimento da ciência, pode-se encontrar referências também nas idéias de Rubem Alves (1987, p.166-207) in: "Filosofia da Ciência" e nas idéias de Karl Popper (1973, p 69 ) in: "As idéias de Popper".Org . Bryan Magee.

<sup>7</sup> O conhecimento verdadeiro aqui, está no sentido do conhecimento científico, assumido pelo cientista ou pela comunidade científica como dando conta do real em sua totalidade.

<sup>8</sup> Aqui mais uma vez remetemos à ALVES (1987, p.149,151) que afirma: "Os cientistas passaram a imaginar que eles pensam diferente dos homens comuns. (...) .Enquanto o senso comum pensa a partir de emoções e desejos, o cientista é totalmente objetivo (...). É necessário 'abandonar o pressuposto muito humano, mas elitista, de que os outros crêem movidos por interesses, enquanto eles (cientistas) crêem em obediência aos ditames da lógica e da razão'".

<sup>9</sup> Para Axelos, práticas multiformes está relacionado à uma íntima ligação entre teoria(saber) e prática (saber fazer), assumindo formas variadas dependendo das relações estabelecidas pelo indivíduo no mundo.

# INFÂNCIA E LITERATURA: TRAÇANDO A HISTÓRIA

Marly Amarilha



Ilustração de Manoel Victor Filho para  
*A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato.

## RESUMO

O artigo aborda a relação infância e literatura, traçando aspectos históricos que mostram o surgimento do conceito de criança enquanto categoria que determina mudanças na própria literatura. Faz um trajeto a partir dos contos de fadas dos Irmãos Grimm, publicados na segunda metade do séc. XIX até a origem da literatura para infância no Brasil, incluindo a obra de Monteiro Lobato e Cecília Meireles.

### Palavras-chave

literatura  
infância  
história

## ABSTRACT

The article approaches the relationship between childhood and literature tracing historical aspects which show the rise of the child's concept as a category that changes literature itself. Starting from the Brothers Grimm's fairy tales published in the XIX century it takes into consideration the origin of literature for children in Brazil including the work of Monteiro Lobato and Cecília Meireles.

### Key-words

literature  
childhood  
history



Estabelecer a relação entre infância e literatura é reconhecer a inserção da criança no tecido social. No contexto desta reflexão, é incluí-la enquanto ser capaz de gerar mudanças na amplitude do conceito de literatura, sua produção, sua recepção e seu ensino. Daí, a problemática de que temos nos ocupado para consolidar a presença da Literatura para a infância no elenco de estudos da formação docente, visto que a literatura se apresenta como veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que acreditamos nos identificamos. Em decorrência, a presença da literatura na escola propicia a exploração de inúmeras possibilidades de educação lingüística, ficcional, social.

O primeiro passo para que essa compreensão se estabeleça é traçar alguns elementos históricos da trajetória da Literatura para a infância – onde se delineiam os condicionantes sociais que se desdobram na emancipação da modalidade de discurso que ao incorporar a criança cria também a percepção de quem é esse destinatário desse produto cultural “literatura”.

Para desenvolver o tema infância e literatura e seus fundamentos históricos, decidi considerar dois eixos: o primeiro é a descoberta da categoria “infância” do ponto de vista de alguns aspectos da história e o segundo é do conceito de criança que nos chega através da produção literária para esse leitor. A relação história e literatura torna-se relevante na medida que enquanto a história vai pouco a pouco desvelando a convivência social da criança em diferentes épocas, a literatura é um dos discursos que efetivamente assume a preocupação com a infância e a partir daí constrói um conceito ou imagem da criança. A literatura pode-se dizer socializa, antecipa e constrói representações da criança que circulam na sociedade.

Do ponto de vista da história da sociedade, a **infância** surge como categoria, a partir do século XVIII (em torno de 1750). Até então, não se encontra um corpus de conhecimentos, nem tampouco um conceito formulado para esse período de desenvolvimento humano entre as várias ciências. Assim sendo, as crianças participavam da vida da sociedade sem cuidados especiais às suas necessidades. A criança pobre, abandonada é tema presente nos contos de fada, como em João e Maria, recolhido da tradição oral pelos irmãos Grimm em torno de 1810.

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhes sentimentos mais profundos e duradouros. Assim, as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até



que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar.

Na sociedade antiga, não havia infância: nenhum espaço separado do mundo. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc... tendo assim seu lugar assegurado nas tradições comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos (Richter, apud Zilberman, 1982, p. 40).

A atitude do adulto em relação a infância sempre foi marcada pela estrutura social de cada momento da história (Scarpit, 1986, p.8). Deve-se à revolução industrial (séc.XVIII e XIX) a compreensão da criança como tendo valor econômico para a emergência do meio urbano.

A pressão da nova ordem social estabeleceu dois canais básicos de intercâmbio do adulto com a criança: 1. A burguesia emergente foi levada a criar escolas urbanas, não monásticas para que seus filhos dominassem os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética e pudessem assim, habilitarem-se à condição de adultos dirigentes. 2. O segundo canal foi a percepção de que a criança pobre e os filhos bastardos teriam valor como mão de obra barata, o que contribuiu para desenvolverem-se cuidados com a infância visando à diminuição da mortalidade. É desse período a expansão das instituições semi-filantrópicas que albergavam esses filhos indesejados. Se sobreviviam a essas instituições e à alta taxa de mortalidade, quando maiores eram encaminhados às escolas de ofícios. Com essa visão pragmática, capitalista, é que a infância começa a ter um espaço social mais definido. Para sustentá-la, estimula-se a formação da família nuclear como base da nova ordem social. O próximo passo foi instrumentalizar essa infância, agora ampliada para todas as classes sociais – isso se deu pela criação e expansão da escola. A escola que também é criada para a elite contribui para a formação de uma cultura segregada, isto é, separam-se as crianças do seu núcleo social original para que possam ser educadas para a idade adulta. Por outro lado, até que se instrumentalizasse, a criança é tida como frágil, desprotegida e dependente.

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a



infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada.

A palavra infância advinda do latim *infantia* quer dizer – “incapacidade de falar, mudez”, esse conceito deriva do fato de se considerar que até os 7 anos a criança era incapaz de falar. Pode-se agregar a ela, por extensão conceitual, os sentidos de “ser incapaz de pensar”, “incapaz de expressão”, gerando-se daí, uma atitude e educação condescendente do ponto de vista intelectual que continua a diminuí-la e revela a condição subalterna a que eram submetidos os pequenos. Contraditoriamente, ou por ignorância, levando-se em conta o rigor dos castigos, por exemplo, a criança era ainda percebida como “um adulto em miniatura” - esperava-se que ela se conduzisse e tivesse a compreensão igual à de um adulto.

É nesse momento que, reconhecendo a necessidade de educar a criança, seja pobre ou não, nos moldes da cultura burguesa, que se abre um campo em potencial de produtos culturais. Dentre eles, o livro e a literatura passam a ter relevante interesse. É então que surge a Literatura Infantil, esta é um produto intrinsecamente relacionado ao fenômeno da revolução burguesa industrial. Para instruir e ser consumida, ela passa a ser produzida em grande escala. Marcada pela pedagogia e reconhecendo-se que o texto tinha um destinatário de pouca idade, os textos apresentam-se com tom moralizante – ignorando a psicologia infantil que tem especial apreço pelo lúdico, pela fantasia. Só, superficialmente essa Literatura utiliza-se de recursos do lúdico para, na verdade, vestir de prazer instruções pouco agradáveis.

O estilo marcadamente pedagógico e moralizante das primeiras manifestações dessa Literatura fez com que essa modalidade de ficção fosse considerada menor, uma vez que a ela se associava a minoridade de seu destinatário. Estabelece-se assim, uma literatura – produto cultural – que também recria a identidade da criança de alguém menor, visto que continua sem voz, mas agora é ouvinte e leitor explícito e implícito da autoridade do adulto ansioso em educá-la nos novos moldes civilizatórios.

Dessa forma, a literatura produzida por adultos, para a formação da infância, reafirmava a atitude da sociedade para com essa faixa etária – dominá-la, torná-la adaptada aos valores e condições do mundo adulto a que um dia ascenderiam. Apesar da atenção que recebiam, as crianças continuavam sem voz.



O primeiro repertório de literatura para infância foram as fábulas e os contos de fadas. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, sobreviveram porque na sua origem não foram concebidos como gêneros para crianças, mas como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Só com o surgimento claro da categoria infância, esses gêneros foram devidamente adaptados para educar as crianças. Exemplo desse processo de utilização da literatura para instruir as crianças são as diferentes versões que os contos de fadas ganham nas mãos dos Irmãos Grimm. De 1810 a 1857, os textos sofreram significativas transformações para atender aos propósitos pedagógicos dessa literatura, de onde se percebe uma concepção de infância e de valores a serem transmitidos e consolidados. Vejamos alguns trechos de "O príncipe encantado" e suas sucessivas transformações, conforme estão registrados por Zipes (1983).

**1810 – Manuscrito:** *A filha do Rei foi para o bosque e sentou perto de um poço. Ela pegou sua bola dourada e começou a brincar até que, de repente, o brinquedo rolou e caiu no poço. Da beirada do poço, a princesa assistiu a sua bola cair e ficou muito triste. Inesperadamente, um sapo esticou sua cabeça para fora da água e disse: "Do que estás reclamando?". Então o sapo disse: "Se você me levar para casa com você, eu pegarei a bola dourada".*

**Edição de 1812:** *—Era uma vez a filha do Rei, que, num dia, foi para o bosque e sentou perto de um poço. Ela possuía uma bola dourada que era seu brinquedo favorito. A princesa jogava o brinquedo para o alto e o pegava, adorando a brincadeira. Numa das vezes, a bola foi jogada com muita força para o ar. Ela já havia esticado seus dedos para alcançar a bola quando esta caiu ao seu lado e rolou direto para o poço.*

*A filha do Rei olhou a cena com horror. O poço era tão profundo que se fazia impossível ver o fundo. Ela começou a chorar miseravelmente e reclamou: "Oh, eu daria qualquer coisa se eu pudesse ter minha bola de volta. Minhas roupas, jóias, pérolas ou qualquer outra coisa do mundo. Enquanto ela choramingava, um sapo esticou sua cabeça para fora da água e disse: "Princesa, por que estás se lamentando tão copiosamente? "Oh", ela respondeu, "seu sapo nojento, você não pode me ajudar! Minha bola dourada caiu dentro do poço." O sapo falou: "Não irei reclamar suas pérolas, jóias ou roupas, mas, se você me aceitar como seu companheiro, me deixando sentar ao seu lado na*



*mesa e comer do seu prato de ouro, bem como dormir na sua cama, se você me amar e apreciar, daí pegarei sua bola para você."*

**Edição de 1857:** *Num tempo antigo quando desejos ainda se realizavam, viveu um rei cujas filhas eram todas bonitas, mas a caçula era tão bela que o próprio sol, que já viu tanto, ficava atônito pela sua formosura cada vez que lhe iluminava sua face. Perto do castelo real existia um grande bosque escuro, e dentro deste repousava um velho carvalho. E quando o dia ficava muito quente, a filha do rei ia ao bosque e sentava perto de um poço de águas frias. Ela ficava entediada, pegava sua bola dourada e a jogava para cima e a pegava de novo, sendo esse jogo o seu favorito.*

*Aconteceu que, um dia, a bola dourada rolou para a água, ao invés de cair de volta às pequenas mãos da princesa. A filha do rei seguiu o brinquedo com seus olhos, mas ele desapareceu no poço. O poço era profundo, tão profundo que não se enxergava seu fundo. Ela começou a chorar, e chorou mais alto e mais alto, pois não conseguia consolar-se de modo algum. E, enquanto lamentava-se, alguém a chamou. "O que te perturba, Princesa? Suas lágrimas derreteriam um coração de pedra". E quando ela olhou para ver de onde a voz vinha não encontrou nada além de um sapo esticando seu grosso e feio pescoço para fora da água. "Ah, é você, velho nojento?" Ela disse. "Estou chorando porque minha bola dourada caiu no poço". "Fique quieta e pare de chorar", o sapo respondeu. "Eu posso te ajudar, mas o que você me dará em troca se eu te devolver a bola?" "O que você desejar, querido sapo", ela disse. "Minhas roupas, pérolas e jóias e, até mesmo, minha coroa de ouro". "Eu não gosto das suas roupas, pérolas e jóias, e mesmo sua coroa de ouro, mas se você me amar e me deixar ser seu companheiro, me permitir sentar na mesa com você, comer do seu prato dourado e beber da sua taça, dormir na sua cama, se isto você me prometer, então mergulharei no poço e te devolverei a sua preciosa bola dourada".*

Como se observa, o texto vai se tornando mais elaborado à medida que se acrescentam detalhes sobre o que se espera da princesa. Beleza esplendorosa, generosidade, provedora de abrigo, afeto, status ao seu companheiro, qualidades que serão trocadas pela intrepidez do sapo, que como se sabe é um príncipe encantado. Pela ornamentação da linguagem e alterações feitas ao texto percebe-se a concessão ao leitor mirim, como também fica evidente a utilização do princípio de Horácio "instruir e divertir".



Mas essa literatura, que nasceu conturbada, concessiva, acabou por descobrir um canal de expressão para esse destinatário silencioso – sem voz – que era a criança.

Deixemos um pouco a Europa. Mudemos de cenário.

Enquanto isso, o Brasil só descobre a criança no final do século XIX. Seguindo o mesmo roteiro da Europa, aqui a pedagogia também se associou à literatura e produziu uma coleção chamada “Biblioteca Infantil Quaresma”, dirigida por Figueiredo Pimentel, em 1896, com textos traduzidos. Olavo Bilac também se interessou e compôs alguns poemas com as mesmas características didáticas da produção europeia. Vejamos um exemplo do poeta parnasiano preocupado com a infância.

### AVE-MARIA

Meu filho! Termina o dia  
A primeira estrela brilha...  
Procura a tua cartilha  
E reza a Ave-Maria

O gado volta aos currais...  
O sino canta na igreja...  
Pede a Deus que te proteja  
E que dê vida a teus pais!

Ave-Maria!... ajoelhado,  
Pede a Deus que, generoso,  
Te faça justo e bondoso,  
Filho bom e homem honrado;

Que teus pais conservem aqui,  
Para que possas, um dia,  
Pagar-lhes em alegria  
O que sofreram por ti.

Reza e procura o teu leito  
Para adormecer contente;





Dormirás tranqüilamente,  
Se disseres satisfeito:

- Hoje, pratiquei o bem;  
Não tive um dia vazio,  
Trabalhei, não fui vadio  
E não fiz mal a ninguém.

A imagem ou conceito de criança veiculado nesse texto (além da pobreza vocabular e de recursos estilísticos, reconhecendo-se assim a incapacidade intelectual do leitor) é de alguém que deve ocupar o tempo. O espaço da ludicidade está tomado pelo trabalho e pela atitude piedosa e subserviente das crianças aos adultos. Camufla-se na atitude de respeito e gratidão a troca econômica nas relações das crianças com seus pais, pressupondo virtudes nos adultos e defeitos na criança, como dizem os versos: *Para que possas um dia, /Pagar-lhes em alegria o que sofreram por ti*. O conceito de criança está moldado à sua condição de dependência.

O grande descobridor da literatura como veículo de expressão da criança e não somente da sua educação foi Monteiro Lobato. Em 1921, respirando ventos já modernistas, o Brasil recebeu uma literatura realmente ocupada com a infância brasileira: **A menina do narizinho arrebitado** (1921).

Fazendo uma trajetória sutil, sem ferir frontalmente os valores da época, Lobato cria personagens que vão, gradualmente, reestabelecendo o equilíbrio na relação da criança com o adulto via literatura. Como estratégia de aproximação do seu texto à infância, escapando à censura do adulto, Lobato cria Emília, que é uma boneca. Impossível ver uma boneca e não pensar em criança, em infância. Assim sendo, Emília (boneca/criança), livre das amarras dos laços de família e dos laços sociais, pode agir com uma autonomia não sonhada por crianças daquela época. A relação adulto e criança apresenta-se de duas formas em Lobato, conforme classificação de Yunes (1982, p.56):

- a criança não tem informação e passivamente busca no adulto esse conhecimento, como acontece em **Serões de Dona Benta** e **Histórias de Tia Anastácia**;

- a criança toma um problema para si e os adultos atuam como participantes na problemática, como ocorre em **A Chave do Tamanho**.



Observa-se que o próprio Lobato evolui na abordagem dessa relação. É a segunda forma de relacionamento entre adulto e criança que revela a inovação da obra lobatiana.

O mais importante nessa mudança de perspectiva em relação à infância é o fato de que a criança passa a produzir conhecimento e cultura, e não ser apenas consumidora do que os adultos pensam que lhe seja adequado, como acontece em **A chave do tamanho**.

**A chave do tamanho** (1992) trata da 2ª. guerra mundial que estava em curso, a esse respeito Emília constrói uma teoria sobre a administração do mundo, arma estratégias de ação e a realiza. A irreverência de Emília torna-se mais contundente, à medida que afronta um conceito de infância associado à passividade, conformismo, obediência. Emília sugere que as pessoas mudem de tamanho como forma de adotar outra postura diante do mundo e assim, acabar com o conflito e, dessa forma a menina promove a mudança de tamanho da humanidade. Nessa nova condição, Emília demonstra que é “mais inteligente que os adultos” porque se adapta à nova situação mais rápido. Quando os adultos reduzidos são devorados pelo gato Manchinha – Emília justifica que foram vítimas da lerdeza com que se adaptavam às novas condições de vida. Os ecos de darwinismo podem ser percebidos nesse raciocínio de Emília. Na homologia com a tese de que na luta pela vida, vence o mais forte, a sobrevivência de Emília demonstra que a fragilidade é do adulto e não da criança.

Não se vê em Emília traços de dependência física, econômica ou emocional. Quando tem limites, ela é engenhosa o suficiente para ultrapassá-los. Como não tem laços da família, ela é o exemplo máximo da autonomia da criança, da força de sua individualidade, da sua inteligência. A atitude liberada de Emília vem despida do mofo da linguagem empoadada que predominava na literatura de então. As narrativas são dominadas pelo tom da oralidade, de diálogos inteligentes e estimulantes – “desliteralizados”, nas palavras de Lobato.

Esse modelo de criança, Monteiro Lobato o deixa de herança para os autores que lhe seguem. Na verdade, no período logo após a sua morte, em 1948, há poucos exemplos significativos na Literatura Infantil que sobreviveram à história e à crítica.

Nesse espaço, merece destaque a obra de Cecília Meireles (1901-1964) pelo zelo no artesanato utilizado na composição de poemas destinados ao pequeno leitor. Participante do grupo *Festa* que foi uma das vertentes do



modernismo no Brasil, Cecília Meireles criou sua poética preocupada com uma visão totalizadora da realidade. Enquanto os modernistas radicais enfatizavam o nacionalismo, a poética cecilianiana transita do mundo sensorial para o abstrato. Organiza a partir de jogos imagéticos e sonoros a educação estética do olhar, do ouvir, do sentimento e do pensamento. Nessa lógica, construída com definição, mas com delicadeza musical e plástica, a literatura para a infância e a própria criança ganham uma coletânea de poemas irretocável. **Ou isto ou aquilo** (1980, p.57) traz o poema que dá nome ao livro:

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se isto ou aquilo.

Poderá surpreender ao leitor adulto, o fato desse poema estar incluído em livro com destinatário mirim. É exatamente essa possibilidade do texto transitar da dúvida cotidiana à dúvida existencial que revela o respeito à inteligência



infantil. Adultos e crianças estão continuamente tomando decisões, e delas, muitas vezes, decorre mudança radical em seu destino. Por outro lado, a visão apresentada aponta para a totalidade – afinal, por que escolher?

A discussão filosófica que se apresenta ao leitor mirim vem estruturada em paralelismo melódico de ritmo binário, de acordo com a proposição “ou isto ou aquilo”, em que dominam cenas onde se “mostram” as dúvidas: *Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,/ ou compro o doce e gasto o dinheiro.* Portanto, são fundadas em situações de escolhas de objetos e atitudes apresentados de forma pictórica, que gradativamente atingem no final do poema a reflexão *mas não consegui entender ainda/ qual é melhor: ou isto ou aquilo.*

A criança voz e destinatária desse poema, ganha assim maioria sensorial e reflexiva, pois tanto é portadora da problemática quanto da solução:

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Criança companheira da Emília de Lobato, portadora de suas próprias interrogações. Com Monteiro Lobato na narrativa e Cecília Meireles na poesia, estão postas as referências da maioria da literatura para a infância no Brasil, com razão e sensibilidade.

136

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas.** Disponível em: <[www.docedeletra.com.br](http://www.docedeletra.com.br)>. (Secção arquivo).

ANDERSON, Michael.(Org.) **Sociología de la familia.** México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

ARÍES, Philippe. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Leonardo . **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. **Poesia e estilo de Cecília Meireles.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil.** São Paulo: Ática, 1986.



COELHO, Nelly N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.

**DICIONÁRIO Escolar latino/português**. 4.ed. Rio de Janeiro: Companhia Nacional de Material de Ensino. 1967.

ESCARPIT, Denise. **La literatura infantil y juvenil in Europa**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

FREITAS, M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

KIRINUS, Glória. As vozes da rua na poesia de Cecília Meireles. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo: n.57, p. , jan./dez. 1999.

LOBATO, Monteiro. **A chave do Tamanho**. 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. 4. ed. Zilberman, R. (Org.) **A produção cultural para criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RICE, Chris e RICE Melanie. **As crianças na história**. São Paulo: Ática, 1998.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

YUNES, Eliana. **Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.

\_\_\_\_\_. A criança e a escrita: o infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, **Anais do Congresso Brasileiro de Literatura Infantil e Juvenil**. Rio de Janeiro – RJ, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Atualidade de Monteiro Lobato**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

ZIPES, Jack. **Fairy tales and the art of subversion**. London: Heinemann, 1983.



# UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO, DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA ESCOLA, POR ANTÓNIO NÓVOA<sup>1</sup>

Professoras do Departamento de Educação/UFRN – Betânia Leite Ramalho, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Marlúcia Paiva, Marta Maria de Araújo e Rosanália de Sá Leitão Pinheiro – elaboraram as questões enviadas ao Prof. Dr. António Nóvoa que as respondeu por e-mail.

## 1. Poderia dizer brevemente suas raízes familiares e culturais?

**AN** – As minhas raízes estão no Norte de Portugal, em famílias tradicionais e numerosas, de uma aristocracia que se foi aburguesando. Ensinaram-me, desde o berço, a memória do historiador Alberto Sampaio (os seus livros, os seus amigos, as suas terras), um dos meus antepassados que pertenceu à famosa Geração de 1870 (Antero de Quental, Eça de Queirós e tantos outros). Cresci dentro do universo cultural do meu pai, juiz de profissão, numa família católica que soube criar um ambiente aberto e tolerante. E eu sei que, “por mais que um homem não queira, anda sempre carregado de história”, como diz Miguel Torga.

139

## 2. Como caracteriza a sua formação acadêmica?

**AN** – Em 1991, pediram-me para proferir a palestra de abertura do Colóquio que marcou a constituição definitiva da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Comecei por me interrogar sobre a minha identidade profissional ou, mais pragmaticamente, sobre a forma de nomear a minha profissão. Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém na sociedade actual. Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a fórmula não é muito esclarecedora. 1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação. Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo e o pomposo. A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “Professor de quê?” – então tudo recomeça...



### 3. Quais as principais correntes teórico-metodológicas que contribuíram para o seu percurso?

**AN** – Pela resposta anterior percebe-se que o meu percurso foi – e continua a ser – muito heterodoxo. Reconforta-me saber que este é, talvez, o drama dos educadores que recusam fechar-se no “cientismo” daqueles a quem Daniel Hameline chamava os SSS (*spécialistes spécialement spécialisés*). Quando olho para os “meus autores”, reconheço a marca da cultura francesa: a Escola dos Annales, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, mais tarde, Pierre Bourdieu. Mas, percorrendo os meus escritos, vejo também a influência alemã (Max Weber, Norbert Elias, Jürgen Habermas) e, recentemente, americana (Hayden White, Martin Jay, Benedict Anderson). Na pedagogia, sempre me interessei pelos movimentos de renovação pedagógica: a educação nova (nos anos vinte), as pedagogias não-directivas (nos anos sessenta), Paulo Freire... E não posso deixar de mencionar duas pessoas que me ensinaram a pensar criticamente a educação: Daniel Hameline e Thomas Popkewitz.

### 4. Porquê a sua opção pela História da Educação como campo de estudo?

**AN** – A História sempre fez parte da minha vida, mesmo quando eu ainda não o sabia. A Educação foi fruto de um “acaso” quando, no meio da loucura revolucionária de 1974-1976, me vi à frente de uma classe de alunos normalistas na cidade de Aveiro. Para mim, uma e outra são indissociáveis. A um historiador exige-se que seja capaz de pensar o tempo, de se pensar no tempo. A um educador pede-se que seja capaz de sentir o presente, de se sentir presente. Como diz Vitorino Magalhães Godinho, “nunca há história a mais, e não é a história que nos afasta das nossas responsabilidades no presente e no futuro”. Pessoalmente, o passado interessa-me pouco. O que me preocupa é o modo como o passado é presente, o modo como ele habita as nossas maneiras de estar, de falar e de pensar. É preciso compreender que, no esforço de imaginar o passado ou de imaginar o futuro, estamos sempre a escrever uma “história do presente”, uma “história dos problemas” para utilizar a expressão de Foucault. Para mim, a História da Educação não é uma “disciplina”. É o lugar a partir do qual eu elaboro as minhas reflexões sobre os mais diversos temas, desde os professores às reformas educativas, desde os alunos ao quotidiano escolar.



**5. Uma vez que o Prof. António Nóvoa é um historiador da educação internacionalmente conhecido, poderia destacar, na sua produção, as obras que obtiveram repercussão maior e em que idiomas foram traduzidos?**

**AN** – A título de exemplo, talvez seja possível assinalar alguns trabalhos, por vezes em co-autoria, publicados essencialmente em francês e em inglês, agrupando-os em duas temáticas distintas. - História da Educação: *Le Temps des Professeurs* (1987), *The Colonial Experience in Education* (1995), *La nouvelle Histoire américaine de l'Éducation* (1997), *Regards nouveaux sur l'Éducation nouvelle* (1997), *Histoire & Comparaison* (1998), *Ways of Saying, Ways of Seeing - Public Images of Teachers (19th-20th centuries)* (2000). - Educação Comparada: *L'Europe et l'Éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes* (1996), *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte* (1998), *Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation* (1998), *The restructuring of the European Educational Space* (2000), *A difusão mundial da escola* (2000), *L'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen* (2000).

**6. Sendo um estudioso das organizações escolares no âmbito dos estudos histórico-educacionais, qual a sua opinião sobre os recentes debates acerca da temática?**

141

**AN** – A história da escola pode ser contada como uma “história de fracasso” ou como uma “história de sucesso”. Fracasso, porque, apesar dos importantíssimos investimentos feitos ao longo de muitas décadas no sector da educação, entramos no século XXI com índices elevados de analfabetismo e de iliteracia, de reprovação e de abandono escolar. Sucesso, porque, apesar de todas as suas incapacidades, a escola constituiu uma das instituições de mobilidade e de promoção pessoal, de integração e de desenvolvimento social. O modelo escolar, tal como ele se consolidou na segunda metade do século XIX (organização do espaço e do tempo, currículos, estatuto do professor, etc.), sobreviveu às rupturas do século XX. Hoje, sabemos que ele está esgotado e que o seu fim é inevitável. Mas revelamos uma enorme dificuldade para antecipar as mudanças necessárias e para imaginar o futuro próximo da escola.

**7. O Professor poderia discutir, à luz da Nova História Cultural, a importância dos atores: gênero, classe etc. para os estudos educacionais?**





**AN** – Durante muito tempo, em particular nos Estados Unidos da América, a trilogia raça-classe-gênero dominou o pensamento educacional. Mais tarde, o critério orientação sexual juntou-se aos três precedentes, estabelecendo o cânone do “politicamente correcto”. A Nova História Cultural, em grande parte influenciada por correntes pós-modernas, difundiu práticas discursivas em que estes conceitos primavam pela ausência. Pessoalmente, parece-me pertinente romper com modos de pensar que concediam à raça-classe-gênero um poder explicativo que esta trilogia não possui. Mas, ao mesmo tempo, sou sensível ao alerta de Pierre Bourdieu contra a novlíngua americana, uma espécie de vulgata planetária na qual fluem termos como “identidade”, “filiação”, “pertença” ou “exclusão”, ao mesmo tempo que desaparecem os conceitos de “capitalismo”, “classe”, “exploração” ou “dominação”.

**8. Em que pesa sua afirmação: “Só uma história baseada nos processos de mudança nos permite uma apropriação interveniente do passado”.**

**AN** – A história foi, muitas vezes, uma apropriação nostálgica do passado. A história da educação, em particular, constituiu o lugar académico onde se legitimava a melancolia pelo antigamente... Não é esta a história que me interessa. O que eu quero perceber são os processos de mudança, que se definem muitas vezes na “longa duração” das coisas humanas e, outras vezes, se inscrevem na “curta duração” das rupturas e das políticas. Percebermos o passado enquanto “processo de mudança” é a melhor maneira de nos dotarmos de um património de experiências e de ideias que nos pode ajudar a compreender melhor os dilemas do presente.

**9. Na sua opinião, qual é o alcance de Sociedades tipo “Sociedade Brasileira de História da Educação”, recentemente criada, na consolidação do campo da historiografia educacional?**

**AN** – As comunidades científicas têm sistemas próprios de organização, que cumprem objectivos de estruturação, dinamização e promoção de determinados campos do saber. Recentemente, vários estudos de sociologia do conhecimento têm mostrado a importância dos “sistemas auto-referenciais” na organização das disciplinas científicas. Por outro lado, no plano internacional, há uma tradição forte de “sociedades nacionais” que se encontram federadas na Associação Internacional de História da Educação (ISCHE - *International Standing Conference for the History of Education*). A criação da Sociedade



Brasileira parece-me muito importante, não só para reforçar a história da educação no vosso país, mas também para dar uma dimensão internacional aos estudos e trabalhos que têm sido feitos.

**10. Considerando a situação educacional do Brasil, onde o fracasso escolar no sistema público tem se tornado regra, em vez de exceção, que recomendações o Prof. Nóvoa faria para os cursos de formação de professores?**

**AN** – A maneira como a pergunta está formulada estabelece, implicitamente, uma relação directa entre o “fracasso escolar” e a “formação de professores”. Todos nós recusamos sentar os professores no banco dos réus, tornando-os “culpados” pelo estado da educação. Mas somos muitas vezes traídos pelas nossas palavras e, sem querer, contribuimos para reforçar esta ideia. Por isso, antes de responder, quero dizer que o “fracasso escolar” é um problema de enorme complexidade que, em países como Portugal ou o Brasil, tem profundas raízes sociais, culturais, económicas e políticas. Há uma parte deste problema que diz directamente respeito à escola e aos professores. É esta parte tem de ser enfrentada, com determinação e profissionalismo, por todos os educadores. Nesse sentido, advogo uma mudança dos cursos de formação, que conduzam a um alargamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores: uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas.

143

**11. Aqui no Brasil, as suas idéias a respeito da formação e profissionalização dos professores foram muito bem aceitas. Hoje há uma grande inquietação, sobretudo no meio acadêmico, a respeito do trabalho do ensino como atividade que merece lograr um status de profissão. Qual a sua opinião a este respeito?**

**AN** – Como lhe disse, iniciei a minha actividade na formação de professores há cerca de 25 anos. Quando comparo aquela época com os dias de hoje, verifico que houve mudanças muito significativas no modo de pensar as questões da formação de professores. Há três tendências que merecem ser



assinaladas. A primeira é a substituição de uma concepção técnica do trabalho docente, que ainda prevalecia na década de oitenta, pelas perspectivas do “professor reflexivo”. A segunda consiste no abandono de um princípio de separação entre os “lugares da prática” e os “lugares da teoria” (ligados, de algum modo, pelos “estágios”) e na adoção de programas concebidos através de uma articulação entre o “espaço escolar” e o “espaço universitário”. A terceira diz respeito à transição de uma lógica que separava os diferentes “tempos da formação”, privilegiando claramente a formação inicial, para uma lógica integrada de desenvolvimento profissional. Estas tendências permitem aproximar a questão do status, não só a partir dos critérios tradicionais (prestígio, autoridade, remuneração, ...), mas também a partir de um novo entendimento da profissionalidade docente.

## **12. Que tendências observa hoje na formação de professores, no plano internacional?**

**AN** – A pergunta é muito ampla e pode ter diversas respostas. De modo algo simplista, creio que é possível detectar três tendências (que não são necessariamente positivas!) nas políticas de formação de professores. A primeira é a consolidação de uma “lógica de mercado”. Um relatório recente do insuspeito *Holmes Group*, dos Estados Unidos da América, abre com estas palavras: “A formação de professores é um grande negócio numa nação que emprega mais de 3 milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos de todos aqueles que andam à procura de ganhar dinheiro e de boas oportunidades de mercado”. Não compreenderemos nada dos debates e das controvérsias actuais se nos esquecermos desta realidade. A segunda tendência, um pouco por todo o mundo, é a progressiva “universitarização” das instituições de formação de professores. A universidade tem de aprender a trabalhar com os “saberes da prática e da experiência”, mas parece ser, definitivamente, o lugar de referência para a formação de professores. A terceira tendência diz respeito ao controlo dos programas de formação de professores, com a adoção de uma ideologia educacional que tem pugnado pela passagem de uma regulação ex-ante para uma regulação ex-post. Na onda desta ideologia têm-se introduzido novos sistemas de pensamento e de linguagem: indicadores, *accountability*, prestação de contas, sistemas de acreditação, critérios de aferição, medidas, performances, *standards*, padrões, normas, etc. É preciso ter consciência que



estas linguagens não são inocentes e que elas estão a construir (e não apenas a descrever) as nossas realidades educativas.

### **13. Que deverá ser feito para avançarmos para uma maior qualidade a nível da formação do professorado?**

**AN** – Atrás de uma pergunta difícil vem outra ainda mais difícil! Vou tentar responder retomando palavras que proferi numa palestra em Santa Maria. Aí, comecei por assinalar quatro ideias que têm vindo a dominar a arena da formação de professores: a) a importância do professor como pessoa; b) a valorização da experiência e da reflexão; c) o investimento da escola e do colectivo na profissão docente; d) a relevância do movimento dos professores como investigadores (*teacher research movement*). Em relação a cada uma destas ideias procurei demonstrar que, ao serem apropriadas por toda a gente, perderam grande parte da sua capacidade crítica e da sua pertinência científica. Sugeri, então, quatro evoluções: a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do colectivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores. Acredito que estas quatro evoluções, que articulam a formação inicial e continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, podem contribuir para transformar os programas de formação de professores.

145

**14. Definir a profissão do ensino não é tarefa fácil por inúmeras implicações históricas, políticas e mesmo educacionais. Fazer o trabalho ensino ser compreendido na perspectiva de uma profissão requer, portanto, mudanças nas representações construídas sobre o que é a docência, o ensinar, o aprender, etc. Como o Prof. Nóvoa analisa essa questão?**

**AN** – Recentemente, fui chamado a apresentar e a comentar uma palestra do Prof. Daniel Hameline, com um título bem sugestivo: Os professores: Prisioneiros ou cúmplices? Que nova profissionalidade? Na conclusão da sua palestra, o Prof. Daniel Hameline lembrou que, de uma certa maneira, os



146 professores foram e serão sempre actores aos quais não será concedido, nem pelos poderes públicos, nem pela opinião, nem pelos seus interlocutores directos (colegas, pais, alunos), nem pela sua própria consciência, o direito de fazerem as coisas à sua maneira. Uma das componentes da nova profissionalidade será, por isso, a aceitação positiva de uma dupla contradição: a contradição da obediência rebelde e a contradição de prever o imprevisível. Com esta “provocação” o Prof. Daniel Hameline quis sair do círculo vicioso dos prisioneiros ou cúmplices, sugerindo a necessidade de “libertar a imaginação” contra a obediência pura, mas também contra uma utopia que quer fechar e controlar o futuro. Partilho com ele estas duas propostas. Acredito que a profissão do ensino exige compromisso social e imaginação criadora: compromisso social, que é também responsabilidade ética, com a educação de todas as crianças, no respeito pelos seus ritmos, pelos seus projectos, pelas suas culturas; imaginação criadora que não se refugia num “excesso de futuro”, que é quase sempre um “défice de presente”, mas que se exprime nesse corpo-a-corpo diário com as crianças e os jovens. Depois de nos terem anunciado o “fim da educação” e o “desaparecimento dos professores”, constatamos que aprender e ensinar continuará a ser uma das actividades centrais das sociedades do século XXI. Mas todos sabemos que não se aprenderá e não se ensinará da mesma maneira. A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado. No passado, esta profissão contribuiu para inventar a ideia moderna de educação. No presente, o seu papel é essencial para reculturar as escolas, concebendo-as como espaços de formação pessoal e de cidadania democrática. A escola ou a guerra civil? - Podemos admitir que Philippe Meirieu talvez tenha exagerado um pouco ao colocar esta alternativa de forma tão brutal. Mas temos de reconhecer, face ao conjunto de fenómenos que atravessam as sociedades actuais, que na escola se joga uma parte decisiva do que será o nosso futuro colectivo.

## NOTA

1 Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Autor de mais de uma centena de trabalhos científicos na área de Educação, especialmente sobre formação e profissão docente, História da Educação e da Educação Comparada, trabalhos estes publicados em diversos países, nomeadamente Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Portugal, Reino Unido e Suíça.



Cruz, V.V. *Rationalité Technologique et Modernisation de l'Éducation: le cas du Brésil(1964/1984)*. Tese de doutorado. Université de Caen - France. 1998

A tese de doutorado de Vilma Vitor Cruz analisa as raízes da modernidade e o processo de racionalização da política educacional brasileira no período da ditadura militar, articulando o modelo de desenvolvimento da sociedade brasileira à expansão da escola privada nos primeiros e segundo graus de ensino. Trata-se portanto de temática atual e polêmica, situando-se sua originalidade exatamente no fato da discussão incorporar e retomar a discussão sobre o advento da modernidade e os processos de modernização da sociedade brasileira. Neste bojo, enquadram-se mais especificamente os processos de racionalização relacionados às políticas e planejamentos educacionais.

Os capítulos 1 e 2 apresentam a forma desarmoniosa dos processos de modernização nos países periféricos, sugerindo que o modelo de desenvolvimento que suportou a modernidade no Brasil, suprimiu os valores e a memória da sociedade brasileira. Desta forma, a democratização do ensino, consequência do planejamento, surge na ambivalência do dilema capitalista no movimento de confrontação entre a necessidade de democratização e os processos de privatização, característica maior do modelo capitalista. Ainda nestes capítulos, ancorada em Habermas, Castoriadis e Axelos, encontramos uma densa exposição da relação entre a racionalização das sociedades e seu processo de mitificação. Ou seja, quanto mais as sociedades se racionalizam, mais necessitam de sistemas simbólicos para lhe representar, e cada vez mais a razão é substituída pelo mito. E, neste bojo da relação entre mito e lógica explicam-se porque as inovações tecnológicas estão na base do discurso da modernidade, fornecendo-lhes os elementos necessários à construção do mito do novo. O planejamento, traduzido pela racionalidade do sistema, torna-se essencial, vez que o próprio sistema torna-se cada vez mais complexo com a introdução dos sistemas informacionais e comunicacionais, que por sua vez vão permitir a este mesmo sistema realizar reprodução do capital, de valores, e de visão de mundo.

A partir deste quadro teórico, os capítulos seguintes vão tratar das reformas do ensino, analisadas a partir do pressuposto de que o discurso da inovação, do progresso, e do desenvolvimento estão presentes na planificação e nas ações governamentais em todos os níveis do processo educativo brasileiro, depois de 64. O conceito de inovação teria funcionado para fazer avançar o modelo de



desenvolvimento escolhido pela ditadura militar e ao mesmo tempo para paralisar as forças de resistência a este mesmo modelo. Com base em dados empíricos de natureza documental, sua análise nos leva a compreender as inversões sistemáticas do sistema educacional, em razão de exigências externas ao próprio processo, e ao processo deliberado de exclusão que inicia-se no ensino fundamental, com o objetivo de evitar que os jovens cheguem à universidade e ao mercado de trabalho, já que não há para todos. A educação é feita refém do macro-sistema, e direcionada para negação de sua função específica, qual seja a de reproduzir conhecimentos, valores, e a de formar profissionais. Neste sentido, pode-se entender a expansão « democratizante » da escola pública para os excluídos e a escola privada para os outros. E, então, a escola que era dualista, em espírito, virtualmente, torna-se uma realidade pela lei 5692, ao instituir o ensino público como preparação para o trabalho instituindo também uma escola para ser « vazia de conhecimentos universais, de capacidade de reflexão », continuando, o ensino propedêutico a ser propriedade da escola privada. Os resultados desta política apresentam-se hoje de forma cristalina aos nossos olhares.

No último capítulo, as conclusões sugerem o papel fundamental do planejamento na organização das estratégias de articulação do poder, conduzindo a uma estrutura, na qual, a educação é esvaziada de suas funções de fornecer às gerações uma base educacional e de cidadania, transformando-se em bureau de ajuda social. No Brasil, o modelo de desenvolvimento dependente, no que se refere a educação, funcionou em uma perspectiva de exclusão, pela escola pública proposta, e de legitimação, pela expansão da escola privada. Sua conclusão é que, no caso brasileiro, a tese da escola única não se coloca, e que os processos de racionalização no Brasil, foram utilizados no sentido contrário, ou seja, a modernização que se impõe como signo de progresso, apoiando-se na ciência e na tecnologia, funciona para manter o atraso econômico, social e cultural da maioria da população. O planejamento educacional brasileiro, assentado no discurso do progresso, do desenvolvimento, da modernidade, tinha como objetivo intervir na cultura da sociedade não para desenvolvê-la, mas para, em um curto espaço de tempo, acomodar-se aos princípios e necessidades de uma economia regulada pelas regras da dependência.

*Profa. Dra. Maria Bernadete F. de Oliveira*  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*



CHARTIER, Roger. **Au Bord de la Falaise**: l'histoire entre certitudes et inquiétude. Paris: Albin Michel, 1998. Bibliothèque Albin Michel

Trata-se de um livro, composto de doze artigos, que reúne parte dos estudos teóricos do historiador francês Roger Chartier. Os seus leitores e leitoras, com certeza, já conhecem esses textos, pois quase todos (exceto *História e Literatura*) já foram publicados em locais, datas e línguas diferentes entre os anos de 1980 a 1995.

O autor inicia essas reflexões reportando-se à imagem da falésia, utilizada por Michel de Certeau para caracterizar o trabalho de Michel Foucault. Na sua opinião, essa imagem parece designar todas as tentativas intelectuais (inclusive a sua), que colocam no centro das pesquisas as relações que mantêm os discursos e as práticas sociais: empreendimento difícil e instável.

Caminhar desta forma permite formular, mais seguramente, a constatação de crise ou de incerteza freqüentemente anunciadas à propósito da história. Sucede hoje um tempo de dúvidas e interrogações. A crise da inteligibilidade histórica tornou-se mais rudemente ressentida quando surgiu, em uma conjuntura, um forte crescimento do número de historiadores e suas publicações.

150

Os historiadores perderam a sua timidez ou sua *naïveté* face aos textos canônicos dos seus vizinhos, historiadores da literatura, das ciências ou da filosofia. Desta forma, as disciplinas de erudição, relegadas durante muito tempo ao *rang* ancilar de ciências auxiliares, esses saberes técnicos que propõem descrições rigorosas e familiarizadas dos objetos e das formas, tornam-se essenciais uma vez que os documentos não são mais considerados, unicamente, pelas suas informações, mas também estudados na sua organização discursiva e material, suas condições de produção, utilizações e estratégias.

O desafio consiste na necessária articulação entre a descrição das percepções, das representações e das racionalidades e também na identificação das interdependências desconhecidas que, juntas, limitam e informam suas estratégias. Dessa articulação depende a possível ultrapassagem da oposição clássica entre as singularidades subjetivas e as determinações coletivas. Refere-se à importância que deve ser dada ao conjunto de noções (configuração, *habitus* social, sociedade dos indivíduos) que, segundo Norbert Elias, permite pensar de uma nova maneira as relações entre o indivíduo e o mundo social.

Na primeira parte, que o autor chama *Percurso*, tenta indicar o percurso (que é o seu próprio) a partir da tradição historiográfica (a qual ele pertence)





da história cultural à maneira dos Annales. Esses ensaios, reflexões sobre as maneiras de pensar e escrita da história, localizam os principais debates que atravessam a disciplina histórica, em seus últimos vinte anos.

Com o desaparecimento das antigas certezas, tais como foram organizadas pelos paradigmas dominantes dos anos 60, a história parece ter entrado em crise. O diagnóstico talvez não esteja totalmente exato. Questionando as evidências, aparentemente as mais sólidas, a pesquisa histórica encontrou vitalidade nova e articulou, de maneira inventiva, as reflexões teórico ou metodológicas com a produção de novos saberes.

Na segunda parte, intitulada Leituras, propõe um diálogo com os mortos, evocando Michel de Certeau, Michel de Foucault e Louis Marin que, na sua concepção, são fontes de inspiração maior para os historiadores da sua geração. Para além das diferenças que os separam ou os opõem, eles se interrogam acerca de uma questão fundamental: como pensar as relações que interpenetram as produções discursivas e as práticas sociais?

Finalmente, na terceira parte, Vizinhanças, evoca as relações, às vezes difíceis, estabelecidas entre a história e disciplinas vizinhas como: a filosofia, a geografia, a sociologia e a crítica literária. Tem como propósito entender quais foram as escolhas ou os recursos dos historiadores, engajados a partir dos anos 30, na definição e na prática de uma história nova, aberta, inventiva.

Desta forma, Roger Chartier, um dos historiadores que mais participa dos debates atuais acerca das relações entre a história e disciplinas vizinhas, notadamente a filosofia, é leitura obrigatória para os interessados nesse domínio do conhecimento. *Au Bord de la Falaise* é, portanto, um convite para se pensar a história em torno dos novos campos de pesquisa, estabelecendo diálogos com outros questionamentos (filosóficos, sociológicos, literários), única forma possível de pensar novas questões e forjar instrumentos de compreensão mais rigorosos.

Esse livro é também um convite para que o debate continue e que a pesquisa histórica possa se aproximar dos textos canônicos, propondo uma interpretação que respeite a historicidade da sua produção e da sua apropriação. O debate está posto.

Maria Arisnete Câmara de Moraes

· Professora Adjunta da UFRN, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP e Pós-Doutoranda na Ecole des Hautes Etudes En Sciences Sociales, sob a direção de Roger Chartier.