

ISSN 0102-7735



V. 21, N. 7, set./dez. 2004

Educação em Questão

UFRN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 21, n. 7, set./dez. 2004

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

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

Chefe do Departamento de Educação
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Conceição Almeida | UFRN
Edgar Morin | EPC | França
Edgar de Assis Carvalho | PUC/SP
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Iran Abreu Mendes | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN
Márcia Maria Gurgel Ribeiro | UFRN
Margot Campos Madeira | Estácio de Sá/RJ
Marly Amarilha | UFRN
Marlúcia Menezes de Paiva | UFRN
Maria Bernadete Fernandes Oliveira | UFRN
Teresa Vergaine | Universidade Aberta de Lisboa
Oswaldo Hajime Yamamoto | UFRN
Rosália de Fátima e Silva | UFRN

Parecerista ad-hoc

Ana Lúcia Assunção Aragão Gomes
Francisco de Assis Pereira
Kátia Brandão Cavalcanti
Maria das Graças Pinto Coelho
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
Marta Maria de Araújo

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Erika dos Reis Gusmão Andrade (Editora Adjunta)
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria das Graças Pinto Coelho

Bolsistas da Revista

Mônica Raissa Sacramento Emídio
Manuella dos Santos Menezes

Capa

Levi Eliphaz de Bulhões
Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

José Luiz Pinho Lopes

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.utfpr.edu.br
Índice de Revistas de Educação Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | MEC | CAPES | PQI

Tiragem | 500 exemplares

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

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

Descrição baseada em: v. 21, n. 7 (set./dez. 2004).
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Título.

RNIUFBCZM

2005/12

CDD 370
CDU 37 (05)



Fonte: Liliane (7 anos) – Aluna da 1ª Série da Escola Municipal Profª Emília Ramos – Natal/
RN – Arquivo: Evanir de Oliveira Pinheiro – Arte-Educadora



Sumário

Summary

Editorial, 7

Artigos

El grado cero de la pedagogía moderna: Comenius, 9

Mariano Narodowski

Pedagogia: campo das Ciências Humanas às voltas da misteriosa arte de ensinar, 37

Carlota Boto

Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas, 69

Lucídio Bianchetti e Paulo Meksenas

A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo, 90

Marta Maria Chagas de Carvalho

As imagens no “Método Paulo Freire” na Experiência de Angicos (RN) – 1963, 98

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática, 116

Claudemir Galiani e Maria Cristina Gomes Machado

Os padres de Dom José: o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933), 136

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Fundamentos para uma interpretação do Brasil: a vertente patrimonialista e suas ramificações, 161

Carlos Alberto Nascimento de Andrade

Cognição, educação e espiritualidade, 185

Sérgio Neves Dantas

Relato de Pesquisa

Apontamentos para uma história da política universitária científica da UFRN – o Centro de Ciências Sociais Aplicadas como objeto de investigação (1975-2003), 203

Marta Maria de Araújo e Betânia Leite Ramalho

Entrevista

De Pé no Chão Também se Aprende a Ler – 43 anos depois, para o educador
Moacyr de Góes, 221

Documento

Rapport Condorcet, 234
Marie-Jean Antoine Nicolas Caritat Condorcet

Resenha

Isabel Gondim: uma nobre figura de mulher, 246
Jomar Ricardo da Silva

Normas Gerais Para Publicação na Revista Educação em Questão, 251



Editorial

Editorial

Há quarenta anos, numa terça-feira, 31 de março de 1964, um golpe civil-militar alterava a história política e democrática em curso no Brasil. Nesse dia, o Presidente da República, João Belchior Marques Goulart (apelidado de Jango) seria deposto do seu mandato. Em Natal, o Prefeito da cidade, Djalma Maranhão, seria preso. No dia seguinte do golpe civil-militar, como diz Moacyr de Góes, os cárceres de Natal foram se “enchendo” de lideranças políticas, intelectuais, estudantis, operárias e camponesas. Dentre eles, Moacyr de Góes, Evlim Medeiros, Aldo da Fonseca Tinoco, Luís Ignácio Maranhão Filho, Hélio Xavier de Vasconcelos, Tereza de Brito Braga, Danilo de Lopes Bessa, Nei Leandro de Castro e Marcos José de Castro Guerra. Nesse número, noutro contexto político distinto dos 21 anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985), a Revista Educação em Questão, publica uma Entrevista com o Prof^o Moacyr de Góes sobre as bases conceituais, operacionais e históricas da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler.” Na forma de artigo, o prof^o Vicente Vitoriano Marques Carvalho traz a discussão dos recursos audiovisuais postos em prática na “Experiência de Angicos,” ou como também chamada “40 de Angicos com o Método Paulo Freire.” No começo dos anos de 1960 erradicar o analfabetismo era uma exigência democrático-nacionalista. De todo modo, uma e outra história educacional são referências universais para pesquisadores que estudam os movimentos de alfabetização de crianças, jovens e adultos de cunho popular e democrático.

7

Marta Maria de Araújo

Érika dos Reis Gusmão de Andrade

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



El grado cero de la Pedagogía Moderna: Comenius

Mariano Narodowski
Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo la realización de un recorrido histórico de la conformación de la Pedagogía Moderna; considerando a Comenius y su obra, como el "grado cero" del pensamiento pedagógico moderno. Fundador de dispositivos transdiscursivos de la pedagogía: universalidad, gradualidad, simultaneidad sistémica, entre otros.

Palabras claves: Comenius. Pedagogía moderna. Escolarización.

Abstract

The present study intends to provide a historical overview of the foundations of Modern Pedagogy; considering Comenius and his work as the genesis or "stepping stone" of modern pedagogical thought. That, is, as the founder of trans-discursive devices in pedagogy: universality, gradualism, and systemic simultaneity, within others.

Key words: Comenius. Modern pedagogy. Schooling.

Comenius

El estudio de la conformación del discurso pedagógico moderno, es el estudio de una fractura en relación al devenir de las ideas educativas pero, sobre todo, es el análisis de un nuevo ordenamiento; es la minuciosa mirada acerca de una nueva dispersión de los anteriores insumos y la aparición de propuestas discursivas e institucionales diferentes.

Dentro de la tradición de la historiografía educacional, este trabajo está centrado en demostrar que Comenius instaura algunos de los más relevantes mecanismos que se perpetúan a lo largo de estos últimos cuatro siglos en la pedagogía moderna y la importancia de su obra en lo que respecta a la instalación de estos mecanismos. La hipótesis más general consiste en afirmar que en sus textos se despliegan varios de los dispositivos fundantes de la pedagogía; sobre todo los que tienen que ver con algunos de sus componentes: la simultaneidad, la gradualidad y la universalidad, entre otros.

¿Por qué Comenius? No es que antes de Comenius estos elementos no hayan aparecido; es posible constatar que en tratados pedagógicos del siglo XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia, por ejemplo en la *Ratio studiorum atque institutio Jesu*, la guía de los jesuitas. No es tampoco que la obra de Comenius "represente" a un movimiento pedagógico del que el autor moravo sea el "principal exponente." Si lo que se intenta es rastrear una fractura, Comenius la expresa sintetizando muchas de las visiones de antecesores y contemporáneos.

La preocupación del comeniólogo alemán Klaus Schaller es compartida cuando afirma que la modernidad de Comenius puede sorprender solamente si se evita la operación presentista de observarlo como un contemporáneo, lo que tampoco supone la inversa; o sea, tratarlo como una reliquia de museo. "No quiero usarlo (a Comenius) en forma accidental o retrospectiva como legitimación de postulados modernos sino substancial y seriamente: quiero mostrar que sin él cualquier sistema pedagógico (moderno, agregamos aquí) perdería su centro, su significado esencial." (SCHALLER, 1984, p. 65).

Estas últimas palabras retrotraen al concepto de *transdiscursividad*, (FOUCAULT, 1978) central para la interpretación del devenir de la pedagogía. El planteo comeniano implanta una serie de dispositivos discursivos sin los cuales es prácticamente imposible comprender las más actuales posiciones



pedagógicas. En este sentido es que Comenius constituye una referencia inicial puesto que dispone elementos sin los cuales la pedagogía moderna sería irreconocible en sus principales facciones y matices presentes.

Ahora bien, el hecho de suponer la existencia de transdiscursividad no implica concebir la historia del pensamiento pedagógico bajo una única luz, bajo la admonición de un única legalidad. Se trata, eso sí, de evaluar la legalidad de esta transdiscursividad y cotejar sus elementos detectando virtuales grietas y discontinuidades.

La distribución generalizada

En el capítulo X de la *Didáctica Magna*, Comenius desarrolla los postulados que habían aparecido al comienzo de la obra marcando la finalidad de la misma: se trata de construir un instrumento capaz de “enseñar todo a todos” de la mejor manera posible, lo que suele resumirse bajo el título de “ideal pansófico.”

En ese último “todos” Comenius incluye a varias categorías. Por un lado a todas las edades para él contenidas en la juventud, como aparece en los últimos capítulos de la obra (XXVII a XXXI) Incluye además en ese “todos” a los dos sexos (capítulo IX) y a todas las clases sociales; esta última inclusión, además de mencionarse en la *Didáctica Magna* (capítulo XI) es sobre todo desarrollada en la *Pampédia*. (COMENIUS, 1971).

El carácter fundacional de la pedagogía comeniana es altamente relevante en lo respectivo al último punto. Las polémicas acerca del lugar que exactamente se le brinda a los “pobres” en la *Didáctica Magna* es discutible, pero la conclusión a la que se arribe no modifica el hecho de implantar en la obra a la escuela para los sectores sociales pauperizados. Este es evidentemente uno de los rasgos más revolucionarios de la pedagogía comeniana y, a la vez, uno de los postulados tradicionales (en el sentido lato del término) de las proclamas político-educativas actuales.

El aspecto cuantitativo del ideal pansófico; es decir, la referencia al último “todos,” supone en Comenius una operación muy compleja y dispuesta en gran escala en lo que respecta a la dispersión de la oferta escolar. Su diagnóstico de la situación existente (y esto atraviesa a toda la pedagogía moderna, hasta nuestros días) es muy negativo. Comenius es consciente que hasta la

época en que está escribiendo “se ha carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin” (el ideal pansófico) pero a la vez tiene confianza en la realización de esa gran operación de creación de escuelas. Digamos de paso que el funcionamiento de la anterior afirmación es fuertemente normativo: las escuelas poseen fines y estos son obligatoriamente los consagrados por el autor. La normativización de los fines de la escolaridad, que en Comenius ya aparece tan espontáneamente, es típica de la modernidad pedagógica. Sobre esto volveremos luego.

Dentro del programa general de universalización de la enseñanza escolar, la propuesta comeniana de dispersión de los establecimientos escolares es muy ambiciosa. Su sentido es el de absorber en ellos a todos los niños y jóvenes: “Así habrá una *escuela* materna en cada casa; una *escuela* pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una *Academia* en cada Reino o provincia mayor.” (COMENIUS, 1986, p. 273). Comenius establece círculos concéntricos cada vez más amplios y que contienen un piso superior en la etapa siguiente de la escolaridad. Pretensión abarcadora, el sistema se desliza desde el hogar paterno hasta la totalidad del “reino o provincia.”

12

La construcción del dispositivo de alianza

En sus inicios, la operación de universalización comienza con el pase de la educación familiar a la escolarización; lo que en Comenius no supone necesariamente el pase de lo privado a lo público por su idea de escuela materna; ubicada “una en cada casa.” Sin embargo, se tiende a la desprivatización al proclamarse la necesidad de que el educador no sea el padre sino el maestro. El apelo inicial es en este sentido general y moderado e intenta una proclama destinada a resaltar valores genéricamente humanos. Para Comenius (1971, p. 66), la educación de los hijos “[...] corresponde naturalmente a los padres [...] a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas.” Esto en un principio se debe a que “son raros [...] aquellos que o sepan o puedan o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos.” Es decir, aquí la función docente es complementaria de la paterna y surge en virtud de la detección de una carencia.



Pero unos párrafos más abajo se observan otros motivos: "Y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás." (COMENIUS, 1986, p. 68-69).

Es decir, más allá del "saber," el "poder" o el "querer" de los padres prima una razón superior a estas cuestiones familiares o individuales y se termina imponiendo un criterio de *utilidad*. (COMENIUS, 1986, p. 68). Según el texto citado, esta utilidad parece radicar en tres cuestiones. Una de índole didáctico: los niños aprenden mejor al lado de otros niños, cosa que habrá de desarrollarse prontamente cuando se toque lo atinente a la instrucción simultánea o simultaneidad sistémica. Un segundo motivo: el dejar la educación escolar a un *especialista* supone la renovada referencia al *orden* arrancándose la actividad educadora de la buena o mala voluntad paterna; la universalidad necesita de mecanismos suprafamiliares para realizarse. Por último, el orden empieza en la procura de una racional decisión en cuanto a la división social del trabajo: "[...] cada uno hace una cosa sin distraerse de las otras." (COMENIUS, 1986, p. 68). La educación escolar será transferida a la esfera pública lo que no necesariamente implica la escolarización estatal sino un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia.

Más allá de los motivos explicitados en lo atinente al traspaso de la educación familiar a la escolar, Comenius brinda los primeros argumentos de la pedagogía moderna en pos de su propia autojustificación. Ya no alcanza la acción del padre para educar correctamente a los hijos: ahora son los especialistas que, con métodos racionales, habrán de actuar ordenadamente sobre la niñez.

Este reclamo de traspaso de la educación infantil a la esfera pública requiere en los hechos de un dispositivo de alianza entre adultos: los padres y los maestros. En otros términos, para lograr el cometido de la universalización a través de un sistema de educación escolar, es necesario un tácito contrato entre maestro y padre mediante el cual aquel se encarga de las tareas que originariamente (que "naturalmente") le corresponden a este pero que en virtud de la división compleja de la sociedad y, consecuentemente, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar. En conclusión, no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre; escuela-familia, no está lo suficientemente instalado e

institucionalizado, ya que en la práctica este mecanismo constituye uno de los elementos indispensables para la efectiva realización del ideal pansófico.

En autores en los que el desarrollo teórico acerca de la niñez es mayor y la pedagogización de la infancia es un hecho ya evidente, se da consecuentemente un incremento en la pormenorización en la descripción de este dispositivo. En el caso de J. J. Rousseau, algunos pasajes de *Emile* expresan con singular crudeza esta preocupación.

Rousseau (1967) metafóricamente mata a los padres. La razón parece evidente: la única condición para establecer una alianza es que el niño (el hijo) se transforme en alumno (educando, discípulo). El padre expresa su poder en un acto autoexcluyente, capaz de nombrar soberano al maestro no sobre el hijo sino sobre el alumno. Esta alianza es el medio capaz de garantizar un ordenamiento escolar de la educación de todos los niños de todos los alumnos. Rousseau penetra en la naturaleza misma del contrato: si el maestro carga con el deber que "naturalmente" le corresponde al padre, también heredará sus derechos "naturales," o sea, el poder total sobre el hijo ajeno pero ahora categorizado como alumno.

Si bien es cierto que Comenius apenas esboza el dispositivo de alianza (sobre todo porque su concepción no pedagogizada de la infancia no permite mayores adelantos) no caben dudas que en la obra el mismo ya se encuentra en proceso de instauración, prefigurando su forma definitiva. No parece arriesgado afirmar que es enteramente necesario a la existencia de un programa de universalización un acuerdo más o menos tácito entre los que están "naturalmente" encargados del niño y los que estarán efectivamente encargados del alumno. Aunque esta distinción es en Comenius todavía muy vaga, un mecanismo que garantice el flujo del cuerpo infantil de una institución a otra está bastante bien dibujado, indicando con agudeza y claridad los principales componentes de la articulación.

Simultaneidad sistémica

Pero el "dispositivo de alianza" no es el único componente que tiende a la efectivización del ideal pansófico. Otro de los elementos que en la obra comeniana resultan indispensables para garantizar el funcionamiento armónico en el nivel más general y así lograr el cometido de la universalidad es,



además de la extensión generalizada de los establecimientos escolares, un funcionamiento homogéneo de esa extensión. A este fenómeno lo hemos dado en llamar “simultaneidad sistémica” (NARODOWSKI, 1994), definiéndola someramente como un mecanismo de equiparación de la actividad escolar en lo que respecta a su funcionamiento en un período dado de tiempo y dentro de un espacio determinado (que como veremos es un espacio *político*).

El problema para Comenius es de carácter distributivo; es decir, le importa generar un modelo capaz de distribuir equitativamente los saberes generados por la humanidad. Con este objetivo, la obra comeniana, se dedica a normatizar los elementos indispensables que habrán de constituir el modelo buscado y su interés es que éste sea armónico internamente. Bien dispuestos los elementos, no habrá razones para que la distribución no llegue con la fuerza y la eficiencia deseada.

En la *Didáctica Magna*, por ejemplo, Comenius demuestra una preocupación que más tarde será recurrente en todo el discurso pedagógico moderno. No solamente todos deben ir a la escuela sino, además, todos deben hacerlo al mismo tiempo. Mismo tiempo en lo que respecta: a la edad (recuérdese que a cada fase de la vida corresponde una fase de la escolaridad); la época del año y las horas del día. Decididamente, ya desde los inicios impera el orden en las aplicaciones escolares que propone la pedagogía moderna. La operación en gran escala que intenta lograr la formación de toda la niñez no puede estar librada a las fuerzas del caos.

Para Comenius, la adecuación de la organización escolar a criterios de tiempo es fundamental y la simultaneidad sistémica ser el corolario más claro de ese criterio al menos en lo atinente a la cuestión cuantitativa del ideal pansífico: “Gran parte de la buena organización de las escuelas ser la acertada distribución del trabajo y el reposo, o sea de las labores y las vacaciones y recreos.” (COMENIUS, 1986, p. 117).

Las metáforas en la *Didáctica Magna* a este respecto no guardan mayores sutilezas: “Hay que confiar que se hallará una organización de las escuelas semejante a la del reloj.” (COMENIUS, 1986, p. 105). Es cierto que Comenius parece perplejo frente a la prolijidad de este mecanismo que es nuevo para su época y que ofrecer un modelo de orden lo hace en relación al tiempo. Una de sus principales preocupaciones y de toda la pedagogía moderna. En la obra de Comenius, el empeño puesto en ordenar se expresa

fehacientemente en la pretensión de ubicar los elementos de la sucesión en un tiempo dado, lo que conforma la gradualidad. Pero además, los elementos que permanecen dentro de una misma etapa son ordenados temporalmente pero ahora para garantizar su simultaneidad.

Ni en el ordenamiento sucesivo o vertical ni en el simultáneo u horizontal, punto alguno debe quedar fuera del segmento trazado: "Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación." (COMENIUS, 1986, p. 134).

Por tanto, no se trata de una pretensión simplemente "democratizadora" el tender a la universalización de la educación escolar. El ideal pansófico y todo programa de extensión escolar estipulado por la pedagogía moderna estará sustentado por un fuerte interés normalizador, homogeneizador.

La mayor parte de las críticas que Comenius hace a la educación escolar anterior a su época se posiciona, justamente, a partir de este interés. Por un lado, las escuelas no estaban armonizadas en su interior: "[...] no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso." (COMENIUS, 1986, p. 174).

16 Pero además, las actividades de las distintas escuelas, según Comenius, no estaban compatibilizadas entre sí: "[...] se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela; y cada Preceptor el suyo." Entonces, frente a este desorden y heterogeneidad, Comenius propone la simultaneidad sistémica bajo el precepto de "Uniformidad en todo." (COMENIUS, 1986, p. 153). Afirma la necesidad de instalar un solo método para enseñar ciencias; artes y lenguas; una sola edición para los libros de cada materia. Pretende que: "En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios." (COMENIUS, 1986, p. 153).

Nótese cómo la pretensión universalista va acompañada de mecanismos homogeneizadores que dejan de lado toda posibilidad de diversidad. La palabra del especialista recomienda la simultaneidad en todos los niveles de la vida escolar: tiempo contenido y método; abarcando también en sus prescripciones toda la actividad del docente. la que tampoco puede sobresalir de las líneas estipuladas.

Este afán uniformizador genera regularidades para cada escuela y estas regularidades a su vez se engarzan meticulosamente entre sí para lograr que todos los procesos escolares se den en un mismo tiempo. Así, se generan



horarios homogéneos para el establecimiento de las actividades escolares en cada escuela; horarios que contemplan todas las instancias de la cotidianidad institucional. En el capítulo XXIX de la *Didáctica Magna* Comenius intenta delimitar el accionar efectivo de la escuela, estipulado horas adecuadas e inadecuadas para cada actividad: "No dedicar a los estudios públicos más que cuatro horas, que se distribuirán: dos por la mañana y otras dos por la tarde." Y cada período horario tiene un destino particular: "Las horas de la mañana se dedicarán al cultivo y desarrollo del entendimiento y la memoria, y por la tarde, al ejercicio de la mano y la palabra." (COMENIUS, 1986, p. 291).

En la obra de Comenius y en toda la pedagogía moderna, la reflexiva y rigurosa concatenación vertical y horizontal de los fenómenos de la escolarización, esa procura del orden en todo, supone al factor tiempo como elemento central. De este modelo surge la armonización de las actividades de todos los alumnos, de todos los docentes, en todas las escuelas pertenecientes a un mismo grado de la secuencia. La consecuencia visible está representada por lo que en la actualidad se suele denominar "calendario escolar:" la explicitación meticulosa del uso del tiempo en forma simultánea por parte de todas las escuelas en un espacio territorial determinado.

La universalización posee en la simultaneidad sistémica un mecanismo constitutivo esencial. El control sobre el tiempo hace que en todas las instituciones educacionales, lo sucesivo y lo simultáneo sean ligados ordenadamente. A través de un proceso de homogeneización se pretende eliminar la presencia de factores indeseados, que no acompañan la búsqueda de las metas planteadas para el proceso general.

En resumen, dos de los elementos que configuran la universalidad han sido delineados en los párrafos precedentes. De un lado, en el nivel de lo particular, en Comenius la universalidad precisa de la emigración de lo paterno a lo magisterial; de la familia a la escuela, establecidos un dispositivo de alianza con el fin de garantizar el flujo de la niñez de uno a otro polo.

El segundo elemento es la simultaneidad sistémica y se corresponde con el nivel de lo general. Si la infancia irá a emigrar del hogar a la escuela y si se pretende que *todos* los niños emigren habrá que administrar un sistema que garantice la simultaneidad en las acciones emprendidas, lo que supone una acertada diagramación del uso del tiempo y un exhaustivo control del aprovechamiento del mismo a fin de garantizar en un espacio determinado,

acciones paralelas en los niveles respectivos; así como un ordenado traspaso de un nivel a otro de la masa escolarizada.

Las bases pedagógicas de la educación estatal

¿Ahora bien, cómo este nivel particular y este nivel general son coordinados internamente? ¿Cómo estos estratos son integrados el uno con el otro? Parece evidente que es necesaria la existencia de un plano superior que coordine e integre todas estas acciones. Como ya fuera adelantado, a Comenius no se le escapa que ese plano debe ser ocupado por el Estado, único organismo capaz de garantizar semejante empresa.

En Comenius existe una apelación a un nivel supraescolar. En la *Didáctica Magna* aparece un reclamo político en virtud de lo que el modelo precisa. Como consecuencia de la experiencia personal de Comenius en relación a los innumerables escollos que él mismo encontró al intentar plasmar la universalidad, el lugar dejado a la acción del Estado es prácticamente un ruego cuando se dirige a los “magistrados políticos:” “En el nombre de Cristo os ruego; por la salvación de nuestra posteridad os imploro; poned en ello (en la educación de los niños) vuestra atención.” (COMENIUS, 1986, p. 324).

Comenius explicita que sin esta instancia estatal será poco menos que imposible lograr la universalidad ya que no será garantizada la educación de los más pobres. “Cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a la escuela?” (COMENIUS, 1986, p. 318) se pregunta. Por este motivo crucial para su propuesta es que continúa con su solicitud a las autoridades políticas: “No reparéis en gasto alguno: dadlo al señor y El lo devolverá con creces [...] si pensamos que está sabiamente dicho lo de que no hay que perdonar gasto alguno para educar rectamente a un adolescente.” (COMENIUS, 1986, p. 324-325).

Sin embargo, el apoyo financiero no agota en lo absoluto la demanda efectuada al Estado en la obra comeniana. Por el contrario, Comenius es altamente consciente del hecho de que coordinar las acciones para homogeneizar la educación escolar y garantizar la universalidad hace necesaria una “asociación colegial,” que coordine entre sí todas las tareas educacionales. Esta asociación no es autónoma sino que asemeja a los actuales ministerios públicos dedicados a la educación. Comenius declara que: “Para obtenerla se requiera



la autoridad y liberalidad del Rey, de un príncipe o de alguna República: un lugar alejado del bullicio, una buena biblioteca y lo demás que se precise.” (COMENIUS, 1986, p. 319).

Nótese que hasta ahora han sido descriptos los dos requerimientos efectuados en favor de la acción estatal indispensable que garantiza la universalidad: primero, el respaldo financiero sobre todo expresado en ayuda para la educación escolar de los pobres. Segundo, el respaldo político de la “autoridad y liberalidad” del Estado. Es claro que se está efectuando un llamado al poder unificador de un Estado central. La propuesta de unificación de los estudios a través de la lengua vernácula forma parte de esta trama. El Estado representaría el interés general, por lo que no habrá nadie “[...] que intente mover la voluntad en contra; antes bien, todos anhelan ser agentes de la divina bondad.” (COMENIUS, 1986, p. 319).

En la *Didáctica Magna*, así como en toda la extensión de la obra pedagógica comeniana, el mecanismo general que garantiza el aspecto cuantitativo del ideal pansófico está ya dispuesto, al menos en su fase básica. Un dispositivo de alianza entre la escuela y la familia que garantiza el flujo de la infancia de un ámbito al otro constituye el primer engranaje. Un sistema de simultaneidad que homogeiniza la actividad propiamente escolar, empareja las acciones de orden horizontal y gradúa el movimiento en sentido vertical, conforma el segundo engranaje. El ente integrador es el Estado, que dispone los elementos políticos y financieros indispensables para el buen funcionamiento de la maquinaria. Un ideal pansófico en el horizonte, a donde dirigir los esfuerzos.

Para desgracia de Comenius, durante el transcurso de su vida, el Estado mostró innumerables problemas que volvieron imposible no ya la aplicación del ideal pansófico sino una mínima aproximación a una coordinación inicial de los esfuerzos. Como es sabido, en el siglo XVII los estados nacionales europeos aún mostraban demasiados flancos débiles en lo atinente a su poder unificador y disciplinador de los intereses locales como para llevar a cabo una operación de la envergadura requerida. Se necesitarán algunos siglos para que, en otras circunstancias, el Estado pueda actualizar a Comenius.

La didáctica, el imperio del orden

El primer "todo" implicado en el ideal pansófico tiene que ver con la ambición de equiparar el contenido destinado a la transmisión de saberes en el espacio concreto de la escuela. En el ámbito de la reflexión comeniana, la universalidad implica una faz cuantitativa que necesitará, como ya se vio, la simultaneidad sistémica y el dispositivo de alianza escuela-familia. Pero la extensión de la educación escolar no alcanza, según Comenius, a los fines planteados. Al igual que varios de nuestros actuales pedagogos latinoamericanos, que no se cansan de reclamar una educación escolar para todos pero "de calidad," hace cuatrocientos años, Comenius desmenuzaba la idea pansófica en la que el contenido de la enseñanza es tan significativo como los mecanismos perfeccionados para su distribución.

La precisión de Comenius en lo que respecta al demarcar los límites de sus pretensiones pedagógicas (límites que serán heredados en gran cantidad por la pedagogía moderna) implica en el caso del contenido a transmitir una astucia premonitoria en lo atinente a la masa de conocimiento producida por la sociedad moderna. A la vera de la división social del trabajo en su versión capitalista, Comenius reconoce que "el enseñar todo a todos" no supone que "[...] todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia." (COMENIUS, 1986, p. 75).

¿Cómo, entonces, resuelve Comenius este dilema? ¿Cómo enseñar "todo" si dicha operación es antinatural e impracticable? La respuesta no tarda en llegar y consiste en formar al ser humano en los fundamentos de todas las cosas: "[...] debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más importantes cosas que existen y se crean." (COMENIUS, 1986, p. 75). A esta regla general le aplica un principio de transferibilidad: "[...] que no ocurra nada en nuestro paso por este mundo que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error." (COMENIUS, 1986, p. 75).

Si el ideal es pansófico y hay que enseñar todo y si se resuelve que ese "todo" estar acotado al aprendizaje del fundamento central del contenido, lo único que queda por delante es un problema metodológico. La estrategia correspondiente al problema de la universalización es recostado en la simultaneidad sistémica. El método correspondiente a la transmisión es el problema central



de la *Didáctica Magna*. Si los fines educacionales ya fueron estipulados; si se tiene confianza en la naturaleza humana en lo que respecta al aprender, indicándose la mejor edad de la vida para tal acción; si se estipula que la educación escolar debe llegar a todos y se prescribe que la actividad del Estado garantizar la solución de los problemas políticos y financieros que pudieren aparecer: ¿qué otra problemática a resolver queda que la construcción precisa de un método de enseñanza?

El esfuerzo comeniano es un esfuerzo fundamentalmente didáctico, como lo ser el de la teoría educativa en los siguientes decenios. Pasar mucho tiempo hasta que la pedagogía pueda pensarse a sí misma y de ese modo llegar a problematizar sus propias condiciones de posibilidad. Ser recién a fines del siglo XIX en que comienzan a producirse los más consistentes intentos por abandonar, aunque sea en parte, la naturaleza prescriptiva del pensamiento pedagógico. Por esta razón es que el discurso pedagógico moderno es básicamente normativo y hace de los distintos "deber ser" una cuestión crucial: todo el andamiaje explicativo está acotado a la estipulación de los caminos correctos para llegar a los resultados deseados.

Todo discurso didáctico, empezando por el de Comenius, es productivista desde el momento en que se avoca al estudio de los procesos de producción de saberes, en el marco de la institución escolar. Pero ese productivismo aparece solamente como efecto de superficie; como un estrecho haz de luz que atraviesa la reflexión y de manera alguna inviste el núcleo de los enunciados salvo en tanto producción de una norma y de una analítica de aquello que a ella se acerca o se aparta. Por esta razón es que la normatización es el vehículo principal de las afirmaciones pedagógicas corrientes y la producción queda así reducida solamente a la producción deseada, normada o estipulada.

En lo que importa al contenido de la oferta didáctica de Comenius, la *Didáctica Magna* instaura el mecanismo de gradualidad que tiene el ordenamiento efectuado a la normatización del método de enseñanza. Para Comenius, "El caudal de los trabajos escolares diferir en la forma, no en la materia." (COMENIUS, 1986, p. 273). Esto significa que las cuatro escuelas estipuladas (maternal, común, latina y academia) poseerán los mismos contenidos de la enseñanza que se corresponden a la delimitación de los fundamentos del "todo" y contendrán un abordaje didáctico diferente en cada uno. La variación está dada por la graduación efectuada para la creación de cada una de las

escuelas a lo que se adiciona la graduación dentro de cada uno de los establecimientos. El resultado de esta operación es que los alumnos ubicados en etapas diferentes de la serie (por ejemplo, en el quinto año de la escuela común o en la latina) serán formados en los mismos saberes (que no son otros que los estipulados en el "todo") pero accederán a un grado más o menos complejo de profundidad del mismo, lo que a la vez supone estar más o menos cerca del fin (o del inicio) de la serie.

Es evidente el uso posterior efectuado por la pedagogía moderna de esta síntesis comeniana. Síntesis porque si bien algunos de estos elementos son obviamente anteriores a la producción de Comenius, fue este autor quien pudo articularlos de modo tal que los mismos sean armónicos con los mecanismos que desde la pedagogía constituyen la escolarización.

El acceso al conocimiento tampoco debe ser caótico. Tras la huella del racionalismo, Comenius advierte que debe efectuarse de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular, hallando en la *Didáctica Magna* una expresión fehaciente de metodologización escolar de estos procesos. ¿Y qué decir de los "grados" de profundidad de contenidos de enseñanza análogos? Este es un recurso ampliamente generalizado en los sistemas educativos surgidos a fines del siglo XIX. En no pocos de estos sistemas educativos occidentales hasta se utiliza la misma palabra, "grado," para denotar el momento en que un alumno se halla respecto de la profundidad alcanzada dentro de la serie conformada por las distintas escuelas y niveles.

Estas apreciaciones de la obra comeniana llevan a considerar el carácter racional de la metodología a implementar. Es evidente que si el dispositivo de alianza escuela-familia reposa sobre una división social del trabajo, la parte que le corresponde al especialista en lo concerniente al formar a la juventud puede ser cumplida correctamente ya que este posee los instrumentos necesarios para lograr tal cometido. Para Comenius, la anterior educación era ineficiente por no estar asentada en bases racionales. La capacidad de ordenar y construir series complejas dota a la pedagogía del medio especial con el que hacer de la intervención azarosa sobre la formación de los hombres una disciplina rigurosa. Comenius llega a preguntarse si en su poca "[...] son los mismos preceptores la causa de la aversión a las letras" (COMENIUS, 1971, p. 95) porque critica la irracionalidad con que se procede a la educación escolar en lo atinente al camino escogido para alcanzar el saber.



Las críticas que Comenius explicita respecto del método seguido por la pedagogía anterior volverán a ser escuchadas muchas veces en los siglos siguientes. Las escuelas no estimulan al estudio; “jamás se enseñan todas las cosas ni siquiera de un modo elemental.” El método didáctico es ordenable; por lo tanto, una ordenada y racional esquematización de los hechos educativos pueden mejorar la actividad escolar. Pretensión totalizadora de la pedagogía moderna; omnipotencia de la razón, solamente se necesita disponer las cosas de un modo racional para que los resultados sean benéficos.

Esta intención racionalizadora aparece en la obra comeniana en lo atinente al método didáctico en un precepto: enseñar y aprender pueden convertirse en tareas *fáciles* si son encaradas con *solidez* y *rapidez* (capítulos XVII, XVIII y XIX de la *Didáctica Magna*). Como podrá notarse, nuevamente el tiempo (el ahorro de tiempo) es un elemento central en el ordenamiento de las acciones educativas.

Así, ordenar significa simplificar y facilitar a la transmisión de saberes. Confianza indudable en el método, Comenius atesora esperanzas en esta capacidad racional para actuar sobre la formación de los hombres; en este potencial organizador que somete al azar, al caos y a la palabra del ignorante y los relega al lugar del olvido u ostenta su anterior existencia como ejemplo de lo execrable. Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad de enseñantes y enseñados se encuentre encuadrado en un plan metódico de actuación.

Instrucción simultánea o simultaneidad institucional

Comenius critica tres características de la enseñanza anterior. Por un lado, que cada maestro trabajaba separadamente con uno o unos pocos discípulos. Por otro, que solían existir varios maestros para un mismo conjunto de educandos, lo que confundía el aprendizaje de estos. Por otro, finalmente, los libros que se leen no están unificados lo que causa confusión extrema. La solución para estos problemas radica en el concepto comeniano de “[...] instrucción simultánea” (COMENIUS, 1986, p. 175) que se constituye en uno de los núcleos principales del pensamiento pedagógico moderno.

Las instrucciones dirigidas por Comenius parecen hoy ingenuas, redundantes o tradicionales lo que contribuye a resaltar el carácter constitutivo de las

mismas. Por un lado “[...] un solo preceptor dirige cada escuela o, mejor, una sola clase” (COMENIUS, 1986, p. 176) con lo que queda eliminado el coro de maestros actuando en un único ámbito. Este precepto es la consecuencia última de la división del trabajo planteada anteriormente ya que con solamente un especialista alcanza para dirigir y organizar el trabajo escolar.

Comenius propone algunas recomendaciones para disponer al conjunto de alumnos. La instrucción no debe dirigirse a cada alumno por separado sino que debe educarse a “todos al mismo tiempo y de una sola vez,” lo que constituye el principio mismo de la simultaneidad: un solo maestro instruyendo a un grupo de estudiantes en un solo y por demás organizado esfuerzo didáctico. En esta uniformidad hay puesta otra esperanza en maximizar los esfuerzos docentes. Comenius suponía, que el trabajo simultáneo de los alumnos provocaría la emulación y por lo tanto “el mayor aprovechamiento de los discípulos.” Este principio ser fecundamente profundizado por la pedagogía del siglo XIX.

Esta uniformidad implica la homogeneidad en la oferta de los contenidos de aprendizaje, no solamente en relación a la instrucción simultánea sino también en concordancia con la actividad escolar en establecimientos análogos. Es decir, que todos aprendan al mismo tiempo bajo la tutela de un docente trae de suyo la necesidad de unificar los contenidos de la enseñanza, tanto en el nivel de cada institución como en el de todo el sistema.

Una de las consecuencias más importantes de la puesta en práctica de la instrucción simultánea coordinada sistmicamente es la necesidad de existencia de la estipulación de los contenidos a transmitir. Una programación de los temas a tratar y las materias a conferir, todo unificado para que no sea posible poner en cuestión ninguno de los niveles de la simultaneidad y todo secuenciado para no contradecir el principio de gradualidad.

Comenius despliega en los capítulos XXVIII a XXXI una pormenorizada enumeración de los saberes que deberán ser transmitidos. Teniendo en cuenta la magnitud de las dos operaciones de simultaneidad y el principio general de gradualidad, menciona “[...] límites extensos” (COMENIUS, 1986, p. 287) a la estipulación de contenidos pero no deja de señalar los lineamientos generales correspondientes a las ramas del conocimiento, materias, temas y problemas y cada uno adecuado al nivel de escolaridad alcanzado.

La instrucción simultánea es el medio a través del cual es posible extender un curriculum unificado en un sistema de simultaneidad. No solamente



que los contenidos son compartidos por un sistema de enseñanza sino que la realización escolar de cada contenido se establece también de forma homogeneizada, en bloque. Así es posible presumir que en un momento dado, un maestro est enseñando una determinada materia a un grupo de alumnos, repitiéndose la función en todas las escuelas en un espacio dado: el mismo método, los mismos contenidos, la misma edad.

Para completar el panorama, Comenius introduce un auxiliar que resulta fundamental en este intento normalizador: el libro. Cada clase debe utilizar un libro "de un mismo autor" y deben evitarse libros escritos por "gentiles" (COMENIUS, 1986, p. 187 e 245) u otros autores no comprometidos con el método propuesto por Comenius.

En los inicios de la pedagogía moderna, se recurre a la difusión masiva de la letra escrita a través de la imprenta. Comenius invierte buena parte de sus investigaciones en pos de la aplicación de su modelo teórico-didáctico basado en el orden también a la elaboración de un libro de texto capaz de producir saberes, o contribuir a la producción de saberes, en las instituciones escolares de nuevo tipo. Su interés es dotar a todos los establecimientos de "libros parmetódicos" o sea, textos didácticos en los que "[...] el trabajo est distribuido para cada año, cada mes, cada día y aún cada hora."(COMENIUS, 1986, p. 314).

No parece desatinado afirmar que el éxito de Comenius es total a este respecto. Una mirada atenta al uso que da a la tecnología bibliográfica da cuenta de la fuerza y el posterior impacto de sus postulados. Su principal obra a este respecto *Orbis sensualis pictus* es la matriz a través de la cual se reproducirán los libros de textos didácticos que habrán de formar a los niños de la sociedad occidental moderna durante trescientos cincuenta años.

Desde el punto de vista de su contenido, el libro didáctico expresa las temáticas estipuladas para la enseñanza en cada nivel de la escolaridad. Esto significa que el libro didáctico es un mensaje construido *ad hoc*, por lo que tanto su elaboración como su posterior utilización sólo son comprensibles en el contexto del proceso general de escolarización. En otros términos, el libro de texto didáctico no posee un valor literario o científico autónomo: ya desde el siglo XVII y a partir de la empresa comeniana el texto se legitima en la medida que contribuye eficientemente en el proceso de producción de saberes escolares. Más todavía, el texto posee un estilo literario y una retórica singular; las

que ya pueden ser vislumbradas en el *Orbis sensualis pictus*. El libro de texto didáctico construye una estética que le es propia.

Desde el punto de vista de su estructuración interna, el libro de texto didáctico encuadrado en el campo de la pedagogía moderna va a ofrecer una transformación revolucionaria radicada en la utilización de la imagen. La imagen como referente pero también como motivador. La imagen no sólo complementa al texto sino que protagoniza el mensaje escrito al traer a la escuela el mundo tal y como debe ser percibido. El libro didáctico representa al mundo en imágenes, pero (lógicamente) en imágenes escolarizadas. Una operación necesaria de pedagogización ha sido efectuada sobre la configuración de estos textos, operación que posibilita la distinción de estos textos de cualquier otra clase de libro.

Podría arguirse que la concatenación de elementos en el texto: imagen-texto-imagen, etc., se corresponde con la teoría sensual-empirista que desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje estaría sustentando la misma noción de "libro de texto didáctico." Podría afirmarse (y esta vez con serios argumentos a favor) que la configuración adoptada por el libro didáctico es la única posible en el marco de una tecnología cuyas limitaciones (y de hecho, también sus posibilidades) determinan en gran medida el modo en que sus distintos componentes habrán de articularse. Pero más allá de estos razonamientos, es posible afirmar que Comenius utiliza un invento relativamente reciente para su poca de un modo que atravesar el devenir de las estrategias didácticas adoptadas por la pedagogía moderna en el campo de la escolarización.

Es más, pareciera existir una suerte de coexistencia necesaria entre moderna escolarización y libro de texto didáctico. En la actualidad, ni los más sofisticados sistemas de comunicación electrónicos, informáticos y telemáticos han llegado a suplir la existencia, en el salón de clases, de este medio en el que imagen-texto-imagen, etc. se suceden acompañando y a la vez produciendo la cotidianeidad de la transmisión de saberes en la escuela.

Parece evidente que la tecnologización de la palabra a través del libro didáctico no implica un fin en sí mismo. Para Comenius, el texto didáctico tiende a solucionar la uniformización no solo de los saberes a transmitir sino también de la lengua en que estos serán vehiculizados ya que la existencia de un solo libro didáctico implica la necesidad de homogeneizar el habla de la población en un solo idioma: Comenius y la pedagogía del siglo XVII no solamente tienden



a la eliminación del latín a favor del uso de la lengua vernácula sino que, además, a través de los textos escolares, garantizan la imposición de una de entre las tantas lenguas vulgares. Si se sigue minuciosamente un texto, todos los alumnos aprenderán las mismas cosas y tenderán a hacerlo del mismo modo. El texto es el representante del “especialista” y del político en el salón de clases y es capaz de constituirse en una suerte de árbitro de las diferencias lingüísticas y culturales existentes. La vigilancia epistemológica y el control cultural tiene en este instrumento una expresión primordial.

La construcción de la realidad escolar

Esta vigilancia debe resolver el criterio a seguir en relación a la selección y a la finalidad de los contenidos de aprendizaje instalados en el curriculum. En ciertos pasajes de la *Didáctica Magna* se intenta a este respecto resaltar el carácter instrumental que la escuela debe poseer en referencia a la participación presente o futura de los educandos en las distintas actividades sociales. Así, dentro de los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender (capítulo XVII) Comenius recomienda que todo lo que se procese en la institución debe tener en vista un “uso inmediato” ya que “[...] la naturaleza no produce sino lo que tiene un uso claro e inmediato.” (COMENIUS, 1986, p. 152). Ya en los primeros capítulos Comenius había señalado la necesaria relación entre escuela y vida futura: “Que se instruya para las acciones de la vida antes de empezar a obrar.” (COMENIUS, 1986, p. 62). Ya Comenius afirmaba que la escuela prepara para la vida.

Esta inmediatez cercana al instrumentalismo tiene, sin embargo, una expresión concreta que mitiga el efecto de las prescripciones anteriores. ¿Cómo proceder didácticamente para lograr una aplicabilidad cierta y rápida? Comenius responde: “Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes.” (COMENIUS, 1986, p. 152).

Si el reclamo se basa en un uso inmediato de lo aprendido el medio para lograrlo es, lejos del instrumentalismo, un “hacer ver” la utilidad por parte del docente. Mientras el fundamento es la aplicabilidad inmediata en la vida cotidiana el camino es enteramente escolar y por tanto el mismo no está constituido bajo el dominio de la pretensión de aplicabilidad *directa* en la práctica

sino resuelta en un espacio extraño a ese dominio, espacio en el que los saberes adquiridos deberá ser invertidos con posterioridad, en un tiempo mediato respecto a aquel asignado al aprendizaje. Comenius completa el razonamiento advirtiéndole que la aplicabilidad el alumno debe verla en Gramática, Dialéctica, Aritmética, Geometría, Física, etc.

Comenius construye un espacio específico (la institución escolar) donde se aprenden (donde se "ven") las aplicaciones posibles de los conocimientos aprendidos por lo que a la operación abstracta de representar el mundo a través de textos e imágenes se suma la dotación de conocimientos que no están directamente relacionados con aplicaciones cotidianas aunque, merced a la acción educadora, los mismos podrán representar esas aplicaciones si se logra ver esa cualidad en ellos.

Es evidente que la migración del ámbito paterno al ámbito magisterial implica en la pedagogía moderna un movimiento singular desde el lugar de la acción directa sobre la realidad hacia el espacio donde se genera una realidad *ad hoc*. Realidad que, o bien representa al mundo del afuera a través de textos e imágenes (como en el libro de texto didáctico) o bien brinda claves indirectas o estrategias generales de participación futura a través del aprendizaje de las grandes disciplinas científicas. La escuela aparece así como una realidad donde se procesan saberes que poseen un alto nivel de abstracción y que a través de distintos elementos mediatiza tanto la presencia del afuera en su interior como la participación futura de sus actores en el exterior.

Esta yuxtaposición de abstracciones, sin embargo, no aparece en los inicios de la pedagogía moderna como una irrealidad o como una ruptura respecto de la actividad social. La simultaneidad sistémica parece incluir en el modelo un "principio de realidad" interno al sistema escolar ya que si bien los niños no operan directamente con aquello que ser objeto de accionar cuando adulto sino que "ven" anticipatoriamente las utilidades del mismo, todos los niños en todas las escuelas son incluidos en la misma operación lo cual torna a este juego de abstracciones, imágenes y representaciones, un lugar común.

Currículo unificado, método unificado, libro de texto unificado. Son los elementos que hacen posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo mientras que en el nivel de la institución y del salón de clases, garantizan la instrucción simultánea. Un maestro para muchos alumnos que se hallan en un mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo



tiempo; siempre con el mismo método y necesariamente acompañados por un único texto. Y esta escena repetida en las otras salas de clase de la escuela y a su vez en todas las escuelas de un mismo territorio. Todos a la vez; todos tratando los mismos temas, del mismo modo, con los mismos recursos. Este es el paisaje pintado por la pedagogía comeniana. Ese es el paisaje de la pedagogía moderna.

La configuración de la escuela tal como queda plasmada en la teoría comeniana encierra ciertos caracteres peculiares que definitivamente no atraviesan otras formas de organización educacional. La escuela, entonces, es un ámbito *sui generis* de producción y circulación de saberes delineado por unos particulares dispositivos institucionales, que conforman un producto específico de la modernidad.

Utopías

La estructuración de un determinado orden sólo se efectúa a partir de la postulación de puntos de llegada; de metas deseadas; de ideales a los que es preciso arribar. La pedagogía moderna se configura a partir de la consideración de puntos de fuga que, en una perspectiva prolijamente trazada, determinan el lugar que habrán de ocupar las acciones encaminadas a alcanzar esas estaciones finales.

En el ámbito de la pedagogía moderna, esos puntos finales funcionan como utopías; es decir, como constructos del pensamiento que poseen virtualmente la capacidad de realizarse; que son necesarios a los fines de ordenar y armonizar la realidad existente y a la vez producen un efecto de mediatización puesto que el sistema se construye dotando a todos los elementos de un determinado rango y asignándoles el lugar de "medios" o "fines" en términos absolutos o relativos.

La utopía es el motor más fuertemente acondicionado por el discurso pedagógico moderno ya que posee la característica circular de ser efecto de una práctica discursiva pero, a la vez, empuje privilegiado, fuerza que arrastra hacia sí los distintos esfuerzos de distinta índole que se encaminarían hasta el ideal. Utopía es el nombre de una capacidad estructurante que la pedagogía dispone para sí misma. Capacidad de imaginar una instancia superadora y de organizar todos los elementos del conjunto hacia esa instancia.

Una raíz común sostiene a la utopías posibles de la obra comeniana. Esta raíz contiene uno de los elementos centrales sobre los que se basa cualquier pretensión pedagógica y que Comenius sintetiza magistralmente en la frase con la que titula el capítulo VI de la *Didáctica Magna*: “Conviene formar al hombre si debe ser tal” (COMENIUS, 1986, p. 55), por lo que el hombre ser hombre si es formado, si es educado. Tras la simpleza de ese título se esconden, como en toda síntesis, los más importantes mecanismos que sostienen el discurso comeniano en particular y la pedagogía moderna en general en lo relativo al trazado de utopías. El enunciado encierra en sus entrañas un supuesto y dos consecuencias que serán analizados.

Razón iluminista, razón moderna, el supuesto estriba en que el hombre en tanto tal posee la capacidad de ser formado, característica que en los manuales de pedagogía suele ser definida como “educabilidad.” La pedagogía moderna da siempre por supuesto que la posibilidad de montar utopías educativas reposa sobre cierta indiscutida capacidad humana de ser formado. Por supuesto, y aquí la primera de las consecuencias anunciadas, que cuando se menciona el verbo “formar” en el contexto presente de esta tradición pedagógica se está connotando mucho más, por ejemplo, que la acción familiar, casual o natural. Se está aludiendo a mecanismos racionales de actividad sobre el otro, de ahí que la acción humana en relación a esta formación va a ser dirigida, necesita ser dirigida. No puede ser planteada de cualquier modo. Debe estar fehacientemente ordenada.

La segunda consecuencia se vincula a la pretensión esencialista insinuada en la frase citada. Para que el hombre sea hombre (para que el hombre sea genuinamente hombre, de acuerdo a su esencia genéricamente humana) es conveniente educarlo. Por lo tanto, el educador posee una de las responsabilidades más pesadas de toda actividad posible: hacer que el hombre sea hombre. Resumiendo, todos estos elementos se integran en la persecución de ideales utópicos vinculados a la acción educacional. De un lado, formar hombres para que sean hombres; de otro, formarlos ordenada y adecuadamente. En los dos casos, confiar en la naturaleza educable del ser humano.

Es evidente que el ideal que constituye la utopía de la obra comeniana (ideal que atraviesa verticalmente al discurso pedagógico moderno) es aquella proclama de “enseñar todo a todos;” la pansofía. Ideal de igualitarismo en el acceso al saber elaborado para el ser humano. En el marco teológico comeniano, el ideal pansófico se vincula evidentemente al acercamiento al Dios del



hombre genérico. En otros autores, otras obras y otros tiempos, también otras serán las postulaciones utópicas acerca de la pansofía pero es indudable que la pedagogía ha llevado a ella al nivel de proclama y consigna con un impacto muy generalizado. No hay pedagogía incluida en el campo de la modernidad que no contenga alusiones directas o indirectas a la pansofía. Que no levante este ideal como utopía y motor del discurso.

Dos objeciones podrían plantearse a esta hipótesis. Una es que sin duda a lo largo de estos últimos trescientos años de pedagogía, existen no pocas expresiones que contienen una postura diferente respecto al ideal pansófico y declaran otras finalidades y otras utopías. Si bien es cierto que la objeción por un lado reafirma la existencia de utopías como motor del discurso pedagógico, por otro lado discute directamente la presencia de la intención universalizadora como contenido central de la utopía.

El ejemplo que a este respecto podría colocarse lo conforman los textos pedagógicos de Jhon Locke quien, además de no ser un autor temporalmente muy lejano a Comenius, ha sido elevado al rango de exponente de la exclusión de los pobres y los humildes en antiguos y recientes ensayos acerca de su pedagogía. Al contrario que Comenius, Locke excluye a los niños pobres de la educación escolar y argumenta a favor de la reducción de la educación de los comerciantes a lo profesional. Su ideal no es en lo absoluto el "enseñar todo a todos" sino formar al *gentleman*, sin consideración por la formación de la inmensa mayoría de los hombres.

Por el hecho de desdeñar la búsqueda de la universalización de la educación escolar, a la teoría pedagógica de Locke no le importa la disposición de mecanismos de masificación por lo que todo lo atinente a la simultaneidad sistémica es directamente eludido. Por lo tanto, la pretensión ordenadora y minuciosa que yace potente en los textos comenianos y en toda la pedagogía moderna no posee en Locke la más mínima esperanza de expresión discursiva. A la vez, su utopía segregadora lo lleva a potenciar la explicación de ciertas estrategias metodológicas individuales dejando de lado la simultaneidad áulica proclamada por Comenius e ineludible en la actualidad. Esto último, incluso, a pesar de compartir con el autor moravo algunas de las ideas en torno a ciertas cuestiones de didáctica.

La hipótesis usual (que en el ámbito de la pedagogía marxista latinoamericana ya había sido enunciada por Aníbal Ponce en su *Educación y lucha*

de clases) consiste en afirmar que los postulados discriminadores de la obra de Locke dan inicio a la pedagogía burguesa. La utopía de la burguesía en materia educativa consistiría en tender a una escolaridad de menor calidad para la pequeña burguesía (los “comerciantes”) y directamente excluir a los pobres. Una escuela exclusiva para la gran burguesía.

Además de estar empeñados en demostrar que la pedagogía moderna (que en gran medida es – ¿por qué no? – “burguesa”) pretende incluir a todos los sectores sociales en el proceso de escolarización, parece necesario señalar que la obra de Locke no constituye un hito fundamental en el decurso pedagógico. Es obvio que el derrotero asumido por la pedagogía tiene más que ver con la absorción que con la exclusión, con la integración que con la segregación y con la absorción que con la expulsión. El discurso de Locke funciona como una voz distorsionada, que a fuerza de contraste y crítica constante, termina por reforzar los argumentos que pretende combatir.

El construir una pedagogía que se estructura a partir de una utopía antiuniversalista y discriminadora de los pobres no significa en el caso de Locke que la misma quede afuera de los límites de la modernidad pedagógica. Sin embargo, la misma queda acotada a los momentos de su origen y a algunas obras del siglo XIX, como veremos luego. La historia del discurso pedagógico moderno no es necesariamente lineal ni necesariamente respetuosa de cronologías. La obra de Locke no es constituyente (al menos en lo atinente a la utopía) de dispositivos invariables en el devenir del pensamiento educativo.

La segunda objeción acerca del carácter transdiscursivo del ideal pansófico es de otro tenor. Se dirá con razón que muchas de estas proclamas que se postulan rescatando la utopía pansófica no pudieron concretarse verdaderamente. Sin embargo, esta situación más que poner en duda el valor del ideal pansófico en el seno de la pedagogía moderna, lo refuerza enormemente. Las utopías tienen su punto de apoyo solamente en el ámbito de las prácticas discursivas y son a ellas a las que mayormente induce, orienta, motoriza. El intento de realización de la utopía corrompe su naturaleza misma y es altamente probable que las realizaciones posean un signo inverso al estipulado discursivamente. Una utopía real es una *contradictio in adjecto*.

Una característica que completa el panorama de la instalación de la utopía en la pedagogía moderna y que en Comenius aparece en sus rasgos iniciales es la segmentación del camino a recorrer hacia el punto de llegada



utópico, a través de la adopción de un punto de partida claramente distinguible. En otros términos, si el discurso pedagógico es necesariamente utópico en lo referente al punto de llegada es *fundacional* en lo que respecta al punto de partida ya que delimita un espacio discursivo propio donde comienzo y final son enteramente manipulables.

En la *Didáctica Magna* Comenius primeramente declara: "Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin;" afirmación que por un lado demuestra cómo la utopía (el "fin") motoriza los esfuerzos educacionales en su procura. Pero por otro, explicita su valor fundante ya que declara poco convenientes los esfuerzos anteriores para rematar con: "Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas" (COMENIUS, 1986, p. 82 e 88), lo que brinda confianza en el método que está proponiendo en una operación que será típica del discurso pedagógico moderno: diagnóstico de una realidad anterior siempre y necesariamente negativa o perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada o al menos reafirmación crítica de los existentes y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla.

Punto de partida, punto de llegada y confianza en el método y en la razón para alcanzar los objetivos propuestos. Prospectiva fundacional y perspectiva utópica, entre estos dos puntos limitantes se halla el gran relato de la pedagogía, relato que anuncia la realización humana a través de la educación, que funda este trazado específico y que describe todo el periplo de su consecución. A partir de Comenius la pedagogía se convierte en el gran relato de la benéfica transformación humana a través de la escuela, discurso que contiene en la adjudicación de su función fundante su justificación y en el ideal pansófico su meta más clara.

La búsqueda del modelo pansófico de educación de los hombres no parece ser la única utopía de la obra comeniana. Por el contrario, bajo este ideal global se halla un deseo no tan estridentemente proclamado aunque significativo: la armonía y el equilibrio entre enseñantes, enseñados y método; el orden mismo de las cosas. La específica disposición para lograr la universalidad en todos sus aspectos, también se constituye en un fin en sí mismo; también es un punto de llegada.

Por un lado, el reino de la sapiencia y la erudición expresado en todos y cada uno los hombres; el saber anclado con democrática precisión en los seres humanos sin importar sus accidentes: mujeres y hombres; ricos y pobres;

inteligentes y torpes. Todos deben saber todo. Por el otro lado, nada quedar librado al azar, al caos o al albedrío de los inexpertos. Todos los caminos serán estipulados y todos los pasos calculados. El saber reina en las mentes. El orden impera en los cuerpos.

Es evidente que la absorción *universal* de la masa escolarizable, de lo que más tarde ser el cuerpo infantil, representa para la pedagogía moderna un problema enorme ya que tiene que captar elementos de naturaleza heterogénea por definición (recorridos vitales diferentes, raza, sexo, clase social) y que además se distribuyen de un modo discontinuo en relación al epicentro escolar.

La operación que debe realizar la pedagogía es, desde el punto de vista del enfrentamiento, una operación contraria al sitio. La escuela aparece rodeada por aquellos a los que debe absorber. Pero rodeada de tal manera que la distancia entre este centro y los respectivos puntos de la figura convierten a la misma en una poligonal muy irregular. Por esta razón es que el discurso pedagógico debe acudir a la colocación de elementos atractivos que resulten interesantes para la presa. Un cebo que haga que todos los blancos procurados se encaminen voluntariamente a la trampa. Es más, que hagan de la celada un *slogan* político, cosa que acontecer en occidente desde mediados del siglo XIX.

Para Comenius, como para toda la pedagogía moderna, la respuesta teórica a este problema fue la elaboración de la primera de las utopías a las que se está haciendo mención: se intenta la atracción de los cuerpos mediante la propagación de la ideología del logro de la perfección humana y la inclusión en esta empresa de todos los elementos en cuestión. ¿Por qué todos tienen que ir a la escuela? Para Comenius la temática no ofrece mayores discusiones: el único modo de que el hombre se convierta en hombre genérico y así alcanzar la perfección es que no quede hombre sin llegar al saber erudito y es la escuela el vehículo por excelencia que está en condiciones históricas y tecnológicas de transmitirlo. Para suprimir luchas sociales, políticas e internacionales y para evitar las consecuencias que las mismas acarrearán, existe una sola vía que es la reforma de la educación.

La utopía del imperio del orden en todo es el segundo mecanismo de absorción y reabsorción del cuerpo escolarizable, y lo es también de todo el discurso pedagógico posterior. Un orden meticuloso y armónico que actúa



sobre la infancia. Una distribución de los cuerpos que se basa en la confianza en el género humano por un lado y en la capacidad metódica de la intervenciones de los educadores por otro.

Evidentemente, otra pedagogía existe en Comenius; y *otra* está expresado en sentido.

Referências

CAPKOVA, Dagmar. **J. A. Comenius**. Initiator of a complex system of education. Praga: Acta Comeniana, 1983.

_____. **The work of J. A. Comenius and the 17th. century cultura**. Praga: Symposium Comenianum, 1989.

COMENIUS, Jan Amós (1632). **Didáctica magna**. Traducion Saturnino Lopez Peses. Madrid: Akal, 1986.

_____. **Pampdia**. Coimbra, 1971.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

FOUCAULT, Michel. **¿Qué es un autor?** Nro: Conjetural, 1978.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. London: Falmer Press, 1989.

KULESZA, Wojciech A. **Comenius**. A persistencia de utopia em educação. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LAURIE, S. **John Amos Comenius**. Bishop of the moravians. His life and educational Works. New Cork: Lenox Hill Pub, 1972. (first edition in 1892).

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. Infância e poder. **A conformação da pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Universidade de São Francisco, 2001a.

_____. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. **El cuerpo en la institución escolar y en la pedagogía**: reflexoes. Campinas: PUC, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile ou de l'education**. Paris: 1967.

SCHALLER, Klaus. **The impact of modern Comenius studies on the philosophy of education in the Federal Republic of Germany**. Symposium Comenianum: Uhersk Brod, 1984.

Prof. Dr. Mariano Narodowski
Universidad Nacional de Quilmes | Argentina
Profesor Titular y Director del Programa Prioritario de Investigación
"Sujetos y Políticas en Educación" de la
E-mail | mvaro@unq.edu.ar

Recebido 25 maio 2003
Aceito 6 jun. 2003



Pedagogia: campo das ciências humanas às voltas da misteriosa arte de ensinar

Carlota Boto
Universidade de São Paulo

Resumo

O presente ensaio tem por propósito debater o significado da Pedagogia como área do conhecimento intermediária entre ciência e arte. Para tanto, procuramos dialogar com alguma bibliografia sobre o tema. Procuraremos identificar a herança das chamadas “ciências da educação,” no que toca ao seu próprio conjunto de saberes. Reconhece-se que o repertório de tais “fundamentos da educação” é composto por uma interface entre campos diversos do saber das clássicas humanidades. A interdisciplinaridade da Pedagogia se dá exatamente nessa confluência entre vários campos do conhecimento; o que não deixa de, por vezes, trazer alguma inquietação, quando se busca, na pesquisa em educação, reconhecer o que é particular e originário especificamente do domínio da Pedagogia. Tal identidade, por seu turno, propicia nos tempos que correm (entre globalização da vida e digitalização da escrita), ainda que paradoxalmente, um distintivo potencial para explorar a acepção mesma de ‘transdisciplinaridade.’ Existe uma experiência acumulada, dentre os pesquisadores da educação, para entretecerem áreas, temas e problemas. Esta experiência, caso bem aproveitada, que poderá resultar em frutífera produção teórica e em práticas criativas.

Palavras-Chave: Ciências da educação. Filosofia da educação. Pedagogia.

Abstract

The aim of this essay is to debate the meaning of Pedagogy as an intermediate area of knowledge between science and art. To do this we try to dialogue with a bibliography on the topic. We shall try and identify the heritage of the so-called “educational sciences,” as far as their own set of knowledge is concerned. It is recognized that the repertoire of these “cornerstones of education” comprises an interface between various fields of knowledge that go to make up the classical humanities. The inter-disciplinary nature of Pedagogy is to be found precisely in this confluence between the various fields of knowledge. This sometimes leads a certain preoccupation in educational research when attempts are made to try and recognize what is specifically peculiar to and originates in the domain of Pedagogy. In turn, in today’s age (with its globalization of life and digitalization of the written word) and even though it is paradoxical, this identity provides a distinctive potential for exploring the very significance of ‘trans-disciplinarity.’ There is, among educational researchers, an accumulated experience that allows for the intertwining of areas, topics and problems. This is the experience, which if taken good advantage of, can result in fruitful theoretical production and creative practices.

Key words: Educational sciences. Philosophy of education. Pedagogy.

Introdução

Educar á uma arte ou uma ciência? Menos do que isso: 'ensinar bem' é arte, ciência pedagógica ou domínio da matéria ensinada? Como dizia – a dada altura – um poeta: 'costumamos ser distraídos das coisas mais importantes'.

É possível dizer, pois, que as tecnologias intelectuais em uso participam do processo cognitivo; conformando não apenas temas a serem apreendidos, mas a própria forma de intelecção dos mesmos temas. Os suportes textuais que ancoram a palavra – seja pela materialidade seqüencial e lógica do livro, seja pelo desdobrar da tela do computador – remetem a 'tecnologias intelectuais.' Nos termos do estudo de Pierre Lévy (1996), tais tecnologias organizam os circuitos, a classificação e a disposição das informações de modo a especificamente estruturar o que o autor compreende ser 'ecologias cognitivas:'

[...] todo conhecimento reside na articulação dos suportes, na arquitetura da rede, no agenciamento das interfaces. Traduzir antigos saberes em novas tecnologias intelectuais equivale a produzir novos saberes. A ilusão consiste em crer que haveria 'conhecimentos' ou 'informações' estáveis que poderiam mudar de suporte, ser representadas de outra forma ou simplesmente viajar guardando ao mesmo tempo sua identidade. Ilusão, porque aquilo sobre o que versam as teorias do conhecimento – saberes, informações e significações – são precisamente efeitos de suportes, conexões, proximidades, interfaces. O que é conhecer? Isto coloca em jogo dobras um pouco mais densas, amálgamas mais apertados, folheados de interfaces possivelmente mais espessos, redes conectando sem dúvida mais longamente seus trocadores e seus canais... Mas entre o curso do mundo tal como decorre no grande coletivo cosmopolita dos homens, dos seres vivos e das coisas, e os processos cognitivos, não existe nenhuma diferença de natureza, talvez apenas uma fronteira imperceptível e flutuante. (LÉVY, 1996, p. 184).

Escrever para a leitura da tela é um desafio que convida a todos nós o futuro já presente da sociedade digital. É, por um lado, um exercício, que nos seduz tanto quanto nos atemoriza. A palavra fechada no texto que se desdobra do computador, à semelhança do rolo de papiro da Antiguidade Clássica, possibilita a multiplicidade de interpretações, supondo – como agravante – a carência da voz do interlocutor. Pode-se objetar dizendo que o livro impresso



também já fazia isso. É verdade. Mas não tanto... O suporte da tela – que ainda nos causa alguma estranheza – por outro lado, possibilita que a palavra nos represente. O livro em códice também. A diferença – agora apontando para a positividade da tela – reside no fato de podermos nos arrepender e ‘deletar’ o escrito; sem que – se não quisermos – deixemos historicamente qualquer registro da passagem do texto. As letras podem se esvaír; escapar pelas mãos: sobrar  algum papel amarelado em gavetas da memória...

A sociedade moderna caracteriza-se por um dado modo de estrutura o de saberes e por critérios classificatórios que demarcam claramente campos múltiplos e distintos de conhecimento; cada um deles – por suposto – pensado mediante chaves conceituais específicas... mediante algum padrão que lhe seria intrínseco. Configuram-se – nessa órbita – lógicas e universos discursivos que falam a territórios demarcados por particulares indaga es postas   realidade...

A palavra que eu aqui mobilizo constrói, produzida, a identidade do texto, que deixa, nessa medida de me pertencer; para configurar telas interpretativas independentes de minhas inten es de autor. O mesmo texto que eu componho registra uma dada identidade: escreve sua própria inscri o em teias e labirintos de intertextualidade, em uma constela o discursiva que – por princípio – transgride quaisquer fronteiras disciplinares.

No caleidoscópio da linguagem, nós freqüentemente nos valemos da transcri o de outras vozes – mais autorizadas; mais abalizadas; mais reconhecidas. Mas o sentido, o significado e o rumo do texto por mim redigido estruturam-se sob minha irrenunciável responsabilidade. Neste caso específico, a disserta o produzida teve por propósito surgir como um convite – ou mesmo uma exorta o –   abertura intelectual das bordas e das margens, por vezes aprisionadas em fronteiras específicas de campos disciplinares, que – não estabelecendo suficiente interlocu o uns com os outros – pouco contribuem para o avanço de um ‘conhecimento mais sábio’ sobre o tema da educa o. Refletir sobre o discurso da educa o – em sua peculiaridade – requer de nossa análise contemporânea uma infatigável busca por entrelaçamento de repertórios e de algum entrecruzamento de linguagens hoje especificamente fixadas em territórios especializados e – tantas vezes – aprisionados por discussões internas a esta ou àquela escola de pensamento.

O repertório do discurso pedagógico: interpelando o debate

O repertório do debate que permeia o campo dos estudos pedagógicos é marcado por alguns slogans ou verdades presumidas que, submersas no discurso, agem como se fossem os próprios pressupostos da prática e da realidade educativa. Pensar a Pedagogia como disciplina científica ou como o conjunto articulado das Ciências da Educação significa adotar um modelo teórico de referência e de apreensão do objeto, mas supõe também todo um desdobramento da matriz teórica e das chaves conceituais escolhidas na ação e intervenção educativa. O trajeto do diálogo da Pedagogia com seu próprio estatuto de cientificidade situa na encruzilhada o “estado da arte” das Ciências da Educação, como motivo e como tema. Este é o assunto que pretendemos abordar no presente ensaio.

O discurso científico – que constitui uma modalidade entre outras de interpretação da realidade – apresenta-se, por ser assim, como um instrumento para responder questões que a sociedade especificamente se coloca, enquanto problemas a resolver. Indubitavelmente, o tema da educação configura um dos inúmeros discursos do conhecimento moderno. A Pedagogia impõe-se, na tênue linha fronteira entre Biologia, Psicologia e Sociologia, como um conhecimento voltado para a compreensão do ato de educar, pensado historicamente; pensado filosoficamente. Não é por acaso que, então, à volta da *Filosofia da Educação* – ou talvez em busca dela – um conjunto de saberes entrelaçados empresta o repertório de outras áreas para pensar a educação: *Sociologia da Educação*, *Psicologia da Educação*, *História da Educação*. O alicerce das ciências da educação está no discurso da *Didática*. Este, contudo, não se furta a se apropriar das referidas matérias – qualificadas, por alguns, como seus ‘fundamentos.’ Como bem sublinha Roland Barthes, todo discurso vem estruturado à luz de uma gramática que lhe é própria; uma gramática lógica pensada para ser apreendida por uma dada comunidade lingüística. (BARTHES, 2001). O caso do discurso da educação – do discurso pedagógico – é singular. Estruturado para pensar sobre a arte/ciência do ensino – e ancorado, portanto, em sua inequívoca matriz didática –, o debate educacional abarcará múltiplas facetas supostas relevantes para a reflexão educativa.

O debate pedagógico – na linguagem que tendencialmente o constitui – padece de um mal de origem: a crença na existência de ‘um’ método



necessariamente apropriado e adequado para 'o' ensino; como se estivéssemos ainda presos à mesma atmosfera mental que, no século XVII, embalava o meritório projeto de Comenius – quando propunha que se ensinasse tudo a todos; rapidamente; e sem fadiga. Ensinar Matemática é algo que possa didaticamente se assemelhar a ensinar História? Aprender Educação Física requer procedimentos mentais/cerebrais análogos ao aprendizado da Física teórica? Ensinar crianças supõe procedimentos equivalentes aos utilizados no ensino de adultos? Finalmente, são de fato observáveis as categorias que expressam qualitativas repartições usualmente efetuadas entre métodos tradicionais e novos? Habitualmente considera-se o tradicional como postulado que qualquer professor deve rejeitar para assumir seu caráter inovador. Isso conduz à equivocada pressuposição de que aquilo que a tradição construiu é – por definição – menos meritório do que o discurso que apregoa o dito 'novo.' Tolos pedagogos da novidade...

Essa órbita do discurso pedagógico – ainda que já algo ultrapassada – não está totalmente em desuso. Pode-se presumir, ainda, alguma reminiscência da simplória crença inabalável nos métodos; crença que tende a minimizar não apenas conteúdos e saberes do ensino; mas principalmente a imprescindível indagação sobre o quê, de fato, merece ser ensinado – ou quais aspectos da realidade social e da história da ciência deverão ser didaticamente traduzidos em conhecimento escolar. Mas isso são conteúdos. Poderemos nós – pedagogos – garantir o êxito de nosso ensino pela adoção sistemática e rigorosa de qualquer método? Será que existe um método de ensino que esteja além do que alguns pedagogos do século XIX entendiam ser o tato pessoal do professor? Sob outra clivagem: existiria mesmo algum método capaz de ir além do conteúdo que lhe dá existência em aula?

41

Recordações da forma escolar: história e constituição do objeto

Procedimentos diversificados e atraentes do ensino não são recentes. Ainda no século XVI eram preocupações que residiam até mesmo no *Ratio Studiorum* jesuítico – regulamento que demarcava um território específico para um ambiente que propositalmente afastava a juventude de suas famílias e de suas comunidades: os colégios. Parece bastante discutível, portanto, o mito

da fundação do que se passou a compreender por 'educação nova:' o pioneirismo deste ou daquele autor pretensamente novo quando arroga para si o privilégio da inovação. Do contrário, os professores sempre correrão o risco de adjetivar como tradicional o outro; sendo eu mesmo sempre fonte da inovação – partindo evidentemente do suposto de que o que é novo é – por definição – melhor e mais valioso do que aquilo que a tradição fez por conservar. O discurso do novo é anti-histórico; em todos os sentidos... A traiçoeira ilusão e as trapaças do aparentemente inédito – dirá Hanna Arendt – são tão óbvias quanto nefastas:

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velhos do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo... O mundo no qual são introduzidas as crianças é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele. (ARENDETT, 1979, p. 225-226).

42

Inovações sempre existiram; embora as escolas tendam a ser centradas na conservação do que se supõe ser herança culturalmente acumulada. É preciso interrogar melhor o discurso do novo – porque ele pode ser refém da incompetência teórica do próprio sujeito de sua enunciação. Mesmo a transdisciplinaridade (que é, a meu ver, o discurso que aborda o conhecimento do futuro, a partir de onde serão transgredidas fronteiras entre áreas e barreiras que hoje obstaculizam o entrecruzamento de campos variados de saber; os quais usualmente reagem, fechando-se, às vezes, em sua própria comunidade corporativa e lingüística) exige erudição. Exige o domínio de repertórios de matérias variadas. Para isso, há de se conservar; há de se transmitir às gerações mais jovens acervos culturais tidos como válidos pelas gerações precedentes.

É útil ler *A República* de Platão, ou *A Ética* de Aristóteles? Talvez não diretamente: mas – a propósito – por que teriam sido essas duas obras resguardadas preservadas e transmitidas entre gerações no decurso de 2500



anos? Talvez por haver nelas algum valor que fale de perto ao ser humano. A transdisciplinaridade – para não se tornar um conjunto infeliz de ditos triviais ou um protocolo pífio de intenções – exige que sejam observadas gramáticas lógicas da cultura erudita em áreas diversas do conhecimento. Exige o que a Renascença chamaria de Humanidades. Exige a intersecção de vários campos do conhecimento físico e biológico para apreensão de algo que possa aludir – por remissão – àquilo que contempla o que algures foi nomeado Filosofia Natural. Não se trata de voltar atrás no curso da História; trata-se de entretecer territórios – para compreender melhor. O conhecimento do futuro é, sim, transdisciplinar. E, sob tal aspecto, o território dos estudos pedagógicos é privilegiado; porque, como matéria do conhecimento científico, a Pedagogia – pode-se dizer – nasceu transdisciplinar; já que manifestamente emprestou seu repertório de outras inúmeras áreas do saber humano.

Em sua dimensão histórica, é possível dizer que o discurso que constitui a fala específica da educação é oriundo do irradiar da Modernidade. Os primeiros tratados exclusivamente dirigidos à educação têm seu lugar no século XVI; e muito particularmente no século XVII. Evidentemente, tratava-se de responder, do ponto de vista teórico, a uma necessidade histórico-social, posto que as práticas desavisadas e desautorizadas de leitura assustavam os contemporâneos. Era necessário prescrever modos orientados de leitura: o que ler, como ler, quando ler... Era preciso mobilizar a técnica tipográfica para elaboração de compêndios de civildade, voltados para prescrever normas de bom comportamento público: polidez, cortesia, urbanidade, boas maneiras – e obediência às regras do jogo social... Diz-se, sobre o tema, que a Reforma protestante tornou necessária a revolução técnica que Gutenberg tornara possível. A tecnologia impressa de informação amplia substancialmente a comunidade de leitores. Era preciso regerar a leitura. Para isso, foram inventadas as escolas modernas – tanto nos países católicos com seus colégios religiosos quanto em regiões de tradição protestante. Cria-se, na ambiência renascentista, um inaudito valor para a alfabetização visual e alfabética; criam-se teorias específicas de educação, centradas sobre a caracterização da especificidade da infância. O tema da inocência infantil requeria socialmente um novo conceito de pudor.

O homem letrado instituiria a necessidade social de preservar a criança do contato com uma leitura de mundo para a qual ela – na especificidade de sua condição infantil – não estaria, ainda, preparada. A cultura letrada

inventara a infância como desdobramento na nova identidade do adulto letrado. Infância que, etimologicamente, residiria na ausência de voz, passa a significar não mais aquele que não fala, que não verbaliza oralmente. A infância no mundo moderno é, antes, o conjunto daqueles que não possuem o domínio da habilidade leitora. Logo, a fronteira não poderia mais coincidir com os sete anos de idade, como ocorria anteriormente. Logo, o próprio povo iletrado viria a ser – em seguida – estigmatizado como povo-criança.

A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso é que, antes do século XVI, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães... É por isso que as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A linguagem dos adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete, quando começaram a se tornar numerosas. E por isso a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes. No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível... E então, sem que ninguém esperasse, um ourives da Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico do vinho, fez nascer a infância. (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

A pedagogia como projeto de ciência da desenvolvimento humana

A cientificidade da Pedagogia como matéria de estudo – embora reconhecida embrionariamente desde, ao menos, o século XVII, quando é publicada a *Didática Magna* – consolida-se, de fato, em finais do século XIX. A fragilidade conceptual no campo da Pedagogia decorre, contudo, em larga medida, da freqüente dificuldade dentre os teóricos da educação em compreenderem temas de fronteira – dois pelos menos: *História* e *Educação*, para a



História da Educação; Psicologia e Educação, para a Psicologia da Educação; Filosofia e Educação para a Filosofia da Educação; Sociologia e Educação, para a Sociologia da Educação. Sem referências metodológicas e aportes teóricos transversais dificilmente se obtém relevantes resultados de pesquisa; para uma área que envolve, a princípio, o que o mundo digital qualificou – por neologismo – de ‘interface.’ O discurso da educação exige, pois, enfrentar a banalização do tema quando este vem atado a uma fôrma padronizada de prescrições metodológicas – receitas e modelos absolutamente incapazes de traduzir os impasses e as perspectivas do ato educativo. A constatação de Jorge Nagle acerca do objeto é sumamente esclarecedora:

[...] o discurso pedagógico vai, gradualmente, apresentando uma composição epistemológica insustentável, ou pelo menos problemática. É bom recordar, no caso, os esforços que nele se encontram de associar, sem as necessárias cautelas, questões de conhecimento com cursos de ação. Caminhando um pouco mais, constata-se nele uma combinação descriteriosa entre o uso informativo e o uso normativo da linguagem... Neste momento, uma outra afirmação já pode ser feita: habitualmente o discurso pedagógico apresenta-se, sob a forma de uma mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos. Embora a presença destes três padrões seja comum no discurso pedagógico, não é comum, por parte dos estudiosos, distingui-los com alguma precisão e argumentar de acordo com as regras peculiares a cada um deles – isto é, os estudiosos não chegam a perceber que trabalhar com proposições que possuem valor de verdade (descrição) é diferente de trabalhar com outras que não possuem tal valor (prescrição e exortação)... se desrespeita, de um lado, a ‘geografia conceitual das palavras’, de outro, a ‘gramática lógica’ de cada universo discursivo. Básica e sinteticamente, o que ocorre é a recusa em transformar em problema uma questão central: como podem conviver formulações de caráter normativo com descrições? Ou ainda: de que forma, e sem atentar contra princípios elementares da argumentação, se pode transformar um pensamento com valor de verdade numa pauta de ação? O desrespeito às regras (lógicas) próprias de cada universo discursivo é muito comum no discurso pedagógico. Essa situação dá origem a inúmeras questões, cada uma delas apresentando dificuldades particulares. Nesse quadro, duas questões podem ser mencionadas, e ambas surgem do fato de, no discurso pedagógico, se empregarem idéias, princípios e conhecimentos de diversos campos, e, até mesmo, métodos e técnicas. Especificamente, uma é a questão do valor científico das contribuições de outros campos para os estudos



pedagógicos; outra refere-se ao fato de como os estudiosos da educação absorvem essas contribuições... O estudioso se comporta como se houvesse um cálculo universal, com regras fixas de procedimento, qualquer que seja o universo discursivo; além disso, não se põe em questão o nível do campo e a qualidade dos conhecimentos que servem de base para as elaborações pedagógicas. Não se indaga, neste último caso, da cientificidade do conhecimento empregado ou absorvido pedagogicamente, bem como não se problematiza o que disso pode resultar sob a forma de elaboração pragmática. Esta reflexão vale para o caso de um conhecimento de base filosófica ou biológica, psicológica ou sociológica, econômica ou administrativa. Parece que se trabalha como se em todos esses domínios (a) existisse o mesmo nível de cientificidade; (b) as mesmas regras lógicas pudessem ser aplicadas para estabelecer a forma dos argumentos; (c) valesse o mesmo tipo de prova para as demonstrações. Em especial, age-se como se todos os campos estivessem no mesmo estágio de realização dos ideais científicos; sem considerar, portanto, a história particular de cada um deles. (NAGLE, 1976, p. 26 e 28).

46

Durante os anos 50 do século XX, a idéia de Ciências da Educação percorria de maneira abrangente o debate pedagógico, constituindo-se praticamente em um *slogan* educacional, com característica de – no dizer de Israel Scheffler – proporcionar “[...] símbolos que unificam idéias [...] [exprimindo e promovendo], ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo firmeza e confiança aos veteranos.” (SCHEFFLER, 1974, p. 46).

Na França particularmente, ocorreu intenso debate sobre o estatuto epistemológico do conhecimento educacional, já que, desde finais do século XIX, em virtude da atmosfera evolucionista da época, pretendia-se conferir caráter científico ao conhecimento educativo. Sobre o tema, Robert Dottrens e Gaston Mialaret, no primeiro volume do *Tratado das ciências pedagógicas*, dizem que a substituição que então ocorria da palavra Pedagogia pela expressão Ciências da Educação não consistia

Nem volta às fontes, nem efeito de moda passageira; corresponde ao desenvolvimento de todas essas disciplinas relacionadas com a educação. Não estamos mais no tempo em que os conhecimentos do pedagogo só podiam ser rudimentares. A formação de um especia-



lista em Ciências da Educação exige numerosos anos e competências muito variadas. (DOTTRENS; MIALARET, 1974, p. 32).

Mialaret compreendia, assim como muitos de seus contemporâneos, que a particularidade do conhecimento educacional vinha por empréstimo daquilo que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre o tema da educação. Em outro trabalho também voltado para análise do território das ciências educacionais, o mesmo autor destaca que, na divisão apresentada para o concerto das ditas Ciências da Educação, a *História da Educação e da Pedagogia*, a *Etnologia da Educação*, a *Sociologia da Educação*, a *Demografia Escolar*, a *Economia da Educação*, a *Administração Escolar* e a *Educação Comparada* eram, basicamente, o conjunto de disciplinas voltadas para o estudo das condições locais e gerais da educação.

As ciências voltadas para a compreensão das situações e dos fatos da educação seriam particularmente compreendidas mediante quatro categorias de base: "1. As disciplinas que estudam as condições do ato educativo sob o ângulo fisiológico, psicológico, psico-sociológico; 2. As *Didáticas* e a *Teoria dos Programas*; 3. As *Ciências dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas*; 4. As *Ciências de Avaliação*." (MIALARET, 1984, p.61-2). Compreendiam-se também nesse referido tópico a *Psicologia da Educação*, a *Psico-Sociologia dos Pequenos Grupos* e as *Ciências da Comunicação*. Finalmente, haveria um espaço para a dimensão da Filosofia, cujo objeto deveria ser voltado para a reflexão sobre o futuro. A *Filosofia da Educação* era, pois, concebida como uma atividade prospectiva, de maneira a contribuir para analisar tendências e para apreender e equacionar as demandas e os anseios sociais por transformações no plano educativo.

Mialaret sublinha essa perspectiva de planificação impressa nos estudos então denominados Ciências da Educação: "[...] modelar o amanhã, prever os problemas postos pelo futuro no tocante à política de educação, e elaborar outras soluções possíveis, seja a curto, meio ou longo prazo." (MIALARET, 1984, p. 86). Sua abordagem partia do postulado mediante o qual a Pedagogia – em sua condição de 'ciência do espírito' – deveria dialogar com aspectos da Biologia, particularmente com aqueles concernentes à herança genética e à hereditariedade. Além disso, compreendia-se que o estudo sistemático, organizado e metódico da educação era fruto da progressão da própria história do conhecimento humano, como se houvesse uma lei

evolutiva na história da Humanidade que conduzia a reflexão do homem a um inevitável rumo de progresso e aperfeiçoamento científico.

A grande questão colocada, como vimos, é exatamente a vinculação normativa, prescritiva e moral desse tipo de ciência que se quer pedagógica: tratava-se, tanto quanto entendiam seus teóricos, de uma chave teórico-metodológica que não poderia prescindir do necessário compromisso com modelos e referências prospectivas da sociedade. Além da realidade educacional, ou acima mesmo dessa realidade, haveria o domínio dos fins, dos objetivos, da meta 'planificada.' Arte essencialmente humana, a Pedagogia, como ciência, pretendia continuar a ser prescritiva. Por que então a Pedagogia se tornava ciência?

Sobre o tema, Lorenzo Luzuriaga, em 1950, enfatiza a necessidade de transformar os esparsos estudos sobre a educação em um modelo sistêmico:

Que a Pedagogia é uma ciência – destacava o mesmo autor – demonstra-o sua própria constituição. Toda a ciência é formada por um objeto próprio, um pedaço de realidade que não pertence ao campo da demais ciências. A Pedagogia possui objeto peculiar, a educação, que lhe cabe exclusivamente. Toda ciência deve dispor de uma série de métodos para resolver seus problemas, e assim é a Pedagogia com seus métodos de observação, experimentação, compreensão, interpretação, etc., da realidade educativa. Finalmente, toda a ciência organiza o resultado de seus estudos em um conjunto unitário de conhecimentos, em sistema, e a Pedagogia dispõe também de unidade e sistema. (LUZURIAGA, 1970, p. 10).

Domingo Tirado Benedi e Santiago Hernandez Ruiz – em seu *Compendio de la Ciencia de la Educacion*, publicado no México no ano de 1950 – argumentam que, em alguma medida, a Pedagogia assemelhava-se à ciência poética a que se referia Aristóteles, dado que se constitui como “atividade estruturadora e formativa.” (BENEDI; RUIZ, 1950, p. 48).

Caberia recordar que, precedendo este debate, Durkheim, em escritos datados dos anos 20, buscava já compreender o caráter eminentemente social que possibilitava o encontro de um veio comum ao ato educativo desenvolvido nas mais diferentes sociedades da história humana. Perscrutar o que poderia haver de comum, para além das especificidades e particularidades reconhecidas nos diferentes sistemas de formação, supunha perceber neles o que os unia: “Não existe nenhum povo que não projete determinado número



de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam.” (DURKHEIM, 1985, p. 49). A educação, enquanto prática, deveria, pois, reforçar, no parecer de Durkheim, a adesão a normas e valores e a sociabilidade. Podemos até arriscar dizer que foi talvez Durkheim quem talvez pela primeira vez sinalizasse para o efeito de ‘reprodução social’ contido no ato de educar.

A reprodução social, que – no entendimento de Durkheim – era constituída como uma rede comum de signos e sentidos coletivos para as gerações imaturas, significaria uma partilha necessária à própria preservação e coesão da estrutura social. Ocorre que, ao se referir ao papel do Estado na educação, a perspectiva pública enunciada por Durkheim acarretaria algumas implicações até então não manifestas. Para o autor, o ensino sistematizado faz-se matéria de Estado pelo fato de se constituir como tarefa coletiva do grupo social – compreendido este último sob uma ótica homogênea e uniforme – com o fito de “[...] adaptar a criança no ambiente social para o qual ela se destina.” (DURKHEIM, 1985, p. 58). Nessa direção, dever-se-ia imprimir na criança determinadas idéias e sentimentos que a colocassem em harmonia com o meio onde deveria viver. Ora, isso por si implicava já o reconhecimento de desigualdades entre os diversos e inconfundíveis meios de uma mesma sociedade. Contudo, tal ambiente diverso seria não apenas autorizado, mas mesmo recomendável, o que faria com que o objeto último da ação educativa fosse paradoxalmente o de adaptação, conservação, manutenção, reprodução do existente: adaptar, persuadir e evitar o conflito.

A sociedade é tomada por legítima e a educação é a ação ampliadora dessa legitimidade. As premissas desse discurso liberal estão presentes em todo debate sobre o qual se desenvolveria o modelo científico da educação. Porém a ação educativa era obstaculizada, na abordagem liberal do temário, pelos efeitos da hereditariedade. Acerca do assunto, René Hubert dizia – em seu *Tratado de Pedagogia Geral* publicado na França em 1952 – que o problema da herança genética é o que mais dificuldades coloca à ação educativa, posto que ninguém se liberta por completo dos limites impostos por sua constituição natural e pelas heranças atávicas recebidas. (HUBERT, 1957). Caberia lembrar também que a própria idéia de adaptação ao meio – tão cara a Durkheim e aos que a ele se seguiram – decorre ela mesma da aceção de desenvolvimento orgânico derivada da biologia: “[...] a idéia de adaptação e

a idéia do desenvolvimento individual considerados como uma recapitulação do desenvolvimento da raça.” (FITZPATRICK, 1958, p. 144).

Também naqueles anos 50, o norte-americano Fitzpatrick discorria sobre a falsa transposição para o domínio do humano das questões originárias de investigações relativas ao campo das ciências da natureza, analogia que conduzia à falaciosa percepção do ambiente do homem como um universo puramente ecológico, devendo nele o educador se restringir à garantia das condições necessárias à adaptação dos educandos àquilo que, desde o princípio, seria sua herança social. Outra falsa teoria em voga, no parecer do mesmo autor, seria a hipótese evolucionista, que – derivada do cientificismo de Spencer, mas expressa também em teses atribuídas a Herbart – compreendia o percurso do desenvolvimento humano como se a criança pudesse reproduzir em seu crescimento as distintas fases de acúmulo cultural da humanidade ocidental. Procurando desmascarar as limitações das teorias anteriores e mesmo seu caráter discriminatório, Fitzpatrick recorre, entretanto, a um derivado da hipótese evolucionista, que entende o desenvolvimento social como produto do acúmulo e da transmissão cultural inter-gerações. Diz o autor sobre sua hipótese:

O homem se desenvolve. Aumenta seu capital como resultado da acumulação realizada pelos homens através das idades. É, pois, por acréscimo do capital social que se radica a condição de seu desenvolvimento, e não nas mudanças biológicas. O vital é a utilização humana do capital social. Porém esta, presumivelmente por razões intelectuais, morais e mesmo biológicas, pode fracassar no homem. (FITZPATRICK, 1958, p. 146).

Nos dois decênios que imediatamente sucediam o Pós-Guerra, o mundo ocidental, mais do que nunca, colocava em questão as grandes identidades que teriam marcado a tradição iluminista-liberal. Passava-se a duvidar do ideal escolar, do ideal da Pedagogia ou das Ciências da Educação. Nóvoa diz que o conhecimento pedagógico encontra sua identidade ao transbordar suas disciplinas de origem, apresentando com isso ao campo da indagação metodológica novos objetos, novas preocupações.

Nos anos 60 – como recorda Jean-Claude Forquin – a Pedagogia centrar-se-ia sobre a ‘hipótese do déficit.’ O debate em torno de uma Pedagogia compensatória deslocaria o campo da pesquisa, passando “[...] de uma



sociologia da educação centrada no aluno e seu meio familiar para uma sociologia centrada na escola como instituição social e aparelho de transmissão e seleção culturais.” (FORQUIN, 1995, p. 121).

A transição entre os anos 60 e os anos 70 constituir-se-ia como uma fronteira na qual a interpretação enraizada na teoria marxista adentrava os estudos da Pedagogia. O conteúdo simbólico contido na chave interpretativa desenvolvida pela análise histórico-social de Marx viria a acarretar uma série de desdobramentos importantes – particularmente destacados pela reflexão de Althusser – mediante os quais a ideologia se materializa em aparelhos institucionais de Estado, onde a escola ocupa lugar proeminente no sentido de alicerçar todo o projeto de dominação simbólica da sociedade burguesa. De acordo com o modelo analítico de Althusser, a superestrutura refletiria mecanicamente a última instância da economia. Classificando de heróis os professores que – em seu ofício inglório – se insurgem contra o sistema escolar e contra os grilhões da ideologia, o autor, entretanto, notifica-os de que, a despeito de seus nobres ideais e intenções, todos eles estariam irredutivelmente atrelados a um modelo dominante e dominador de Estado, para cuja manutenção apenas contribuem.

Sustenta Althusser com isso todo um corolário de idéias que, matizadas aqui e ali, poderiam ser resumidas no seguinte: a ação de poder exercida por aqueles determinados grupos sociais que detêm também o domínio dos meios de produção é justificada mediante uma teia de construção simbólica que, irradiando os valores manifestos dessa pequena parcela como se fossem inquestionáveis e universais, serve de suporte teórico legitimador da situação vigente como se esta fosse irredutível:

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia de escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que...laico) em que mestres, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos ‘pais’ (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários de seus filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras.’ (ALTHUSSER, 1980, p. 67).

No mesmo período, Pierre Bourdieu desenvolveria sua tese, segundo a qual a tarefa motriz da escola seria a reprodução no campo da cultura das desigualdades provenientes de distinções estabelecidas pelas próprias condições materiais de existência. Veiculando, com pretensão de universalidade, valores simbólicos da burguesia, além de todo um legado de bens culturais acumulados no seio dessa camada e decifrável apenas por aqueles que detêm a posse prévia de seus códigos, o objeto da escola, é, a princípio e por princípio, o fracasso; fracasso que se compõe exatamente pelo fato de a instituição trabalhar com um corpus discursivo, simbólico e valorativo, traduzido em práticas escolares, pelo saber e pelo saber-fazer dos professores, por entrecruzamentos entre maneiras e estilos, que dizem muito de perto aos estudantes oriundos do meio burguês – e que, com isso, obterão êxito certo –, mas que, com certeza, representam uma constelação de signos totalmente alheia ao cotidiano e ao repertório das camadas populares.

Escolhendo os já eleitos, o sistema de ensino ainda faria mais, ao persuadir os jovens oriundos das camadas populares de que o fracasso escolar, a que invariavelmente eles estão submetidos, nada mais é do que reflexo de sua incapacidade individual (dado que a escolarização, por suposto, lhes teria proporcionado todas as oportunidades para a plena desenvolvimento de seus talentos e capacidades). Nos termos do autor, esse seria um caminho se volta: “[...] o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.” (BOURDIEU, 1982, p. 297).

Assim como a anterior hipótese da “ciência biológica da educação” dos anos 50, a teoria da reprodução escolar das desigualdades no plano material das condições sociais tornar-se-ia, em breve, um perfeito slogan para a lógica de um “ganhador que perde”, dado o caráter hermético e totalizante dessa interpretação, mediante a qual resta ao educador apenas o consolo da resignação diante da fatalidade da determinação externa, não mais biológica ou genética, mas social...

Seja como for, há de se concordar com António Nóvoa quando ele pondera sobre a ambivalência dos estudos educacionais, na fronteira entre a arte e a ciência. Para Nóvoa, o esforço de enquadramento cientificista das



investigações educacionais teria reduzido, em alguma medida, dimensões relevantes da ação pedagógica:

[...] expurgando-a [para utilizar as palavras do próprio Nóvoa] das dinâmicas difíceis de controlar objetivamente. Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os fatores aleatórios do cotidiano escolar. A educação não é apenas – continua Nóvoa – um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 1996, p. 80).

Suponho que, para compreender a moderna *episteme* do discurso pedagógico, deveremos nos reportar ao próprio imaginário evolutivo desse mundo que a modernidade cria e enuncia. Para tanto, advertência de Foucault parece-nos indubitavelmente oportuna:

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: 'nem tudo é verdadeiro; mas em todo o lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.' Mas achamos também, e de forma tão profundamente arraigada na nossa civilização, esta idéia que repugna à ciência e à filosofia: que a verdade, como o relâmpago, não nos espera onde temos paciência de emboscá-la e habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. (FOUCAULT, 1985, p. 113).

Interrogando matrizes discursivas posteriores à queda do Muro de Berlim

Os anos 90 são marcados – no cenário brasileiro – pela forte referência de Foucault no campo teórico da educação, mediante investigações que, centradas prioritariamente no cotidiano da escola, no campo da formação e da prática docente, procuram averiguar a existência de uma cultura tipicamente escolar, uma forma de escola que seria quase uma gramática: aquilo que na linguagem não admite a mudança. Essa idéia de cultura escolar, compreendida a partir da dita “virada lingüística” inaugura talvez a pós-modernidade das Ciências da Educação. Como bem sublinha Tomaz Tadeu da Silva:

[...] uma das implicações da ‘virada lingüística’ é conceber o nosso conhecimento e a compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. (SILVA, 1996, p. 245).

54

Haveria, de alguma maneira, correspondência entre saber e poder, mas não apenas por confisco do espaço onde se centra o poder. Ao contrário das análises de matriz marxista, aqui o poder não apenas “[...] distorce, reprime e mistifica,” mas sobretudo, “[...] produz, cria identidades e subjetividades” (SILVA, 1996, p. 242), curiosamente, a partir das mesmas categorias que permitem nomeá-lo. A linguagem então deixa de capturar significados que lhe preexistem, mas inventa sentidos no ato de pretensamente enunciar o real.

Resta indagar se a idéia de verdade e de possibilidade do conhecimento verdadeiro saiu do horizonte do homem ocidental, não apenas no tocante à órbita das *Ciências da Educação*, mas no que diz respeito à própria dimensão constitutiva das Humanidades de maneira geral. Inegavelmente houve aqui uma ruptura epistemológica e, depois de Foucault, dificilmente poderemos persistir em utilizar sem alterações as anteriores lentes conceituais. Algumas antigas interrogações deixam de ter propósito; novos problemas surgem para a pesquisa na educação: se não podemos reduzir a educação às limitações da biologia, se não podemos tampouco no ato educativo restringir



nossa ação pela suposição prévia da determinação de o meio, estaríamos nós autorizados, como investigadores, a reduzir a realidade ao texto que as descreve? Em qualquer dos três casos, estaremos diante de um imperialismo analítico e epistemológico, proveniente quer da Biologia, quer da Sociologia, quer da Lingüística. Sendo fundamental, para aclarar as idéias, esse conjunto de saberes emprestados de outros domínios, nenhum deles, contudo, revela ser suficiente, no plano da teoria, para abarcar todos os aspectos implicados na ação pedagógica. Resumamos:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. O saber apresenta-se sob a forma de 'objetos', de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo. Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e com os homens entre si (inclusive quando são 'homens de ciência') relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apóia-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63).

A pós-moderna crise de paradigmas engendrada no recente realinhamento da geopolítica mundial indubitavelmente reorientou o discurso pedagógico. O impacto das novas tecnologias, a presença já massificada da mídia televisiva; tudo isso configura uma redefinição da própria identidade histórica da infância e da juventude.

○ que a Pedagogia tem a dizer – por exemplo – sobre as recentes e perturbadoras descobertas provenientes do campo das *Ciências Cognitivas*, das *Ciências da Mente*? Como advogar – como educadores comprometidos com os setores majoritários da sociedade – uma escolarização capaz de atuar de alguma maneira para a produção de lutas de representações no jogo de poder posto na sociedade? Como ser crítico sem ser fatalista? ○ que temos a dizer da educação para além do discurso que produzimos? É suficiente a ciência para formar o educador, ou devemos regressar à dimensão da arte do ofício? Esquecemo-nos dos métodos de ensino. Isso resolveu o problema? Como a escola pretende lidar com a cultura do vídeo, dos meios de comunicação de massas, da informática que, em certa medida, concorrem com a civilização do escrito, alterando o olhar das jovens gerações? ○ que temos a dizer sobre as nossas próprias cristalizações teórico-metodológicas? Dizem que as novas gerações vêm progressivamente perdendo o domínio, a fluência e o hábito de leitura. Por acaso, com a nossa dita ciência, nós sabemos fazer a “leitura” dessas novas gerações?

56 **A educação entre as práticas triviais e os labirintos do discurso teórico**

A educação – costumeiramente alicerçada como baluarte privilegiado das grandes transformações sociais – é hoje, antes de tudo, objeto de descrédito, tendo no circuito acadêmico seus mais violentos algozes. Se o princípio do século XX presenciou o apogeu de um discurso entusiástico – que clamava por igualdade de oportunidades e alçava a escola à condição de instituição formadora da cidadania – perante ilusões proféticas de uma pedagogia compreendida como alavanca da regeneração social; este princípio do século XXI testemunha, por sua vez, um nítido traço de visão ressentida, entre contornos teóricos impregnados de um discurso pretensamente crítico – mas que configura ardilosas armadilhas, embrenhado no sereno conforto do ceticismo, na resignação da inércia, quando profissionais da educação tomam como dado inamovível o fato de o ato educativo agir exclusivamente para reproduzir, no âmbito da cultura, desigualdades postas no interior da sociedade. Ora, quem não acredita profissionalmente em si é o ser incapaz de comprometer-se com mudanças ou transformações.



O ofício do educador exige que ele acredite na possibilidade de desenvolvimento humana e encare a escola como realidade histórica e suscetível de ser alterada. Se eu educo, tenho por dever a pressuposição de que meu aluno será capaz de aprender. Sendo assim, há de se interrogar a própria prática, o dia-a-dia de nossas aulas; na rotina que organizamos para nossos alunos. Empresto, à guisa de exemplificação do problema, o pensamento de Mário Sérgio Cortella:

Dizemos nós: 'eles não querem saber de nada'; dizem eles: 'as aulas não têm nada a ver comigo. Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que, talvez, não gostem muito, é das nossas aulas. Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala de aula, onde ficarão, quietinhas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retornam melancólicas. Hora de ir embora porque terminaram as aulas ou faltou um professor? Não querem; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los porque adoram a escola. (CORTELLA, 2001, p. 117).

57

Afirmar que a escolarização pode ser sozinha e exclusivamente a chave de resolução dos problemas sociais é, sem dúvida, uma ingenuidade, dado que – todos sabemos – há mecanismos e dispositivos de origem econômica, societária e política que consolidam estruturas de poder: as bárbaras distâncias e a brutal desigualdade social que permeiam este país – reveladas inclusive pelos parcos vencimentos dos professores de Ensino Fundamental e Médio. Toda teoria fatalista é, no limite, comodista – posto que a responsabilidade inexistente em virtude de o ato final haver sido anunciado no princípio. Por outro lado, julgar que nada pode ser feito para alterar o futuro anunciado é recusar-se à prospecção de um futuro construído também por mãos humanas; mais do que isso, é renunciar à profissão-professor. Além do mais, essa talvez seja uma das mais perversas estratégias para que não ocorrem transformações. Existe, para tal atitude indolente e niilista a inaudita e tácita conivência expressa pelos setores mais reacionários do sistema social.

A escola precisa ser mudada, sim – e a escola pública necessita, antes de qualquer coisa, ser transformada por seus próprios agentes. É preciso,

58

todavia, nessa direção, observar criteriosamente a vida cotidiana do espaço da escola e decifrar o que ela tem para nos contar. (AZANHA, 1992). Fazer isso é verdadeiramente aliar a necessidade da teoria com a urgência da prática. E se observarmos o processo da escolarização com cautela metodológica e serenidade histórica, perceberemos ainda – menos por razões intelectuais do que pela gritante evidência do empírico – reivindicações explícitas e veementes das camadas economicamente desfavorecidas pelo direito à instrução: ao acesso e permanência na escola, à boa qualidade de um ensino público e gratuito, posto constitucionalmente como direito subjetivo dessa mesma população que deseja a escola para seus filhos...

A transformação, até certo ponto, existe como 'atitude' da sociedade civil. É possível, necessário e desejável a dinamização do espaço escolar para que nele haja também um salto de qualidade. Para tanto, acima de tudo, é necessário acreditar na potencialidade da transformação, como o primeiro passo e provavelmente um dos segredos para obtê-la. Em tal direção, o discurso pedagógico deverá observar criteriosamente o cotidiano escolar – em suas rotinas, seus ritos e seus mitos; para confrontar esse mesmo dia-a-dia com o princípio de realidade que poderá, de maneira objetiva, calcular e avaliar o que pode ser feito no curto, no médio e no longo prazo. Esse é o cariz político da educação, que não poderá ser ocultado por manifestos de intenções psicopedagógicas. O cotidiano do fazer escolar possui o contorno da direção que é dada majoritariamente pelos profissionais que atuam na escola. Não se confunde, assim, com equivocadas acepções de suposto exercício democrático.

Democratização de ensino – como nos ensinou Azanha –, tomada a expressão em seu sentido mais legítimo, não se confunde com a democratização dos métodos e procedimentos interiores à sala de aula. Democratizar o ensino é produzir a ampliação do acesso – ser democrata em educação é incorporar mais gente à sala de aula; favorecer mecanismos efetivos de aumento de oportunidades de acesso das crianças e adolescentes à escola. Em qualquer outro sentido, para Azanha, tratar-se-ia do que ele chama "simulacro de democracia":

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja ocorre num contorno institucional que pela sua própria natureza e



finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que sub-repticiamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz-de-conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na situação política [...]. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas [...]. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos, sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p. 39 e 41).

O discurso pedagógico, a pouco e pouco, se desloca e está hoje mais atento aos rituais e aos procedimentos internos da escola: em sua rotina, em seus fazeres, em seus saberes... É na dinâmica dessa realidade profissional onde vivem e convivem os docentes, especialistas e técnicos da Pedagogia – embalados pela aliança entre ação e reflexão – que poderá ser pautado o diálogo entre professores, alunos, normas de conduta, conhecimento erudito e cultura popular. Na confluência, o educador deverá procurar sensatez para abrir-se a necessárias inovações e pontuais reconstruções. Há algo de emocionalmente inquietante na busca do conhecimento; o que não significa, em hipótese alguma, reduzir o problema da escolarização a aspectos afetivos. Cumpre apenas considerar que o tato pedagógico é necessário e que não há roteiros prefigurados de conduta. Há o aluno para quem se deve dizer o não; dado que ele precisa – por excesso de auto-confiança – aprender a resistir a situações de frustração. Há outro, na mesma sala de aula, para quem uma palavra de estímulo pode constituir um diferencial de vida. Há de se recorrer à razão e à sensibilidade; à prudência e ao risco; sobretudo ao discernimento. E como diria Miguel de Unamuno (1986), ao ‘amor e à pedagogia.’

Devemos inventar a escola do futuro com que sonhamos, a partir da prática rotineira que sempre nos fornecerá novos e inusitados elementos. Para tanto é preciso, porém, que sejamos verdadeiramente capazes de mobilizar nossa experiência para que ela se torne objeto de estudo incessante, de reflexão e de investigação rigorosa sobre a escola em que atuamos; intersecção entre o corpo teórico e a técnica cotidiana; intersecção entre a projeção das

nossas utopias e as concretas condições objetivas da escola e do tecido social brasileiro; intersecção enfim – para utilizar as expressões de António Nóvoa (1998) – entre o nosso ‘ser pessoal’ e nosso ‘ser profissional.’ Pela interface será plausível encontrarmos nosso próprio estilo de trabalho: as nossas preferências, os nossos modos e maneiras de ensinar, os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem que mais combinam com nosso jeito de ser, aquilo que é verdadeiramente a nossa vocação. Nisso há alguns elementos que parecem básicos, dentre os quais o primeiro consistiria na necessidade de se fugir do que Azanha (1992) qualificou como ‘abstracionismo pedagógico;’ expressão que vem explicitada no argumento de José Sérgio Fonseca de Carvalho:

Exemplos paradigmáticos dessa veleidade são as ‘descrições’ – características das várias vertentes do construtivismo – do professor, da escola e das práticas ‘tradicionais’, que não ultrapassam um impressionismo vulgar e que têm sido incapazes de elucidar as condições concretas nas quais se ensina e se aprende em uma instituição escolar. Por outro lado, e talvez como decorrência do caráter abstrato dessas descrições e desses conceitos, as sugestões e as recomendações de procedimentos didáticos e educacionais veiculadas por esses discursos raramente têm resultado em alternativas de práticas escolares que sejam ao mesmo tempo operacionalizáveis, abrangentes e significativas. Ao contrário, muitas vezes transformados em ‘slogans’ e ‘palavras de ordem’, as máximas e os princípios didáticos construtivistas raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para o trabalho do professor. Esse é o caso dos ‘slogans’ que analisamos e que recomendam ao professor ater-se aos interesses de seus alunos ou adequar seu ensino ao nível de conhecimento e desenvolvimento da classe. Nem poderia ser de outro modo. O mínimo que se espera de um discurso que se proponha a modificar um conjunto de práticas sociais historicamente solidificadas, como as escolares, é que ele as conheça em suas manifestações mais típicas ou freqüentes, em seus condicionantes e resultados e, a partir desse conhecimento, aponte alternativas e as justifique, levando em consideração os valores e determinantes históricos a elas associados. (CARVALHO, 2001, p. 125).

Em educação, é imprescindível o expediente do discernimento para distinguir o que merece ser preservado do que vale a pena ser alterado; tanto do ponto de vista do profissional quanto do ponto de vista da temporalidade em que vivem nossos estudantes. Há de se cuidar, então, para que nosso



exercício profissional seja pautado sempre pelo corajoso reconhecimento da necessidade da modificação, pelo tenaz recurso da prudente reflexão, pela abertura para a descoberta do outro. O outro é sempre o diferente. Nosso aluno é um composto de vida, de experiências, de pensamentos que precisa ser sempre decodificado em si. Não tomemos nunca nosso aluno por nós mesmos. Não esperemos dele aquilo que nós fomos um dia, quando tínhamos aquela idade; porque a época é outra, a realidade é outra, o mundo é outro... E não adianta querer substituir esse mundo pelo nosso – ou o que é pior: por saudosas reminiscências de nossa suposta idílica infância ou adolescência.

Como bem caracterizam Bill Green e Chris Bigum (1995), há hoje uma fronteira entre gerações que difere daquela do passado; muito particularmente no tocante aos procedimentos, estratégias e dispositivos de aprendizado. Para os supracitados autores, a tecnologia repôs, com outras características, as especificidades geracionais. A tecnologia da informação é outra; a velocidade é outra; e o tempo corre... Recorrendo ao referido texto sobre os 'alienígenas em sala de aula', emprestemos as palavras de Green e Bigum: "[...] para a maioria dos adultos, a ecologia digital na qual agora nos encontramos desenvolveu-se ao redor de nós e nós nos adaptamos a ela, alguns mais prontamente que outros. Em contraste, nossos/as jovens nasceram nela; é seu ambiente natural." (GREEN; BIGUM, 1995, p. 235).

Por vezes, a escola em sua forma – na gramática interna que constitui sua cultura – supõe determinados padrões de unidade, de homogeneidade, que não convivem muito bem com a transgressão. E todos os que atuamos na escola devemos sempre nos lembrar de que a forma da escola nos modela também a nós, professores; e que, nós mesmos, às vezes, sem querer, tendemos a adquirir maior familiaridade com o aluno mais pacato, mais sereno, menos questionador. Dificilmente pensamos um processo educativo escolar que não seja pautado por preceitos de seqüência e de hierarquia, como se houvesse – em busca do conhecimento – um ponto de partida mínimo do qual, resguardadas fases e etapas progressivas, se poderia galgar degraus dirigidos, sucessivamente, a um ponto máximo. Tal perspectiva é quase oposta a qualquer concepção de conhecimento. Por onde começar? Como estabelecer fronteiras de hierarquia e graus? Qual será o ponto de chegada? Por mais que nos pareçam tolas essas ilusões pedagógicas, a acepção de escola graduada e seriada por idades e níveis diferentes de aprendizado nos é absolutamente familiar. A crise desse modelo de escola vem atada a novos requisitos

reclamados pela sociedade do sistema educacional. Do ponto de vista pragmático a questão poderia ser qualificada da seguinte maneira:

[...] o conhecimento tem virtudes democráticas intrínsecas como fonte de poder. Diferentemente das forças tradicionais (a força, o dinheiro, a terra), o conhecimento é sempre ampliável. Sua utilização não o desgasta, mas, ao contrário, pode produzir mais conhecimento. Um mesmo conhecimento pode ser usado por diferentes pessoas e sua produção exige criatividade, liberdade de circulação, intercâmbio, diálogo – todos eles aspectos próprios do funcionamento democrático da sociedade. Em termos institucionais... dá lugar a formas flexíveis de organização, nas quais as hierarquias são definidas pela acumulação de habilidade e informação... (TEDESCO, 1998, p. 46-47).

Para além dos roteiros prescritivos, um apelo ao bom-senso: tato pedagógico

62

Os tradicionais enfoques disciplinares – mediante os quais a realidade é confinada em arquivos acadêmicos repartidos e segregados uns dos outros – dificultam bastante a apreensão de uma aceção mais sistêmica e progressista, voltada para perceber mais globalmente o ambiente envoltório do aprendizado escolar. Qualquer que seja nossa perspectiva sobre a matéria educacional, ao entrar em sala de aula, devemos possuir a consciência manifesta de quem tem duas tarefas a cumprir: agir, ao mesmo tempo, como professores e como analistas sociais, capazes de avaliar nossa própria prática de magistério. Só assim poderemos ser criativos; só assim voltaremos os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem em favor da maioria de nossos alunos. Isso exige, por seu turno, a serenidade de quem confia no espírito profissional e a humildade de quem precisa, muitas e muitas vezes, reconhecer o erro e voltar atrás. Isso pode possibilitar, por sua vez, a identificação dos problemas a serem equacionados e a definição de estratégias adequadas para enfrentá-los. Nem conhecimento nem relações humanas podem, contudo, adquirir para o homem caráter instrumental, sob o custo de sacrificar a própria aceção de felicidade na existência coletiva, dado que a condição ética como reguladora de conduta tem por suposto a esfera pública: a vida justa é a vida livre, e os padrões éticos serão aqueles ditados por uma lógica autônoma



que seja capaz de postular como universais os alicerces condutores da ação individual. Conhecimento e sabedoria podem se tornar termos complementares quando o professor deseja e decide se tornar mestre... E o lugar pedagógico ocupado por um mestre supõe algo para além do imprescindível contato com estudantes e com o conhecimento acumulado.

O mestre transmite o saber, mas inscreve na transmissão sua própria marca pessoal; seu sinal. Mostra caminhos e revela segredos, com suor e com sangue descobertos. Ser mestre é se dispor a desbravar trilhar e revelar roteiros: como o professor do já clássico filme *Ao mestre com carinho* quando (na cena em que o profissional leva seus alunos a um museu) o professor literalmente dirige o grupo, conduz o passeio e aponta obras-primas do universo artístico, convidando, simbolicamente, aqueles recém-chegados ao ambiente da cultura elaborada a travar contato com ela. Ser mestre é obter essa adesão da juventude para o conhecimento na escola de tudo aquilo que, sem a escola, seria mais difícil de ser aprendido. Ensinamos pela palavra; sem dúvida. Ensinamos também por gestos e por expressões. Ensinamos ou deixamos de ensinar também quando silenciemos. De qualquer modo, temos nosso consolo quando nos defrontamos com aquele antigo aluno que, hoje adulto, recorda-se de nós e continua nossa voz: ressoada, transformada e – tomara – aprimorada. Nele reside, pela tenaz perseverança da memória, nosso trajeto profissional, nossa narração de vida, nosso ofício presente e nosso projeto futuro...

63

[...] essa alegria cultural, essa alegria que consiste em gostar de um poema, que consiste em compreender finalmente como trabalha o motor elétrico, que consiste, enfim, em compreender o que é o capitalismo ou o socialismo. No meu espírito, essa alegria não é o contrário da obrigação. De fato, para mim, a alegria da escola exigiria a obrigação. Porque é preciso passar primeiro por uma espécie de túnel, porque há um momento em que, no fundo, ainda se não acha bonito o poema. É preciso que o professor diga: estudem-no; vamos estudá-lo todos. E o meu sonho seria que os alunos, ao cabo de duas semanas – não digo ao cabo de dez anos, mas de duas semanas –, dissessem: 'Ah, sim, isto merecia que eu fizesse o que me disseram para fazer, valia a pena tanto esforço, porque agora sinto uma felicidade que não teria encontrado se não tivesse feito esse esforço'. Mas eu queria... E aqui vem a minha segunda parte: quase todas as frases começam por 'o meu sonho é', 'eu queria', 'penso em', porque a coisa está nas nuvens, é idílica, está nas imagens. Mas o meu sonho seriam alunos que pudessem conquistar



difícilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer. (SNYDERS, 1996, p. 22).

Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. John Dewey e a escola progressiva americana. In: ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. (Org.). **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartín. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (v. 4).

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. Tradução Mário W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional**: uma contribuição para sua análise. São Paulo: EDART, 1975.

64 _____ **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

_____ **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____ **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENEDI, Domingo Tirado; RUIZ, Santiago Hernandez. **Compendio de la ciencia de la educacion**. Mexico: Atlante, 1950.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Tradução Maria Manuel; Rui Grácio; Victor Romaneiro. 4. ed. Sintra: Europa-América, s/d.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. 435 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. A pedagogia como ciência da educação. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 7-19, 1998/2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1982.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASTRO, Aline Helena Iozzi de. **Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola**. 2004. 294 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) | Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARTIER, Émile (Alain). **Reflexões sobre educação**. Tradução Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1970.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Tradução Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

CONDORCET, Marie Jean Antoine-Nicolas Caritat. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Talleres Calpe, 1922.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira. (anos 70 e 80)**. 1999. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas**. Introdução e Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974. (v. 1).

DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997. (v. 1).

DURKHEIM, Émile. **Education et sociologie**. 5. ed. Paris: P.U.F., 1985.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução M. F & Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FITZPATRICK, E. **A filosofia y ciencia de la educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Raquel Ramallete. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCA, Padre Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**: o ratio studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSDORF, Georges. **A palavra**. Lisboa: Edições 70, 1995a.

_____. **Professores para quê?** Tradução Cristina Sarteschi. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

HANNOUN, Hubert. **Educação**: certezas e apostas. Tradução Ivone C. Benedeti. São Paulo: UNESP, 1998.

HUBERT, René. **Tratado de pedagogia general**. 2. ed. Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial, 1957.

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

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. **Estilos de clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 140-159, 2003.



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira; J. B. Damasco Pena. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIALARET, Gaston. **Introdução à pedagogia**. Tradução Alcidema Franco Bueno Torres. São Paulo: Atlas, 1977.

_____. **As ciências da educação**. Tradução Ana Maria Rabaça. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.

_____. **Les sciences de l'éducation**. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: Edart, 1976.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema In: RIBEIRO, Ricardo. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS, A. **The concept of education**. Londres: Routledge, 1968.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REBOUL, Olivier. **La philosophie de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. Tradução Balthasar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Luiz Heron. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Tradução Antonio de Padua Danese. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **A alegria na escola**. Tradução Antonio de Padua Danese. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aída Pereira da Silva. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

UNAMUNO, Miguel. **Amor y pedagogia**. Barcelona: Bruguera, 1986.

Profa. Dra. Carlota Boto
Universidade de São Paulo
E-mail lreisboto@usp.br

Recebido 22 maio 2004
Aceito 2 jun. 2004



Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas

Lucídio Bianchetti

Paulo Meksenas

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O presente artigo resulta de reflexão coletiva e a partir de experiências com a docência de *Pesquisa e Prática Pedagógica* que integra o atual currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, e de experiências anteriores em outras instituições com disciplinas similares. O principal alvo reside na reflexão de experiências didáticas, vividas por seus autores, que indicam a necessidade da construção de posturas frente ao ensino, capazes de considerar a importância de inserir os discentes dos cursos de pedagogia – bem como de outras licenciaturas – na reflexão e prática da pesquisa em educação. Para tanto, este artigo contempla contextos empíricos localizados espaço-temporalmente, mas também, envereda na reflexão por meio do resgate de conceitos e autores que se debruçam sobre o fazer a pesquisa nas ciências humanas e que convergem à ciência pedagógica. Além de uma breve introdução para situar o *locus* das experiências, discutimos o significado da pesquisa empírica no contexto da produção do conhecimento nas ciências humanas, buscando a sua relação com a pedagogia; destacamos e avaliamos três desafios epistêmicos na orientação da ação didática e, por fim, explicitamos a relação de aspectos contidos na conjuntura política que influenciam no exercício da docência.

Palavras-chave: Ensinando para a pesquisa. Pesquisa na graduação. Teoria e prática pedagógica.

Abstract

This article is a result of collective reflection and experiences with teaching Research and Pedagogical Practice that is part of the current curriculum of the Pedagogy Course at the Federal University at Santa Catarina, and of previous experiences in other institutions with similar courses. The principal objective is to reflect upon the didactic experiences of the authors that indicate the need for construction of positions in relation to teaching that consider the importance of including students in pedagogy and other courses in the reflection and practice of educational research. Therefore, this article contemplates empirical contexts located in space and time, but also reflects on concepts and authors that consider the execution of research in human sciences and that converge with pedagogical science. In addition a brief introduction to situate the *locus* of the experiences, we discuss the meaning of empiric research in the context of the production of knowledge in the human sciences, seeking to identify its relationship with pedagogy; we highlight and evaluate three epistemological challenges in the orientation of didactic activity; and finally we analyze factors in the political situation that influence the teaching activity.

Key words: Teaching for research. Undergraduate research. Pedagogical theory and practice.

Introdução

Em 1996 uma experiência curricular é posta em prática pelo conjunto dos professores representados pelo Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Dois eixos de formação nortearam os debates e culminaram com uma nova proposta para o curso em questão: 1 – prioridade à formação do discente em pedagogia na futura atuação como um profissional vinculado ao exercício da docência em séries iniciais do Ensino Fundamental; 2 – incorporar a iniciação na prática de pesquisa como pressuposto e suporte à formação desse futuro profissional.

O primeiro eixo assumiu uma *linha horizontal* ao constituir-se por uma série de disciplinas imbricadas, com início na quinta e continuidade na sexta fase do curso que tem a duração de oito semestres. As disciplinas dessa *linha horizontal* estruturam-se, sobretudo, pelas metodologias de ensino de áreas específicas do conhecimento, incluindo a língua portuguesa; a matemática; as ciências humanas e as ciências da natureza. A *horizontalidade* desse conjunto de disciplinas aparece na organização curricular do Curso de Pedagogia quando propicia ao discente a freqüência em oito disciplinas diretamente integradas entre si e concentradas no meio do período de sua formação.

O segundo eixo afirma-se por *linha vertical* ao constituir-se por uma disciplina – a Pesquisa e Prática Pedagógica – com desdobramento em quatro semestres seqüenciais da primeira à quarta fase do Curso em questão, as denominadas PPP – I; PPP – II; PPP – III e PPP – IV. A *verticalidade* dessa disciplina, desdobrada em quatro fases, aparece na sua integração com as demais disciplinas, ministradas paralelamente e em constante diálogo com os seus conteúdos e métodos.

A possibilidade da afirmação do segundo eixo é assegurada nos momentos em que é possível estabelecer encontros com os docentes das demais disciplinas, na busca da partilha de experiências didáticas. Sempre que tais encontros não ocorrem, a funcionalidade da *verticalidade* é posta em jogo. Assim, a proposta de integração das disciplinas que constam da primeira à quarta fase do Curso de Pedagogia visa uma integração que vai além da organização da grade curricular (cf. Anexo I) dos quatro primeiros semestres da formação dos futuros pedagogos.



1. Pesquisa e prática pedagógica no curso de pedagogia

Quanto à proposta curricular da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, o seu desdobramento por quatro semestres seqüenciais, com 72 horas-aula para cada uma das suas fases, indica um percurso necessário à formação dos futuros pedagogos, considerando uma iniciação à pesquisa em educação. Por meio da primeira fase (PPP-I) busca-se conceituar a pesquisa como prática inserida nas relações sociais de produção capitalistas e averiguar a íntima disposição dos métodos de conhecimento com as metodologias da pesquisa empírica. A segunda fase (PPP-II) direciona as discussões ao campo das pesquisas em educação; à necessidade do aprendizado das técnicas de coleta de dados e da conformação de campos empíricos de pesquisa. Ao longo desta segunda fase é possível caracterizar e desenvolver, junto com os discentes, os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nas duas fases subseqüentes. O desenvolvimento da terceira (PPP-III) possibilita o exercício da pesquisa de forma mais aprofundada, envolvendo os diversos projetos de discentes na organização do trabalho de campo e com a coleta e sistematização de dados obtidos. Finalmente, na quarta fase (PPP-IV), os discentes encontram a oportunidade de exercitarem-se na redação de monografias experimentais, relacionadas aos conteúdos abordados nas fases anteriores. Tal organização busca evitar que uma pesquisa empírica seja pensada, planejada e executada em momentos estanques. Ao contrário da primeira, na última fase os discentes defrontam-se constantemente com questões de forma e de conteúdo da prática de pesquisa.

A defesa que os autores deste artigo fazem de experiência curricular que implicou ampliação da carga horária de disciplina que aborda aspectos da iniciação do fazer pesquisa em educação – de 140hs para 280hs ou de dois para quatro semestres, no caso em questão – deve-se ao fato de comungarem a idéia segundo a qual o aprendizado dos fundamentos da pesquisa incide diretamente na capacidade de ação deste futuro profissional, o pedagogo. Melhor dizendo, na educação escolar, possuir algum domínio do fazer pesquisa em educação é condição para o pedagogo atuar de modo diferenciado no exercício de sua profissão. Na atualidade, bem mais que no passado, os desafios, as crises e os conflitos que envolvem a instituição escolar apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas – as intera-

ções e mediações dos professores com os seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar e com os administradores do sistema de ensino.

Atitudes profissionais do pedagogo que se orientam pelas posturas que adquiriu do contato introdutório com a pesquisa contribuem para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade com e na qual atua. Uma vez formado e inserido na educação escolar o pedagogo que a oportunidade de exercitar-se em aspectos do fazer pesquisa em sua formação, estará melhor instrumentalizado para relativizar os discursos de senso comum, a respeito da educação e do seu cotidiano de trabalho. A postura de saber distanciar-se da rotina institucional para pensá-la criticamente e também o seu contrário, a postura de familiarizar-se com acontecimentos que se lhe apresentam como estranhos e evitar estereótipos e preconceitos requer uma certa habilidade com a pesquisa.

O acesso, mesmo que introdutório, às regras dos métodos de conhecimento; às metodologias empíricas; à elaboração de projetos; à sua aplicação em trabalhos de campo e análises interpretativas de recortes do real, são aspectos criadores de novas posturas profissionais. Como exigir do pedagogo que evite ações carregadas de preconceito ante a realidade escolar se esse pedagogo nunca encontrou a oportunidade de duvidar de suas próprias idéias, de perceber que um mesmo fenômeno pode conter diversas e antagônicas definições? Como exigir do pedagogo posturas mais democráticas e menos autoritárias se esse profissional da educação não passou pela experiência de entender realidades diferenciadas, de interagir com o outro – o sujeito pesquisado – pelas mediações que se fazem no ato do conhecer esse outro? São questões como estas que nos levam a acreditar que vale a pena dedicar quatro semestres sequenciais à formação e iniciação da prática de pesquisa em educação e nos Cursos de Pedagogia.

Com estes questionamentos e estas idéias introdutórias, os autores delimitam os principais aspectos contidos neste artigo: 1 – A discussão preliminar do significado da pesquisa empírica no contexto da produção do conhecimento nas ciências humanas, buscando a sua relação com a pedagogia. 2 – Destacar e avaliar três desafios epistêmicos na orientação da ação didática e 3 – Pensar a relação de aspetos contidos na conjuntura política que influenciam no exercício da docência e da pesquisa.



2. O significado da pesquisa empírica na pedagogia

○ fazer pesquisa empírica em pedagogia apresenta-se como uma atividade reflexiva e intimamente relacionada com as interações sociais. Aqui não há espaço para pensarmos a dicotomia entre sujeito e objeto ou do *sujeito-que-pesquisa* com o *sujeito-pesquisado*. Quando pensamos no 'objeto' de uma pesquisa empírica em pedagogia, não há como escapar da idéia da qual esse 'objeto' corresponde a uma ou mais pessoas, inseridas em práticas sociais. Mesmo quando nos referimos a documentos, detrás deles encontramos práticas e interações sociais. Assim como nas ciências humanas o 'objeto' dos homens e mulheres são os próprios homens e mulheres, na pedagogia esse mesmo 'objeto' ainda converge para situações de educação do *aprender-e-vir-a-ensinar*. Em pedagogia, portanto, o 'objeto' de uma pesquisa converte-se no *outro* com quem o pesquisador não só observa, mas interage e participa de sua vida. Desse modo, o fazer a pesquisa empírica conduz ao compromisso do pesquisador em estar com os outros, de estar na história.

É oportuno lembrar, que nos primórdios da afirmação da ciência sociológica e no século XIX, portanto, a relação sujeito e objeto assumiu uma forma diversa desta que defendemos: era o sujeito pesquisador quem definia o que era o seu objeto ao partir do conceito aplicado à realidade investigada. Era a observação orientada pela teoria previamente refletida – *a priori* – que instrumentalizava o sujeito frente aos fatos, fenômenos e interações sociais sob a sua investigação. Um movimento contrário, na relação sujeito e objeto, é percebido na antropologia. Também nos seus primórdios, que nos remete igualmente ao século XIX, podemos notar uma diferença substancial com a sociologia, pois, para a antropologia era o objeto a informar o sujeito pesquisador. Nesta outra perspectiva, era a realidade empírica e localizada, não a teoria, que fornecia elementos para a formação do conceito. Assim, fatos, fenômenos e interações sociais eram inicialmente vividos pelo pesquisador mergulhado no seu trabalho de campo e a coletar os elementos que constituiriam uma teoria, posteriormente, refletida.

Foi preciso a afirmação da obra de Karl Marx para indicar que a relação sujeito e objeto não se faz nessas dicotomias, mas em contradição: ao mesmo tempo que o sujeito que pesquisa detém o controle daquilo que investiga e o sujeito pesquisado é o seu objeto, também o sujeito que pesquisa se torna objeto do sujeito pesquisado quando este dirige o olhar do primeiro àquilo que

é do seu interesse. E ainda, no plano da construção de conhecimentos não há um momento privilegiado, da teoria que contém o real (o movimento da sociologia) e nem do real que informa a teoria (o movimento da antropologia). Em verdade, ambos, a teoria e o real informam-se ao negarem-se cada um em sua especificidade. E assim, ao mesmo tempo que o pesquisador não é o pesquisado e este não é o pesquisador, o pesquisado só afirma-se na medida em que o pesquisador pressupõe a sua existência invertida no outro, o pesquisado. E vice-versa. Nesse movimento, a dicotomia sujeito e pesquisador com sujeito e pesquisado cede lugar à interação contraditória de ambos, dentro de pesquisas empíricas. No contexto desta discussão, ainda podemos afirmar que Marx foi até mais longe, ao admitir que mesmo a dicotomia das ciências humanas com as ciências da natureza é, na verdade, uma contradição.

A que isso interessa à Pedagogia? Percebe-se, inicialmente, que é uma ilusão criar dicotomias: “no ensino de graduação o discente aprende a ser um profissional e na pós-graduação (mestrado e doutorado) aprende a fazer pesquisa,” ou, “em sala de aula o professor universitário ensina conteúdos e fora da sala de aula faz pesquisa,” ainda, “há disciplinas que lidam com o fazer pesquisa e há outras que não devem fazê-lo.” Mais ainda, “há métodos do ensino de um lado e, de outro, os conteúdos.” Essas dicotomias presentes no fazer a educação formal têm origem na incorporação das teses primordiais da sociologia ou da antropologia e realizada por uma pedagogia que não reflete a si mesma. Tais dicotomias são responsáveis por segregar o professor do aluno; a teoria da experiência; o cotidiano do sistêmico; o familiar do estranho, enfim, o sujeito do objeto. Não importa se a ênfase recaia no sujeito que subordina o objeto a si ou o seu contrário. Há sempre uma prática que dicotomiza, que santifica ou demoniza um dos pólos que fazem os contrários da relação sujeito e objeto. Romper dicotomias e assumir a contradição da práxis do fazer a pesquisa no ensino da pedagogia significa, num primeiro e importante momento, pensar a relação sujeito e objeto como uma relação sujeito e sujeitos na construção do conhecimento, que permite rever o real. Como bem advertiu Florestan Fernandes, a realidade não é algo a ser atingido pela pesquisa, mas a ser construído por ela e assim, “o importante, parece, não é o que se ‘vê,’ mas o que se observa com método.” (FERNANDES, 1986, p. 79). Uma construção que não é apenas reflexiva, mas sobretudo, de ação, intervenção e interação. A pesquisa educa porque a pesquisa é, antes de mais nada, uma qualidade das relações sociais.



A importância de contribuir para que os alunos em formação nos cursos de pedagogia acessem os princípios educativos contidos nas práticas da pesquisa empírica, está no fato de que esses mesmos alunos podem: a) estar às voltas com o exercício da liderança como um atributo capaz de indicar a diversidade de conhecimentos e práticas possíveis, quando se imagina existir uma única ciência e uma única prática; b) estar às voltas com as relações de poder que se estabelecem no interior das instituições de ensino e assim, aprenderem a olhar a realidade profissional e a pensá-la criticamente; c) a ver-se crítico de contextos sociais e econômicos que portam o autoritarismo de decisões legais ou reformas educacionais impostas, de modo unilateral pelo Poder Executivo, aos sujeitos da educação formal.

Sem ilusões, a valorização de disciplinas que almejam o emprego da prática de pesquisa não pode, por outro lado, evitar a crença segundo a qual todos os problemas da educação formal se resolvam por meio de procedimentos científicos. Por isso é importante indicar o perigo da valorização mítica da ciência e da pesquisa nos cursos de formação de pedagogos. Para tal, vale indicar e fazer a crítica de posturas e concepções do executar o desenvolvimento da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica* ou, de outra denominação que porventura venha a ter: **1** – É preciso evitar de privilegiar o chamado aspecto técnico-formal da disciplina, dando ênfase à estética da apresentação dos dados de pesquisa. **2** – Por outro lado, é imperioso superar a postura de tornar secundários os aspectos formais da apresentação das pesquisas, destacando apenas preocupações mais “elevadas” e que dizem respeito aos conteúdos e aos métodos do conhecimento. **3** – É imperativo perceber que os aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, tanto da apresentação dos dados de pesquisa como dos métodos do conhecimento, não são dicotômicos.

À tipificação dessas três posturas dedicaremos algumas palavras.

A **primeira postura** emerge claramente com a idéia de que a forma e o conteúdo são fatos tão distintos que devem ser tratados por docentes de diferentes especialidades e em momentos diversos. Esta concepção é reforçada pela formação recebida pelos discentes e a partir de conteúdos pensados como compartimentados. É uma postura dicotômica e até certo ponto maniqueísta que muito contribui à formação acadêmica parcializada e estanque do aluno. Assim, não é de estranhar que alunos que chegam à universidade e até outros, já ao final de seu curso, ao se defrontar formalmente com uma

experiência de pesquisa, perguntem: "Professor o conteúdo tem que ser dentro da metodologia?". Muitas vezes e, mediante uma resposta vaga do professor, o discente explicita ainda mais a sua indagação: "Quantas páginas terá que ter a monografia?" "Terá necessariamente uma introdução, conclusão, bibliografia e as medidas?". Esta postura discente que espelha uma outra postura, a do docente, parece considerar uma concepção de pesquisa transformada em receituário ou mesmo, brevíário, conforme as palavras de Thiollent (1982). Note-se, o docente também foi formado por processo semelhante. E assim, caso não pensemos em possibilidades de ruptura, o ciclo se fecha com tendência a perpetuar-se.

Considere-se ainda que o aluno do curso de pedagogia chega à universidade com alguma leitura, escrevendo pouco e pesquisando menos ainda. Caso freqüente a disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, submetido a um esquema em que predomine este aspecto técnico e formalista, é provável que se perca uma das poucas chances de contribuir para que o futuro pedagogo habilite-se à uma visão mais abrangente, integradora e engajadora da ciência própria de seu curso, condenado-o a ser um usuário dos escritos e posturas de outrem. O mais grave é que as próprias técnicas lhe são transmitidas e acabam assimiladas como se fossem neutras e destituídas de subjetividade.

76

Nesse contexto, um alerta é significativo: "[...] as técnicas de pesquisa não deveriam ser ensinadas como receitas ou instrumentos neutros e intercambiáveis, mas sim como dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas." (THIOLLENT, 1982, p. 22). O mesmo raciocínio vale para a escolha dos manuais ou livros texto. A escolha deve ser criteriosa, pois muitos não passam de receituários. Vale lembrar também que, em muitas passagens textuais, os autores clássicos foram bem mais didáticos que os seus comentadores contemporâneos. Daí fica uma questão, por que não experimentar a leitura dos clássicos junto aos alunos?

A **segunda postura** leva-nos ao extremo oposto da anterior e traz os perigos do sectarismo. Vale notar que, em disciplinas universitárias como a de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, o aluno terá a primeira e, para muitos provavelmente, a última oportunidade de munir-se da instrumentação técnica de escolher, pesquisar e relatar um trabalho científico em tempos de graduação. Desse modo não é possível tornar secundário o estudo das técnicas de



pesquisa, os procedimentos inerentes ao trabalho de campo ou mesmo, as regras de normalização de monografias em nome da discussão dos métodos do conhecimento. Reduzir um curso de *Pesquisa e Prática Pedagógica* a um mero receituário de técnicas de pesquisa é, como vimos, algo problemático. Por outro lado, transformar esta disciplina em um puro curso de epistemologia significaria negar aos discentes o direito à pesquisa.

A tentativa a que estão sujeitos muitos docentes consiste na imaginação de que a sua e apenas a sua disciplina garante a formação do aluno universitário. Com isso, buscam centrar um curso de iniciação à pesquisa na discussão de conteúdos que envolvem diferentes métodos do conhecimento. Isto é, buscam “esgotar” a reflexão da obra de Marx ou de Weber ou de Foucault ou de Habermas. É óbvio que sem o domínio mínimo dos métodos do conhecimento ninguém se inicia no fazer a pesquisa empírica, porém, é preciso contar com o apoio de outras disciplinas a essa tarefa, ter claro que o domínio dos métodos do conhecimento não é algo passível de se esgotar em única disciplina, nem de único curso de graduação, diríamos. Ao mesmo tempo em que não é possível ignorar a importância dos métodos do conhecimento, trata-se de pensar que também não é possível deixar de lado o debate acerca dos métodos e técnicas em pesquisas empíricas.

77

A **terceira postura** é aquela em que o docente pensa a disciplina que inicia os discentes na prática da pesquisa, sem estabelecer dicotomias. Assim, os métodos do conhecimento, as técnicas da pesquisa empírica e as normas de apresentação de trabalhos escritos, são discutidos nas suas forma e conteúdo. Por exemplo, esta postura valoriza a compreensão pela qual não só o conhecimento tem forma e conteúdo, como também o próprio procedimento de coleta de dados em pesquisa empíricas o têm. É Hegel (1974, p. 68) quem afirma, “[...] a matéria, que como formada, tem forma, torna a ser matéria para nova forma.” Portanto, é possível pensar que a matéria do conhecimento (conteúdo) e a sua estética (forma), não são momentos antagônicos, mas combinam-se nas suas diferenças. Assim, quando o docente de *Pesquisa e Prática Pedagógica* discute com os seus alunos uma determinada técnica da coleta de dados em pesquisa empírica, a *história de vida* por exemplo, discute-a como algo relacionado às mediações que se estabelecem entre o particular e o geral: a *história de vida* interessa ao pesquisador na medida em é possível ver em uma biografia (o particular) o modo como as relações sociais capitalistas (o geral) manifestam-se na vida cotidiana.

Essa discussão implica e transcende, a um só tempo, a questão da *forma* (técnica) e do *conteúdo* (método do conhecimento) *de pesquisa*. E assim continua, pois a discussão do modo de apresentar uma *história de vida* na organização monográfica considera a especificidade dessa técnica de pesquisa empírica que também traduz um método do conhecimento. Em síntese, forma e conteúdo não aparecem como momentos seccionados no pensar a prática da pesquisa.

Outra questão de reflexão, constantemente formulada por aqueles professores próximos a essa terceira postura que estamos tipificando, diz respeito aos perigos da desarticulação entre teoria e prática. Isso no que se refere ao aspecto do impedimento para que o discente perceba o conhecimento como algo produzido e as ciências como emergentes do modo de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência. Isto é, uma série de limitações precisam ser superadas para que a universidade não forme um aluno, que a exemplo de um depósito, armazenou por quatro ou cinco anos, conhecimentos desarticulados entre si e desarticulados do processo de produção da sua existência. É nesse contexto que *Pesquisa e Prática Pedagógica* pode ocupar uma posição estratégica. Isto é, aquilo que deveria ser feito por todas as disciplinas e que não é, está a cargo e reunido numa só. Na forma de ser desenvolvida é possível estabelecer o diálogo da interdisciplinariedade, da epistemologia e da metodologia.

78

3. Desafios epistêmicos na orientação da ação didática

Ter como meta alguns princípios que articulam conteúdos e métodos contribui para dotar de sentido a prática docente frente à organização das quatro fases da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica*. Tornamos esses princípios em desafios, pois a sua realização implica constante revisão e reapropriação dos modos de operar didaticamente a disciplina em questão. Seriam eles: 1 – O desafio de superar a concepção de ciência única. 2 – A superação da concepção da neutralidade e objetividade da ciência. 3 – A superação da antinomia teoria-prática.

O **primeiro desafio** consiste em combater o *slogan* que afirma a ciência como atividade una e a serviço do bem-estar da humanidade. Tal *slogan* relaciona-se à concepção da qual a Razão emerge como possibilidade de



esclarecimento das massas. Primeiro a filosofia e depois a ciência moderna consistiriam em atos reflexivos e responsáveis pela libertação de homens e mulheres frente aos obstáculos postos pela natureza e pela ignorância. A idéia de ciência una consolida-se, assim, próxima à visão positiva que sugere a história como uma seqüência progressiva: da barbárie à civilização. Una, pois concebe a ciência formulada por um modo exclusivo (método) de interpretar os fenômenos e, sobretudo, por admitir que a pesquisa é reconhecida como uma atividade que produz um conhecimento que detém utilidade.

Existe uma versão para a história do conhecimento ocidental que atribui à superação do mito grego como condição necessária de afirmação da filosofia e desta, como condição à afirmação da ciência moderna. Na contramão dessas idéias, que buscam afirmar a existência de uma ciência una e utilitária, encontramos as concepções de Adorno e Horkheimer. Para estes dois autores, a afirmação do mito no mundo grego já traz em si a inicialização da racionalidade. O mito afirma o caráter antropocêntrico da vida social e a possibilidade da humanidade lutar contra as forças naturais para dominá-las, vencê-las, subjugar-las e construir a sua liberdade frente ao mundo. Nessa perspectiva “[...] o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade [...] destruídas as distinções, o mundo é submetido ao domínio dos homens. Nisso estão de acordo a história judia da criação e a religião olímpica.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 23).

Do ponto de vista de Adorno e Horkheimer (1991, p. 23) a filosofia e a ciência moderna desdobram-se do pensar mítico grego e da tradição judaica, mas, por outro lado, conservam os elementos de sua origem, pois do mesmo modo que “[...] o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas [almejava] também expor, fixar, explicar,” outrossim, a filosofia e depois a ciência realizam os mesmos propósitos, mas

[...] de agora em diante, o ser se resolve no logos e por isso [...] do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo o conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito. (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 26).

O substrato desse processo é histórico, diz respeito ao modo como a humanidade, em espaço e tempo localizados, engendrou formas de

apropriação da natureza e, simultaneamente, de interação social ou, como diria Marx, determinadas relações sociais de produção que se desenvolvem em contradição com as forças produtivas que lhes são correspondentes. É sobre tal substrato que se ergue o esclarecimento como possibilidade de fazer ciência e pesquisa.

Com isso chegamos ao ponto em que a ciência e a pesquisa nascem do mito e o negam. Ao negá-lo, porém, tornam-se um mito. A maior característica desse processo histórico é constituir uma ciência e uma pesquisa que não mais pensam sobre si mesmos. No século XX, a razão tornada ciência elege a quantidade representada no conceito de número e assim, o valor do saber é dado pelo valor no cálculo e que permite a previsibilidade. Encontrar o previsível significa adequar os meios aos fins e, nesse caso, os fins sucumbem aos meios: “[...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento [...] em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 21 e 52).

80 A superação do contexto apontado por Adorno e Horkheimer faz-se necessário. Encontramos os elementos de tal superação ao criticarmos em aula a pretensa unicidade e calculabilidade da ciência; ao indicarmos diferentes conceitos frente a diversas formas do fazer a pesquisa, isto é, ao mesmo tempo em que é possível divisar uma ciência pragmática, instrumental e utilitarista indica-se a existência de outros fazeres científicos, menos pragmáticos ou utilitários e mais críticos. Abre-se, então, um outro contexto: o de pensar as ciências mais próximas e mais distantes da vida cotidiana; mais próximas e mais distantes da ação política popular; mais próximas e mais distantes da subjetividade humana, enfim, passamos a lidar com a noção da multiplicidade das ciências em contraposição à ciência única.

Contribuir para que discentes do curso de pedagogia percebam que a multiplicidade das ciências aparecem como resultado de contradições históricas, os levam a debater a elaboração do conhecimento enquanto um mito do esclarecimento e a necessidade de sua superação. Ao lidar com este primeiro desafio, supera-se também a idéia de ciência una. O resultado desse processo didático contribui para a superação ou, pelo menos, a diminuição de posturas ingênuas frente ao que se costuma definir por ciência e por pesquisa empírica no campo da educação.



O **segundo desafio** implica esforço na superação daquela qualidade de ciência que confere à atividade do pesquisador a valorização da postura de neutralidade. Uma ciência organizada em pressuposto positivo admite que a prática de pesquisa faz-se pelo observar a regularidade de determinado fenômeno para compará-lo à regularidade de outros semelhantes. Esse pressuposto conduz a deduzir ações e reações entre os fenômenos; a fazer experimentos; a buscar sínteses e a estabelecer leis gerais que, ao explicarem um evento particular, aplicam-se de maneira a-histórica a qualquer outro evento. Nesta perspectiva, a objetividade do método de observação é dada pela sua transcendência frente ao sujeito que observa, isto é, mais importante que o pesquisador é o modo como o fenômeno é pesquisado. Daí contar pouco os valores e crenças do pesquisador. Ao contrário, a subjetividade daquele que pesquisa é vista como um empecilho ao uso correto do método de investigação. E aqui nasce o *slogan* da neutralidade e da objetividade do fazer a ciência. Na contracorrente desse *slogan*, Weber faz algumas indicações preciosas:

Não existe qualquer análise científica puramente 'objetiva' da vida cultural, ou dos fenômenos sociais, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. (WEBER, 1979, p. 87).

Em outras palavras, uma vez que o observador é parte integrante do observado não há como proceder a uma "asepsia do sujeito" frente ao "objeto" de pesquisa. Todo conhecimento que advém da pesquisa, portanto, contém propostas políticas, explícitas ou implícitas. Tal assertiva leva a pensar: quais os objetivos de uma pesquisa? A favor de quem e contra quem servem os seus resultados? E novamente recorremos a Weber, quando afirma que "[...] apenas as idéias de valor que dominam o investigador e uma época podem determinar o objeto do estudo e os limites desse estudo." (WEBER, 1979, p. 87). Assim, a neutralidade da pesquisa não existe e a sua objetividade é relativa ao contexto histórico em que é produzida.

Pensar nestes termos significa compreender o contínuo processo de interação entre sujeito que pesquisa com o sujeito que integra a realidade pesquisada e a ambos como seres 'em situação,' isto é, enraizados em condições

de tempo e espaço que a eles, igualmente, marcam. Tal é o contexto desta afirmação: a ciência e a pesquisa são políticas. Desse modo compreender criticamente as noções de neutralidade e objetividade do fazer a ciência e a pesquisa contribui, sobremaneira, à formação dos discentes no âmbito da sensibilidade que é capaz de os mobilizar em direção às dimensões políticas do conhecimento. E a isso soma-se a capacidade em tornar relativos os fins pragmáticos e utilitários da ciência positiva.

O **terceiro desafio** leva a uma busca incessante do devir que articula a teoria com a prática e a prática com a teoria como manifestações de uma totalidade, dois momentos de um mesmo fenômeno. E é dessa forma, total e totalizadora, que teoria e prática devem ser recuperadas para que o aluno da graduação em pedagogia perceba que ele é um todo entre o pensar e o fazer. Nesse aspecto, uma importante contribuição nos é dada por Vasquez (1990, p. 154) ao dizer, que “[...] a prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento.” Aquilo sobre o qual o pesquisador se debruça não é produto do intelecto que, ilusoriamente, faz-se distante da história. Todo objeto de pesquisa é o objeto de uma época com seus valores, suas prioridades e seus problemas. Por isso é que o autor em questão destaca: a prática dos homens e mulheres permite a teorização dessa prática. Por outro lado, Vasquez (1990, p. 202) continua enfatizando que “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade.” Isto é, ao mesmo tempo em que a teoria é produto da prática (história) ela é capaz de, com os seus resultados, influir nas direções dessa história (prática).

É no contexto da relação prática-teoria e teoria-prática que outro desafio está posto a quem centra o debate nas finalidades da iniciação científica em relação à prática pedagógica: a contradição entre conhecimento e pesquisa concreta com conhecimento e pesquisa abstrata. A possibilidade de opor o concreto ao abstrato, além de afastar-nos do devir científico, decorre da história. É Lefebvre (1983) quem afirma que o tão propalado “milagre grego” legou-nos uma concepção um tanto estreita do saber. Ou seja, com Aristóteles consolida-se a distinção entre contemplação (entendida como abstração) e prática (entendida como concretude) possuindo, na época, um forte componente social: a escravidão. Todo trabalho prático e produtivo cabia aos escravos, enquanto o pensamento metafísico era uma atividade própria da aristocracia, livre para pensar.



Da filosofia clássica que legitimou uma ordem social origina-se, portanto, a contraposição do abstrato ao concreto, tão presente nas representações que fazemos de nossas práticas. Essas representações, por sua vez, podem levar docentes e discentes a conclusões apressadas, a descartarem certos desafios que se apresentam em suas práticas ao invés de enfrentá-los. Caso partilhe da idéia de que tanto uma teoria como os conceitos que lhe são inerentes constituem-se em atos de pura contemplação frente ao real, fica fácil compreender a dedução segundo a qual as pesquisas importantes possuem um cunho meramente teórico. É também o seu contrário: caso partilhe da idéia de que tanto uma prática como as interações que lhe são decorrentes fundam-se em atos de empiria e esclarecedoras do real, é fácil concluir que as pesquisas significativas são aquelas puramente empíricas. O que indicamos é: existem apenas uma ou outra dessas perspectivas do fazer a ciência? Uma visão unilateral pode conduzir a posturas docentes 'elitistas' frente o ensino da disciplina que estamos abordando.

Diante dessas considerações propomos um caminho inverso: conceber o concreto e o abstrato como "objeto da ação e do pensamento," simultaneamente, um pensar e um agir que podem ser "[...] mais abstrato e mais concreto que a experiência sensível. Mais abstrato por ter perdido o caráter imediato, pitoresco, do sensível; mais concreto, na medida em penetra mais fundo no real." (LEFEBVRE, 1983, p. 112). Essa concepção vem a questionar a idéia de que a construção de uma pesquisa ocorre numa via de mão única: do concreto para o abstrato como querem os empiristas ou do abstrato para o concreto como querem os idealistas. Ao contrário, o concreto é ao mesmo tempo ponto de partida como de chegada, Isso é possível pela mediação entre os dois momentos, que é dada pela abstração. Em outras palavras, as pesquisas sempre partem de certos níveis de concretude e chegam, pela abstração, a outros níveis de concretude.

4. Conjuntura política e exercício da docência

Dispor ao debate algumas reflexões que envolvem o exercício da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica* não remete os autores deste artigo ao levantamento de questões apenas no âmbito de uma episteme da ação docente. É preciso destacar, qualquer iniciativa no ensino dos fundamentos

da pesquisa no ensino superior ocorre dentro de contexto maior e a envolver a relação Estado – Universidade. Não basta refletir por quais caminhos avançam os conteúdos e métodos de determinada disciplina sem a percepção dos seus condicionantes políticos. Deixar de lado a conjuntura política na sua relação com o exercício da docência e da prática dos discentes implica acreditar, ingenuamente, que o ensino de qualidade se faz apenas pela boa vontade de seus mestres e alunos.

Os aspectos da conjuntura que estamos referindo colocam em cena a orientação de políticas públicas que visam o ensino superior, pois estas incidem diretamente no contexto da docência e da prática dos discentes em disciplinas como *Pesquisa e Prática Pedagógica*, entre as demais. A esse respeito é preciso considerar que, contraditoriamente, a redemocratização do Estado e a renovação da sociedade civil no Brasil de 1985 a 2003 não acarretaram a consolidação da democracia com maior grau de participação política, equidade econômica e social. O aumento do índice de desemprego, o descaso com a violência urbana, as práticas políticas orientadas por valores patrimoniais, a negação da Carta de 1988 e, finalmente, a desregulação das políticas públicas com fins sociais foram a tônica do exercício do poder contra os avanços propostos pelos setores mais progressistas da sociedade civil.

84

Nesse contexto, o duplo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso e, atualmente, de Luiz Inácio Lula da Silva – embora deste ainda não estejamos completando um ano de mandato no momento, porém as indicações são suficientes para apontar a direção! –, não detiveram a articulação dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, os quais encontram-se bastante incrustados no Estado. A agenda política que se esboçava nos governos civis anteriores a FHC foi acentuada neste e, ironicamente, continua naquele que se inaugura: a adoção do projeto neoliberal de controle do déficit público; as reformas constitucionais e o incentivo à privatização e desnacionalização das empresas-chave para constituir uma nação forte. Parodiando Marx que afirmou que Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. Caussidière por Danton, Luís Blanc por Robespierre, a Montanha de 1848-1851 pela Montanha de 1793-1795, o sobrinho pelo tio. (MARX, 1977, p. 17).



De nossa parte diríamos: o presidente pelo sociólogo, o PT de 2003 pelo PT de 1989 e Lula por FHC.

Que implicações emergem nos cursos de pedagogia decorrentes do projeto neoliberal? Tais cursos, inseridos nas metas de reforma da Universidade passam a organizar-se dentro de três objetivos propostos pelo Poder Executivo: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino. Segundo Shiroma; Moraes & Evangelista, tais objetivos aparecem associados à eficácia e à produtividade. Assim,

[...] a melhoria da qualidade de ensino seria assegurada por meio de alterações na gestão administrativa e na capacidade de recursos humanos a ela adequados, e também pela renovação de equipamentos; a avaliação sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado, até então voltada ao credenciamento. Finalmente, a autonomia, 'liberdade com responsabilidade,' deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 94).

A ênfase dada no pensar a Universidade como instituição a ser reconhecida à medida que produz ciência útil, induz à formação do pedagogo para apresentar-se profissionalmente como mero gerente operacional da instituição escolar e empresarial. A ênfase na figura do "gestor" educacional, nesta perspectiva, não é apenas mais uma palavra. Além disso, os cursos de pedagogia inseridos na Universidade pensada apenas em termos de produtividade e vinculada aos interesses do 'capital especulativo' implica o "[...] fato de seus professores-cientistas estarem perdendo o domínio sobre as suas pesquisas: o controle de como e para que fins é usado o conhecimento que produzem." (MEKSENAS, 2002, p. 52).

Tais são alguns dos poucos e fundamentais problemas da conjuntura nacional a afetar diretamente a Universidade brasileira.

Na perspectiva apontada, qual o lugar da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, defendida nos termos deste artigo, frente ao contexto em questão? Seria o de contribuir à formação de gerentes operacionais da instituição escolar e empresarial? Quais as possibilidades reais de pensarmos as disciplinas dos cursos de graduação em pedagogia, que lidam com a iniciação à teoria e à prática da pesquisa, na possibilidade de afirmarem-se

como contracorrente das políticas de educação neoliberais? Como resistir à profusão de propostas que vêm na pesquisa social algo puramente administrativo e empresarial? Esses desafios estão postos. Não são mais de ordem epistemológica, mas política. Ainda, “[...] a recente greve desencadeada pelos servidores públicos federais, no decorrer do primeiro semestre de 2000, evidenciou a fratura exposta em que se vem constituindo esta nova forma de gerenciamento e avaliação-controle da universidade.” (BIANCHETTI, 2002, p. 177). Percebemos que, além de rever o exercício da docência naquilo que lhe é específico, é urgente detectar no movimento social os elementos que se relacionam à crise da Universidade e a conformar aspectos do ensino.

Do ponto de vista dos governantes de países e blocos hegemônicos e dos donos de grandes conglomerados multinacionais, a pesquisa tem sido predominantemente instrumentalizada para alcançar fins utilitários e imediatistas, com o objetivo de continuar dominando, independentemente dos meios necessários para isso, num claro atentado àquelas manifestações que convergem no sentido de que as descobertas científicas deveriam contribuir para o bem-estar do conjunto da humanidade. A implantação do projeto neoliberal, portanto, espelha uma realidade do capitalismo mundial e contemporâneo e nestes termos, as recentes agendas de governo no Brasil refletem mais uma resposta afirmativa aos interesses externos que aos nacionais. Nesse contexto, os discursos de Estado, que apelam à defesa da pesquisa e do seu ensino, caem no vazio com o corte de verbas destinadas ao fomento de atividades científicas. Pode um docente universitário, que se vê impedido de pesquisar por falta de recursos, afirmar-se como um bom professor em disciplinas de iniciação científica? A resposta apenas será construída no devir do movimento social.

Indicamos neste artigo, por fim, a importância de pensar uma experiência localizada em disciplina universitária, que busca inserir os discentes da graduação em pedagogia no plano da iniciação em pesquisas empíricas, destacando que um pensar crítico a respeito desta experiência é atravessado pela práxis que envolve posturas docentes frente à relação forma/conteúdo do ensino da pesquisa, por desafios de ordem epistêmica e desafios relacionados à conjuntura política.



Referências

ADORNO, Theodor; HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

BIANCHETTI, Lucidio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: IANNI, Otávio (Org.) **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à história da filosofia**. Tradução Antonio Pinto Carvalho. 3. ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1974.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. Campinas: Papyrus, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos de econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002

_____. **O dezoito brumário**. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Pólis, 1982.

VÁQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). **Weber** – sociologia. São Paulo: Ática, 1979.

Anexo 1 – Grade Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

CÓDIGO	DISCIPLINAS DA PRIMEIRA FASE	CÓDIGO	DISCIPLINAS DA TERCEIRA FASE
EED 5100	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA	EED 5103	PENSAMENTO PEDAGOGICO BRASILEIRO I
EED 5308	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO I	EED 5120	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EED 5311	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I*	EED 5181	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR I
CÓDIGO	DISCIPLINAS DA SEGUNDA FASE	EED 5316	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III*
EED 5113	POLÍTICAS PÚBLICAS	CÓDIGO	DISCIPLINAS DA QUARTA FASE
EED 5117	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	EED 5104	PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO II
EED 5303	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	EED 5182	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR II
EED 5309	FUNDAMENOS FILOSOFICOS DA EDUCAÇÃO II	EED 5317	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV*
EED 5315	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II*		

Fonte: Grade curricular do Curso de Pedagogia do CED/UFSC

Obs: Neste quadro reproduzimos a organização das disciplinas que são desenvolvidas nos quatro primeiros semestres do Curso de Pedagogia. As disciplinas indicadas não se referem à totalidade da grade curricular de tais semestres do Curso, mas apenas àquelas de responsabilidade direta do Departamento de Estudos Especializados em



Educação do CED/UFSC e ao qual estão vinculados os autores deste artigo. No presente, visualiza-se o lugar que a disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica* ocupa frente às demais, sendo possível, assim, perceber a sua função de verticalidade na formação dos discentes.

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
Integra o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação no Brasil
Vice-Presidente da ANPEd pela Região Sul
E-mail | lucidiob@uol.com.br

Prof. Dr. Paulo Meksenas
Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
Integra o Núcleo de Estudos de Educação e Sociedade Contemporânea
E-mail | meksenas@linhalivre.net

Recebido 10 out. 2004
Aceito 27 out. 2004

A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo¹

Marta Maria Chagas de Carvalho
Universidade de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

A autora toma como ponto de partida o argumento de que recentemente os estudos de história da educação brasileira abandonaram a demarcação “história das idéias pedagógicas” / “história dos sistemas escolares.” Propõe, em consequência, que as idéias escolanovistas devem ser estudadas considerando-se as práticas discursivas e não-discursivas em que foram produzidas. Discute o papel conferido à escola como peça do programa de organização nacional através da organização da cultura, propondo que a reconstituição das propostas rivais escolanovistas acerca dessa função da escola nos anos 1920 e 1930 pode ser feita como uma história material da circulação do impresso e de suas apropriações.

Palavras-chave: Organização nacional da cultura. Idéias pedagógicas. História material do impresso.

Abstract

The essay argues that recently the studies about Brazilian educational history abandoned the opposition between “history of paedagogical ideas” and “history of school systems.” In this sense, it argues that the “pedagogia escolanovista” must be studied considering the discursive and non-discursive practices that produced it. In the text it is discussed the function attributed to the school in the Brazilian program of national organization through culture organization, proposing that the reconstitution of rival projects about this function made by “escolanovista” authors in the XX century 20ies and 30ies may be made as a material history of edition and circulation of printed texts and their appropriations.

Key words: National organization of culture. Paedagogical ideas. Material history of printed texts.



Só muito recentemente os estudos de História da Educação Brasileira têm-se libertado da rígida demarcação que vinha constituindo dois domínios apartados e de articulação problemática: o da história das idéias pedagógicas e o da história dos sistemas educacionais. Tal demarcação favoreceu a cristalização de representações sobre a escola brasileira que a descaracterizam enquanto instituição que é produto histórico de práticas plurais e contraditórias de agentes diversos. A descaracterização da escola enquanto produto histórico de um saber-fazer cotidiano de alunos e professores em complexa inter-relação é fruto principalmente da ênfase no estudo dos sistemas educacionais. Já a descaracterização da escola enquanto instituição configurada na intersecção deste “saber-fazer” e das estratégias políticas e pedagógicas que visam conformá-lo é conseqüência direta da referida demarcação.

Reconstituir a escola como produto de práticas implica, no recorte efetuado neste texto, evitar o procedimento de instanciar as “idéias” escolanovistas num domínio à parte, autonomizando-as das práticas (discursivas e não discursivas) em que se articularam. Conseqüentemente, implica “recusar” as teses repetidas à exaustão, que postulam a existência de um abismo intransponível entre “idéias” e “realizações” escolares, abismo que seria constitutivo de nossa (não)-história educacional. Ainda, leva-nos a aceitar o desafio de ler os discursos escolanovistas enquanto estratégias de remodelação escolar. Estratégias rastreáveis – não exclusivamente – numa multiplicidade de materiais impressos que são seus produtos e instrumentos: manual escolar, livro de formação integrante de coleções especialmente destinadas ao professor ou de bibliotecas escolares, artigo de revista pedagógica, regulamentação escolar etc.

O estudo das estratégias escolanovistas que proponho deverá evidenciar os limites da prática de seus agentes: limites dados no repertório de que tais agentes dispunham para a formulação de objetivos e identificação de problemas; limites modelados pelo imaginário em que recortaram suas escolhas; limites dados no apoio, na oposição ou na resistência de seus aliados e inimigos. Só a referência a esses limites é que nos permite compreender adequadamente a apropriação que fizeram dos preceitos escolanovistas como ferramentas para a transformação cultural da escola e por ela.

No Brasil, é somente após a Primeira Grande Guerra que a escola começa a se impor no imaginário das elites como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. Embora a prática política dos republicanos históricos tenha enfatizado a importância

da educação na implantação do regime, tal prática se inscrevia no âmbito mais amplo da prioridade concedida à imigração como recurso civilizatório. (CARVALHO, 1998). A aposta racista no branqueamento da população como recurso desse tipo (AZEVEDO, 1987) relativizava a ênfase republicana na importância da escola na construção da nova ordem política e indiciava a extensão do conceito de cidadão: sua não-aplicação aos negros recém-libertos e a todo um contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava.

Isto se evidencia quando são postos em relação o discurso republicano, em que os conceitos de *educação*, *cidadania* e *República* constituem um trinômio indissociável, e o discurso imigrantista. É com o refluxo das correntes imigratórias determinado pela guerra e sob o impacto das greves operárias do final da década de 1910 que a opção imigrantista se desmistifica, fazendo com que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa se configure como problema posto para a escola. (KOWARICK, 1987; CARVALHO, 1989). Trata-se, a partir de então, de “organizar o trabalho nacional” com o concurso de uma escola que deveria modalizar a instrução ministrada – “arma perigosa,” como era entendida – segundo o imperativo de garantir a “[...] ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade” e o “[...] trabalho metódico, remunerador e salutar.” (PENNA, 1968, p. 69).

Não é outro o sentido da “descoberta” de um brasileiro representado doente, apático e degenerado, como virtual trabalhador dócil e produtivo, feita pelos entusiastas da educação na década de 1920. Será tal “descoberta” que favorecerá ampla mobilização dos educadores nessa década e na seguinte, trazendo à cena a geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova e rearticulando grupos católicos como seus adversários. É no centro dos debates e das iniciativas educacionais possibilitados por esta ampla mobilização que ganharão visibilidade as novas idéias e as novas práticas pedagógicas disseminadas na Europa e nos Estados Unidos.

Eram vagas, mas de grande apelo, as expectativas que então alimentaram as apropriações do escolanovismo no Brasil: aposta numa sociedade nova, moderna, que as “lições da guerra,” imediatamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência; temor da ascensão incontrolada das “massas” e conseqüente investimento em medidas de “racionalização” das



relações sociais sob o modelo da fábrica; ênfase na escola e na expansão de seu raio de influência na sociedade, como recurso para contrapesar a força de “contágio” dos novos meios de comunicação, controlando-se o fluxo inédito de idéias e imagens postas em circulação pelo cinema, rádio e impresso de escala industrial.

No Brasil dos anos 20, no calor das campanhas cívico – educacionais em que a escola foi constituída como peça fundamental de um programa de *organização nacional através da organização de cultura*², produz-se uma relativa homogeneização e unificação do discurso pedagógico, que opera uma crescente e indiscriminada incorporação do léxico escolanovista. A sedução exercida pela moderna pedagogia era grande, pois seus métodos, centrados na atividade do aluno, eram considerados mais eficientes do que os antigos, na consecução desse programa. Mas foi, complementarmente, como proposição de uma educação integral, que a moderna pedagogia exerceu seu fascínio. Tratava-se de uma leitura da literatura escolanovista em que a crítica nela formulada aos objetivos estritamente instrucionais da escola não era entendida como valorização dos processos ou procedimento da aprendizagem por oposição aos resultados ou aos conteúdos do ensino, mas como postulação de uma formação integral, com ênfase moral.

A partir de 1929, o discurso pedagógico começa a se fraturar. A encíclica papal *Divini Illius Magistri* impõe limites à heterodoxia pedagógica, regrando a sedução que o escolanovismo vinha exercendo nos meios católicos e disciplinando-lhes o dizer e o fazer pedagógicos. Com a Revolução de 1930, a correlação das forças políticas se redefine e instala-se aberta, nos meios educacionais, a disputa pelo controle ideológico do aparelho escolar. O programa de organização nacional através da organização da cultura se fragmenta em pelo menos duas propostas rivais. Na disputa, teve importância fundamental o embate no campo doutrinário da pedagogia, porque nele é que se construía a adesão do professor à “causa educacional,” normativizando-se sua prática e garantindo-se, deste modo, o controle político do aparelho escolar.

Uma investigação sobre as apropriações da chamada pedagogia da escola nova no Brasil requer, do ponto de vista aqui sustentado, que se abandone a perspectiva de tratar o escolanovismo como *corpus* de idéias. O que passa a interessar é a pluralidade das apropriações do ideário escolanovista acionadas no discurso e nas práticas dos agentes do movimento educacional

nos anos 20 e 30. Uma investigação como esta pode ser desenvolvida, por exemplo, no âmbito de uma história material da circulação do impresso e de seus usos. Evitando autonomizar o ideário escolanovista das práticas em que se inscreveu e dos dispositivos que o fizeram circular, tal tipo de investigação pode examinar os modos de funcionamento do impresso como dispositivo de configuração do campo da pedagogia e de conformação das práticas escolares. Para tanto, é necessário analisar as estratégias editoriais dos dois grupos que, no período 1931-1935, foram antagonistas em torno do tema escola nova – os católicos e os chamados Pioneiros da Educação Nova.

94 Não é possível ignorar a importância da geração de educadores que se notabilizou enquanto grupo com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* no qual firmou a defesa de um sistema único de ensino e da escola pública, leiga e gratuita. Individualmente, esses educadores se firmaram no mercado editorial por meio de obras próprias ou da organização de coleções, o que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir interpretações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nesta. Tomaram importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam. Mas também não é possível ignorar a oposição que essa geração sofreu dos católicos organizados, mais tarde, na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e na Confederação Católica Brasileira de Educação: lançaram boletins e revistas, promoveram congressos, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de regar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. Nesse empreendimento, tiveram, talvez, mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas. Suas estratégias de difusão de versões depuradas da nova pedagogia são o contraponto necessário para melhor se aquilatarem as práticas de seus oponentes, os pioneiros da educação nova.

Prescrição e proscricção de livros, modelização de práticas de leitura e catolicização do discurso e da práxis escolanovista marcaram as estratégias católicas de ortopedia doutrinária no campo da pedagogia. Nessas estratégias, o impresso é produto, instrumento e alvo de práticas de organização e mobilização do professorado católico. Produto e instrumento dessas práticas, o



impresso aciona múltiplas estratégias de conformação do saber-fazer dos professores a preceitos católicos. Tais estratégias orientaram-se em duas direções complementares. Na primeira delas, eram instanciados e aplicados critérios de ajuizamento das proposições pedagógicas escolanovistas. A referência principal para a formulação desses critérios era a encíclica *Divini Illius Magistri* e seu campo de aplicação era amplo: crítica de livros em resenhas; indicação e orientação de leituras: prescrição ou proscrição de práticas; crítica de proposições pedagógicas de larga circulação no período. Numa segunda estratégia, não se tratava, prioritariamente, de firmar princípios ou de discutir questões doutrinárias, mas, sobretudo, de produzir um discurso escolanovista católico que se propusesse modelarmente como discurso dos professores, referenciando suas práticas. Neste segundo tipo de estratégia, a pedagogia da Escola Nova era pasteurizada num receituário pedagógico saturado de sentido religioso e as questões cruciais para a renovação dos processos e das relações pedagógicas eram neutralizadas, pois tinham seu sentido capturado nas malhas do secular repertório eclesiástico.

As estratégias editoriais católicas tinham um importante denominador comum: confinar o uso da expressão “escola nova” – o campo teórico e doutrinário da Pedagogia, orientação indiciada já no nome de sua principal publicação: *Revista Brasileira de Pedagogia*. Tal confinamento era recurso arditoso. No campo pedagógico, a questão dos fins educacionais era instanciada como fundamento de toda e qualquer discussão. Firmado o império da doutrina católica neste domínio, passava-se a julgar as novas pedagogias.

As estratégias editoriais dos pioneiros são menos evidentes. Em primeiro lugar, porque não atuaram coletivamente, neste domínio, com a mesma intensidade que seus adversários. Além disso, porque o significado de suas proposições escolanovistas é indissociável das iniciativas de remodelação escolar que tomaram. Com isto, quero dizer que o discurso que as articulou deve ser lido levando-se em conta o lugar de sua produção: o lugar institucional que lhes possibilitou tomar as iniciativas que tomaram, como reformadores da escola e do sistema escolar, nos cargos técnicos e administrativos que ocuparam e na Associação Brasileira de Educação. Arelado a este lugar, seu discurso estava irremediavelmente atado às práticas em que tentaram viabilizar seus projetos de promoção escolar daquilo que entendiam por nova civilização.

Propor uma nova educação para uma nova civilização era invadir um território perigoso. O que esse *slogan* põe em cena no debate pedagógico

não são questões técnicas ou metodológicas, mas questões de fins. Atrelar a discussão destas questões aos valores de uma civilização em mudança, autonomizando-a não somente do referencial doutrinário católico, mas, mais radicalmente, do campo dos valores postuladamente universais das filosofias perenes, era desautorizar, pela base, as pretensões católicas de manter o primado da religião em estratégias de conformação da sociedade brasileira.

Na proposição de uma nova educação para uma nova civilização, condensava-se todo um programa modernizador de reforma da sociedade pela reforma da escola e demarcava-se o recorte que efetuavam no campo das iniciativas de organização nacional através da organização da cultura. Neste recorte, inscrevem-se as estratégias editoriais adotadas; é nele que deve ser buscada a lógica que presidiu a organização das coleções editadas e a seleção dos temas que quiseram ver tratados nas publicações pelas quais, de algum modo, foram responsáveis – como autores, tradutores, editores ou organizadores.

A determinação desta lógica é tarefa complexa. O objetivo de promover uma nova civilização por meio de uma nova educação indicia a ambição do escolanovismo dos pioneiros e o distingue da versão escolanovista católica. Mas será preciso determiná-lo com mais precisão, estabelecendo os sentidos que nova civilização e nova educação tiveram em práticas diferenciadas, conforme as situações e o posicionamento dos agentes.

Notas

- 1 Este artigo foi originalmente publicado na Revista *Propuesta Educativa*, em 1994. Cf. Carvalho, Marta Maria Chagas de La escuela nueva en el Brasil: Una nueva perspectiva para sua abordagem. 1994. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 11, p. 81-83, 1994.
- 2 A expressão é de Lourenço Filho em discursos de abertura da 5ª Conferência Nacional de Educação e é utilizada para caracterizar o que, segundo o seu ponto de vista, teria sido a atuação da ABE em seus então 10 anos de existência. (Cf. *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação, 1935).



Referências

AZEVEDO, Célia Marinho de. **Onda negra medo branco**: o negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**. A origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PENNA, Belisário. Solução de um problema vital. In: ALBERTO, Armanda Alvaro. **A escola regional de Meriti** (documentário). Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968.

Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC-SP
Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba
E-mail | mcmarta@uol.com.br

97

Recebido 15 nov. 2004

Aceito 29 nov. 2004



As imagens no “Método Paulo Freire” na experiência de Angicos (RN) – 1963¹

Vicente Vitoriano Marques Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O uso de imagens pelo método de alfabetização proposto por Paulo Freire é focalizado neste estudo, tomando a Experiência de Angicos, Rio Grande do Norte – 1963, como objeto. Analisa-se a formulação de imagens visuais nas “fichas” com desenhos das “palavras geradoras,” tendo em vista as relações entre desenho e palavra e entre estes e as expectativas de sua eficiência no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Aspectos da situação política e as ações institucionais que serviram de base para a realização da experiência introduzem a análise das imagens.

Palavras-chave: Educação no Rio Grande do Norte. Método de alfabetização de Paulo Freire. Imagens no processo pedagógico.

Abstract

The image using by Paulo Freire’s literacy method is focused here, taking the experience at Angicos, Rio Grande do Norte – 1963. The paper analyses the image formulation for drawing cards with “generator-words,” aiming relationships between drawing and word and their efficacy in reading and writing teaching-apprenticeship process. Some sights of basics political instance and institutional agencies induct the image analysis.

Key words: Rio Grande do Norte’s education. Paulo Freire’s literacy method. Images in pedagogical process.



Parte dos resultados do projeto de pesquisa “Políticas Para a Educação e a Cultura do Governo Aluizio Alves – 1961-1964,” o seguinte ensaio trata dos recursos visuais utilizados nas chamadas “40 horas de Angicos,” Experiência de alfabetização realizada naquela cidade do Rio Grande do Norte, em 1963. A presente versão busca estender algumas considerações sobre o aporte pedagógico de Paulo Freire, assim como sobre as aplicações do seu “método” em Angicos, em 1964. As alterações visam uma maior proximidade com os objetivos da pesquisa, que se propõem a detectar, descrever e analisar as relações entre idéias pedagógicas inovadoras e políticas públicas voltadas para a implementação de projetos educacionais, no período proposto, no Rio Grande do Norte. Em específico, a pesquisa focaliza aspectos relacionados ao ensino e ao emprego da arte e de elementos da cultural local, no que também se inclui o uso de imagens.

O conteúdo deste ensaio alarga os interesses da pesquisa, que esteve se detendo na discussão dos propósitos políticos gerais da campanha eleitoral levada a cabo por Aluizio Alves, e também de sua administração, uma discussão que analisa o seu ideário social-desenvolvimentista, este também escrutinado nos primeiros discursos proferidos pelo Governador, inclusive no de sua posse em 1º de fevereiro de 1961. Para este estudo anterior – sistematizado em comunicação apresentada ao V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido em Évora, Portugal, em abril de 2004, usaram-se como fontes alguns discursos e “avisos” em que se apreenderam algumas proposições em torno de um projeto de política cultural sugerido pelo jornalista Afonso Laurentino Ramos, em julho de 1961. Todo modo mantém-se aqui um olhar sobre movimentos de inovação, associados ao tema da modernidade pedagógica. Aliás, o tema da modernidade constituía palavra de ordem no contexto discursivo de alto teor populista alardeado por Aluizio Alves.

No caso deste ensaio, as fontes me levaram a privilegiar um evento que ficou registrado na história da educação brasileira como a Experiência de Angicos, que pôs em prática o projeto pedagógico de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire, na época – janeiro de 1963, ainda denominado timidamente de “método Paulo Freire.”

Na análise elaborada, examinam-se dispositivos visuais e imagens, algumas inéditas, de acordo com um método de base iconológica em que concorrem contribuições analíticas de Panofsky (1979) e de Tardy (1976). Destas últimas, consideradas no momento da redação, aproprio-me do conceito de

“pedagogia pela imagem,” que caracteriza o método Paulo Freire. Neste sentido, a análise das imagens transcende os aspectos estritamente artísticos, para escrutinar sua funcionalidade pedagógica, tanto em termos do ensino da escrita e da leitura como no que se refere às intenções de conscientização política implícita no “método Paulo Freire,” o que implicam anotações a respeito dos procedimentos de leitura das imagens por parte dos professores, conforme descritos por Lyra (1996). A noção proposta por Tardy (1976) também implica considerar as circunstâncias de apresentação das imagens tanto no que diz respeito aos materiais e técnicas envolvidos em sua elaboração quanto às circunstâncias de sua apresentação na prática pedagógica.

As imagens analisadas foram obtidas nos arquivos do fotógrafo e fot-jornalista norte-rio-grandense Carlos Lyra, um dos coordenadores dos Círculos de Cultura, como assim eram designadas as classes formadas em Angicos. As anotações diárias feitas por Carlos Lyra durante as “40 horas de Angicos” foram publicadas à época (1963) pelo Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), como referencia Beisiegel (1982). Em 1996, estas anotações foram compiladas e comentadas em livro pelo próprio jornalista, livro que funcionou como suporte fundamental para este estudo, ao lado da contribuição pessoal do autor em me apresentar documentos imagéticos e outras informações historiográficas.

O momento histórico captado na análise apreende o Governador Aluizio Alves em plena ação administrativa, às voltas com os vieses políticos desenhados pela acirrada disputa entre esquerda e direita, que se dava em níveis nacional e internacional. O Governador procurava equilibrar-se entre o seu apregoado nacionalismo, ao mesmo tempo em que não queria sobejar a ajuda dos Estados Unidos na forma de financiamentos oriundos da Aliança para o Progresso, ou mais precisamente da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Para ele, conforme se pronunciou em Mensagem à Assembléia Legislativa, em junho de 1961, valiam os riscos se, ao final, estivesse cumprido o “[...] compromisso inalienável de promover educação para todos.” (ALVES, 1961, p. 1).

O posicionamento ambíguo do Governador do Rio Grande do Norte incorporava por um lado, os “campos de poder” articulados por políticas públicas conservadoras, e, por outro, pelas idéias pedagógicas progressistas, num conflito que se pretende abordar, na pesquisa como um todo, desde proposições analíticas de Bourdieu (1998) e proposições historiográficas de Certeau



(1982), referências teóricas adotadas. A atitude do Governador Aluízio Alves rendia severa instabilidade no que diz respeito ao apoio dado pelas divididas bancadas de deputados estaduais, à parte a instabilidade também reinante nas relações com a Prefeitura de Natal, notadamente de esquerda com o Prefeito Djalma Maranhão. Mas, os compromissos de campanha eram imperativos, mormente os que implicavam, no amplo âmbito do comportamento político-administrativo, de viés populista, a prioridade dada às populações ditas desassistidas, à “gentinha desamparada,” como eram referidas nos discursos em oposição aos que compunham as oligarquias agrárias.

No que tange a uma ação no campo educacional, a Prefeitura de Natal se adiantara com um programa de alfabetização popular chamado “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” em 1961. Neste período, o prefeito Djalma Maranhão ainda compunha a Cruzada da Esperança, nome dado à coligação que elegeu Aluízio Alves para o Governo do Estado. Programa semelhante deveria se estender a todo o Rio Grande do Norte, começando pela cidade de Angicos.

De acordo com Fernandes e Terra (1994, p. 72), “[...] a escolha da cidade foi fundamentada na justificativa de que, naquele município, com aquelas dificuldades, a um calor de 40 graus, no centro do estado, se a experiência tivesse êxito, tinha grandes chances de dar certo em outras partes.” Tal justificativa, de aparente base antropológica, soa antes como de caráter mesmo político, se considerado o fato de que Angicos é a cidade natal de Aluízio Alves. Considere-se também que, pelo relato de Fernandes e Terra, o Governador estivera presente à reunião na casa do educador Paulo Freire, em Recife, onde a decisão foi tomada.

Para levar à frente a Experiência de Angicos, que seria a primeira ação governamental derivada do projeto para a política educacional do Estado, Aluízio Alves contou com a ajuda de seu Secretário da Educação, o jornalista Calazans Fernandes, que assumiu a secretaria em junho de 1962. Em 3 de dezembro, Fernandes havia completado o projeto, do qual já obtivera aprovação e financiamento mediante o convênio celebrado entre o Estado do Rio Grande do Norte, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Com o fim de concretizar o acordo, de projeto em mãos, Fernandes desenvolveu uma verdadeira maratona que se iniciou, em outubro, no gabinete de Anísio Teixeira, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), “[...] o espírito santo dos educadores brasileiros” que, “[...] de seu pequeno gabinete no edifício do MEC, pensava a educação com a visão iluminada dos apóstolos.” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 84).

Segundo Fernandes e Terra (1994), a intervenção de Anísio Teixeira teria catapultado o projeto educacional do Rio Grande do Norte, do sexto para o primeiro lugar, numa lista de prioridades da SUDENE. Em seguida, o projeto seria apresentado por Darcy Ribeiro, então Ministro da Educação, a Celso Furtado, Ministro do Planejamento e Superintendente da SUDENE. Na viagem de volta a Natal, passando por Recife, Fernandes ainda apresentou seu projeto na SUDENE e a Phillip Schwab, Diretor da Divisão de Educação da USAID.

O projeto educacional do Rio Grande do Norte, sob a direção de Calazans Fernandes, incorporava os preceitos da Carta de Punta Del Este para a América Latina, a qual propunha a partir da Conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), em agosto de 1962, a “[...] eliminação do analfabetismo entre adultos no hemisfério até 1979.” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 34).

A formulação do projeto também levava em conta as recomendações contidas no relatório da missão de estudos enviada pelos Estados Unidos ao Nordeste brasileiro, em 1961. Tal consideração se tornara como que obrigatória dada a associação da Aliança para o Progresso aos programas de governo dos estados nordestinos, o Rio Grande do Norte em particular. Como relatam Fernandes; Terra (1994), Aluizio Alves estivera no início de 1962 procurando adiantar os convênios, tendo ido pessoalmente a Washington para falar com o presidente John Kennedy. No Brasil, o Governador ainda obtivera autorização do governo federal para negociar diretamente com a USAID.

Celebrado o Convênio, o então criado Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) deveria colocar em prática um Método que se apresentasse eficiente e implicasse poucos recursos financeiros. A escolha incidu sobre o revolucionário método que alfabetizava em curto espaço de tempo e que vinha sendo experimentado em Recife, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, pelo sociólogo e educador Paulo Freire. As



experiências de Paulo Freire davam-se como programas do Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado desde maio de 1960, como parte da administração do então Prefeito Miguel Arraes. A propósito, o próprio Paulo Freire, em entrevista de 1970 à revista suíça Risk (NOVOA, 1979), afirmava com números as vantagens econômicas de seu Método em relação aos custos reais de alfabetização por aluno, nas escolas formais. Para a escolha também concorreu a confiança que se depositava na pessoa de Paulo Freire e no seu sucesso em alfabetizar empregadas domésticas e tiradores de areia do Recife, baseado em um experimento franco-africano publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (FERNANDES; TERRA, 1994).

Ainda em setembro de 1961, Calazans Fernandes foi a Recife convidar Paulo Freire para orientar a experiência de alfabetização que seria praticada na cidade de Angicos. A princípio, Paulo Freire mostrou-se relutante tendo em vista sua ligação funcional com o governo pernambucano e a ligação do projeto com a Aliança para o Progresso. Posterior autorização de Miguel Arraes, que era avesso à inclinação esquerdista das propostas freireanas, e a associação do projeto com a Igreja Católica permitiram a aceitação de Paulo Freire. Fernandes e Terra (1994, p. 70) acrescentam que o empresário e também político norte-riograndense Odilon Ribeiro Coutinho “[...] foi de extrema valia no convencimento do tímido professor Paulo Freire a aceitar o desafio de Angicos.” Acompanhado de uma equipe do MCP, Paulo Freire foi então a Natal para treinar os alfabetizadores que atuariam em Angicos. No Rio Grande do Norte, ele teria “[...] os recursos e o apoio que lhe eram negados em Pernambuco” para testar “suas idéias em larga escala.” (LYRA, 1996, p. 15).

A equipe natalense, formada pelos “meninos do SECERN,” teve como coordenador o estudante de direito Marcos José de Castro Guerra, presidente da União Estadual de Estudantes (UEE), seção local da União Nacional de Estudantes (UNE). Como era membro da Juventude Universitária Católica (JUC), a sua escolha teve também importância no convencimento da vinda de Paulo Freire ao Rio Grande do Norte.

O “Método Paulo Freire” empregado nas “40 horas de Angicos” caracteriza-se por uma base conceitual construtivista em que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá mediante a participação direta do aluno, a partir da utilização de “palavras geradoras” colhidas no universo vocabular desse aluno e pesquisadas previamente pelo professor. Isto é, considera o

conhecimento prévio do aluno, tido como oralmente alfabetizado. No caso das "40 horas de Angicos," a pesquisa do vocabulário foi empreendida pela estudante de Serviço Social, em Recife, Maria José Monteiro.

O conjunto de palavras como um todo, em particular aquele composto pelas palavras escolhidas para o processo de alfabetização, deveria constituir, como preconizado pelo Método Paulo Freire, uma representação da realidade elaborada pelos pesquisados, representação esta formada por via perceptual e impregnada de "contornos mágicos." Ao fim do processo de alfabetização, tal compreensão mágica da realidade deveria ter sido substituída por um pensar crítico, ao tempo em que a mera alfabetização verbal, atribuída ao aluno no início do processo, estaria enriquecida pela alfabetização gráfica, conforme teorizado por Jarbas Maciel (FERNANDES; TERRA, 1994). Como queria Paulo Freire (1981, p. 75), o debate em torno das "situações-problema," suscitados pelas imagens e palavras geradoras, levaria os grupos "a se conscientizarem para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem."

O método da alfabetização gráfica constitui uma síntese das metodologias sintética (aprendizagem do abecedário, silabação, palavração, fraseado) e analítica (fraseado, palavração, etc.). Uma atenção maior à abordagem analítica responde ao princípio gestaltista de que a percepção ocorre de forma globalizada, assim como à compreensão da leitura como processo ideovisual.

Nesse sentido, a utilização de imagens associadas aos temas discutidos ou às palavras geradoras cumpre a função de principiar uma cadeia de analogias, semelhanças e continuidades de significado (ECO, 1999), desde estas imagens até sua representação gráfica verbal, cadeia esta ligada por confiáveis elos mnemônicos. Sendo as imagens representações de coisas familiares no universo cultural do alfabetizando, elas assumem um nível suficientemente "extremo" de significação ou de concretude, capaz de levar de modo eficiente aos símbolos fonéticos gráficos e à conseqüente concretização destes. O pensamento empregado no processo torna-se também concreto no sentido proposto por Dewey (1979), já que implica a função da aprendizagem da escrita, assim como da "conscientização" político-cultural (pensamento crítico) pretendida pelo Método.

Cabe aqui comentar a experiência levada a cabo, em 1969, por uma equipe de alfabetizadores mexicanos que, apropriando-se do "Método

Paulo Freire, " modificou-o ao reordenar as etapas do processo. Nas palavras de Freire, em entrevista a Nóvoa.

[...] em vez de fazer uma pesquisa para descobrir as palavras com as pessoas (antes do processo de alfabetização), eles começaram com o processo sem a investigação. Como? Eles colocaram desenhos diante dos analfabetos. [...] Através da discussão em torno do primeiro desenho, que foi gravada, eles colheram a primeira palavra gerada pelas pessoas. (NOVOA, 1979, p. 34 e 35).

A experiência dos jovens mexicanos demonstrou para Paulo Freire a eficácia do uso de desenhos como "imagens geradoras" de palavras geradoras. Na Experiência de Angicos, porém, nota-se que a primeira sessão de aula, em que se discute o conceito antropológico de cultura, o processo é semelhante quando um desenho projetado (Figura 1) motiva a discussão ao tempo em que é seu ponto de partida.



105

Figura 1. Imagem utilizada para a discussão do conceito antropológico de cultura

Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Lyra

Digressões em outros níveis foram praticadas em relação ao “Método de Paulo Freire.” Por exemplo, como afirmam Fernandes; Terra (1994, p. 136) “[...] as fichas com as palavras-chave da Experiência de Angicos, tiradas de contexto sociológico completamente diferente, haviam se espalhado pelo Brasil, como fonte milagrosa alimentadora do prodígio.” Diante desta afirmação é de se considerar que o cerne pedagógico do Método, no que diz respeito à sua eficácia alfabetizadora, pode estar justamente na relação do professor “com” o aluno, como ele enfatiza, e na situação dialógica que se estabelece entre os mesmos, geradora de diálogos capazes de não só fazer surgir palavras-chave pertinentes à circunstância como de também propiciar o almejado processo de conscientização.

O caráter “áudio-visual” da metodologia empregada mostra-se como tendo uma importância básica para os envolvidos na Experiência de Angicos, o que é compreensível vista a participação de meios visuais no tempo integral da aula (Figura 2). Isto fica claro nas anotações de Lyra (1996) e no ensaio de Fernandes; Terra (1994, p. 158), onde se registra que “[...] a primeira etapa de cada aula é a projeção da ficha. Essa projeção será a motivação da aula.”

106



Figura 2. Carlos Lyra analisa eslaides com um grupo de coordenadores dos Círculos de Cultura

Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Lyra



Carlos Lyra, juntamente com Marcos Guerra, estivera responsável pelo transporte dos equipamentos que incluíam os projetores, os eslaides e os quadros-de-giz. Devido ao atraso no envio dos projetores desde o Rio de Janeiro e da Escola Parque Anísio Teixeira, de Salvador, os equipamentos chegaram a Angicos numa quarta-feira, 23 de janeiro de 1963, motivando que o início dos cursos de alfabetização acontecesse apenas no dia 24, embora as aulas já tivessem sido formalmente inauguradas no dia 18, com a presença do Governador Aluísio Alves e do secretário da educação, Calazans Fernandes.

A princípio sem sucesso, os projetores foram solicitados à embaixada francesa, pois, como relata Calazans Fernandes, ele havia visto um sofisticado equipamento demonstrado por um engenheiro francês, “[...] administrador das obras do terminal salineiro teleférico de Areia Branca,” de quem não recorda o nome. Na verdade terminou-se por “[...] caminhar com as soluções locais, até que surgisse melhor alternativa” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 74), utilizando-se projetores vindos do Rio de Janeiro e de Salvador, que poderiam ser os projetores elétricos de fabricação polonesa, dos quais “[...] o Governo havia importado 35.000,” como afirma Paulo Freire (1981, p. 79).

Já depois de completada a Experiência de Angicos, Calazans Fernandes solicitou à USAID, na pessoa de Phillip Schwab, o envio de mil projetores para o Rio Grande do Norte, o que viria ocorrer apenas em fins de 1963. Estes projetores, “de recreação da garotada americana,” custavam “o ínfimo preço de um dólar” nos Estados Unidos e, tendo em vista seu formato próximo ao de uma pistola, inclusive sendo acionado por uma espécie de gatilho, recebeu o apelido de “raio da morte.” Funcionavam com duas baterias (pilhas de lanterna), o que significava poderem ser usados em quaisquer circunstância, independentes de energia elétrica, sendo “[...] tudo que se podia esperar para alargar a experiência de Angicos por milhares de núcleos nos sertões.” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 106-107). A este propósito, Carlos Lyra (1996, p. 22) faz referência ao uso de projetores “movidos a querosene,” alternativos aos elétricos, e que foram empregados nos Círculos de Cultura coordenados por Dilma (Ferreira Lima) e Walkíria (Felix), quando faltou energia elétrica nas casas em que trabalhavam.

Numa primeira análise, a ênfase dada ao projetor pode levar à compreensão de que o “Método Paulo Freire” na Experiência de Angicos incorporava características tecnicistas, tendência pedagógica que teria seu apogeu nos anos setenta, quando o conhecimento e a utilização de novas tecnologias

do ensino, especialmente os recursos audiovisuais, tornaram-se prioritários entre as competências do professor e solidamente integrados aos processos de ensino-aprendizagem.

Sob a perspectiva de hoje, a procura de metodologias de baixo custo, incluindo a preferência pelo uso de artefatos importados, mesmo subvencionados e baratos, parece corresponder à tendência referida que, já em meados dos anos cinquenta, tomava corpo nos programas de intercâmbio técnico-financeiro entre o Brasil e os Estados Unidos. Estes programas cobriam “[...] todo o espectro da educação nacional, isto é, os ensinamentos primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.” (CUNHA; GÓES, 1989, p. 33).

A esse propósito ainda se deve considerar a preocupação com a eficiência, palavra-chave do tecnicismo pedagógico, eficiência não apenas em alfabetizar, mas em alfabetizar para o voto, mesmo que, dentro do âmbito do populismo, fosse um voto “consciente” que se pretendia. Mas, evidentemente, não era o caso. Os recursos visuais, como já dito, faziam parte de uma estratégia de ensino-aprendizagem e esta inserção não lhes conferia preponderância. Em termos do “Método Paulo Freire,” a alfabetização se propunha fundamentalmente dialógica, na qual se efetivava a participação das figuras do professor e do aluno, ambas equiparadas, um “com” o outro, ambas dotadas de saberes culturais próprios e intercambiáveis. Nesta relação de base é que se acreditava estar a raiz da eficiência, estando as imagens e os aparatos para a sua exibição funcionando apenas como suportes auxiliares.

É inegável, porém, esse “encantamento” provocado pelos projetores e eslaides. Mais ainda para os habitantes de Angicos que os associavam ao cinema, raro naquele ambiente em que a televisão ainda não havia chegado. É sintomática a anotação de Lyra (1996, p. 24) de que “[...] no momento em que é iniciada a projeção, cessam os ruídos. Todos se concentram *totalmente* na imagem projetada.” (grifo meu). Também é significativa a afirmação de Fernandes; Terra (1994, p. 180) de que, em uma reunião ainda nos primeiros dias de fevereiro, “[...] foi decidido também que se devia deixar, ao longo de toda a aula, o projetor ligado, mesmo que não estivesse sendo usado.”

As projeções atraíam pessoas, especialmente as crianças que, deslumbradas, se debruçavam nas janelas, pelo lado de fora, para ver o “filme.” Até que se avisasse que “hoje, o cineminha é só isto.” (LYRA, 1996, p. 45). Para



além do cineminha: uma aura de magia impregnava as projeções luminosas, um sucedâneo da imanência também mágica do universo cultural daquelas pessoas, cultura em que, por exemplo, as chuvas que começaram a cair no período do curso estavam “ligadas” à presença dos coordenadores na cidade, estes que também se encantavam com a babugem, as ervas que brotam com as primeiras chuvas, resfriando de verde a paisagem cáustica de Angicos. (LYRA, 1996).

Para os alunos, o projetor e as projeções ganharam valor especial quando Carlos Lyra, na noite de 7 de fevereiro, teve a idéia de confeccionar eslaides de papel vegetal, cuja transparência próxima do acetato de celulóide permitia seu uso para projetar palavras escritas por eles mesmos. Lyra (1996, p. 54) relata que “[...] a primeira palavra projetada foi panela, pois a maior parte da turma era de mulheres. Projetei, depois, o nome de uma participante (Eliete França) que, emocionada, reconheceu: ‘Meu nome!’” Recurso criativo e também relativamente econômico, naquele momento de implantação do Método, os eslaides de papel vegetal foram comentados, neste sentido de sua economia, por Paulo Freire em entrevista a Sérgio Guimarães. (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

A constatação da presença intermitente do projetor durante o processo da aula remete ao pensamento de Marshall McLuhan (1971) e à sua máxima de que “o meio é a mensagem,” mas não é possível afirmar que os “meninos da SECERN” tivessem conhecimento das teorias deste filósofo da comunicação. O mesmo vale sobre Paulo Freire, principalmente considerando que “Os meios de comunicação como extensão do homem,” obra fundamental deste filósofo da comunicação, foi publicada no Brasil apenas em 1966, dois anos após sua primeira edição e três anos depois da Experiência de Angicos. No entanto, podemos ler a presença dos projetores, inclusive na relação metonímica que se estabeleceu com o cinema naquele contexto, como a presença estrangeira, norte-americana em sentido estrito, exibindo uma mensagem-significado de modernidade e poder, expressa ainda no contraste com a ambiência tosca, talvez como um ideal a ser alcançado, uma metáfora da alfabetização.

A elaboração das imagens utilizadas na Experiência de Angicos foi realizada tomando-se as palavras geradoras e as situações contextualizadas como temas. Este procedimento atende à necessidade de que “[...] para ser didaticamente eficaz, a imagem implica um conhecimento direto e prévio da realidade.” (TARDY, 1976, p. 64). O trabalho gráfico na confecção das

imagens ficou a cargo do desenhista natalense Uran França, cuja assinatura é possível identificar em uma cópia de desenho fornecido por Carlos Lyra (figura 3). Posteriormente, os desenhos foram encaminhados para o Rio de Janeiro, onde foram transformados em eslaides por um laboratório dirigido por Gastão Roberto Coaracy.

Os suportes para os originais das imagens podiam ter o formato quadrado ou retangular. O original ao qual tive acesso (figura 3) é quadrado e mede em torno de quinze centímetros de lado, estando inclusive com os vértices arredondados, repetindo o contorno da borda interna da moldura dos eslaides, certamente para orientar o artista na antecipação visual da peça projetada.



Figura 3. Estudo para eslaide mostrando o caçador nordestino

Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Lyra

A qualidade gráfica das representações realizadas por Uran França tende a uma aproximação com o estilo expressionista, embora o estudo visto (Figura 3) esteja acabado segundo um modo naturalista, de maior aproximação especular com os objetos representados. Posso aventar que a passagem de um estilo para o outro obedeceu a uma intenção de promover uma contigüidade entre a imagem e a ambiência rústica dos alunos, tendo em vista aquela aproximação num sentido mais cultural do que própria e estritamente visual. Todo modo, as imagens observadas em geral mantêm um nível de estilização

em relação às coisas representadas ou, na acepção de Tardy (1976), uma derivação ou alteração própria das imagens, mas que permite o “reconhecimento” de tais coisas pelo observador.

Na verdade, a representação de objetos reais nas imagens mostrou-se imprecisa em alguns casos, o que ocasionou a demonstração de que os alunos possuíam aguçados senso crítico e exigência quanto às representações gráficas mostradas. Por exemplo, exibida a imagem do caçador indígena (Figura 4), esta foi lida também como a de uma índia, diante do que Lyra (1996, p. 25) admitiu que se tratava de uma “ficha mal desenhada.” Diante da imagem de uma salina, em que a água dos tanques estava representada na cor azul, eles corrigiram reclamando de que a água deveria ser “avermelhada.” Em relação à imagem do caçador nordestino (Figura 5), foi identificado por um aluno que o caçador estava “precisando de cultura para acertar o porco,” pois não tinha a “caça em perfeita mira.” Um outro aluno, de intensa curiosidade perceptual, pediu que este eslaide fosse virado para que pudesse ver o rosto do caçador, numa ingênua crítica metalingüística. Vendo que a inversão não resultou satisfatória para seus propósitos, afirmou que “o cinema está muito sem cultura”, isto é, atrasado ou pouco desenvolvido, “[...] pois ninguém pode ver do outro lado do retrato.” (LYRA, 1996, p. 27).



Figuras 4 e 5. Imagens mostrando caçadores com equipamentos tecnologicamente (culturalmente) diferenciados

Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Lyra

Ainda quanto ao eslaide do caçador nordestino (figura 5), o objeto da caça foi ambigüamente reconhecido: inicialmente como um preá e depois

como um "poico" (porco). Concordando que "de fato, havia uma certa semelhança" com um porco, Lyra (1996, p. 26) não esclarece que espécie de animal estava sendo caçada, mas anota uma criativa discussão em torno da inadequada caça a um porco, em geral, um animal domesticado que não se abate a tiros. A justificativa que surgiu foi a de que se tratava de um porco do mato.

A esse propósito, a viva imaginação e o nível de inteligência dos alunos participantes dos Círculos de Cultura foi motivo de admiração generalizada entre os coordenadores. Observaram-se interpretações muito ricas, particularmente, conforme Lyra (1996), em torno do conceito antropológico de cultura apresentado e discutido na primeira sessão de aula. O primeiro eslaide exibido mostrava as relações entre o homem e objetos naturais e culturais, representadas por linhas que ligavam a imagem do homem às daqueles objetos. Perguntados sobre o que eram aquelas linhas, os alunos responderam que eram o juízo ou a "ciência" (ciência) do homem ou ainda "o caminho do homem para o mundo." Lyra (1996) anotou que, para Paulo Freire, estas seriam "respostas altamente inteligentes" e que demonstravam a capacidade perceptual do homem. Pode-se dizer, ainda, que revelam um alto poder de abstração, possível, a princípio acadêmico, em inteligências privilegiadas ou cultas, capazes de estabelecer relações ou produzir interpretações muito complexas.

Conforme observo, o modo heurístico como os coordenadores encaminhavam essas leituras de imagens se estruturava dentro de parâmetros de análise iconográfica e iconológica, conforme se entende a partir de Panofsky (1979), mesmo que estas imagens não fossem tomadas como arte e o objetivo de sua leitura não fosse o prazer estético, mas o de atingir uma compreensão de suas relações com a realidade existencial dos alunos e facilitar a aprendizagem da leitura e da escritura verbal. A leitura das imagens então principiava por um escrutínio das representações, operando o reconhecimento dos objetos representados e verificando os limites da forma enquanto representação naturalista. Em seguida, ou ao mesmo tempo, avançava para interpretações em que se pontuavam as relações entre estes objetos na própria imagem e para as relações entre esta e a realidade.

Em nível iconográfico, as respostas dos alunos correspondiam a sentenças descritivas ou a palavras, entre as quais esperava-se encontrar a palavra geradora para que dela se desdobrassem os debates nos que se inseriam as interpretações iconológicas.



No processo da leitura iconológica, a transcodificação de significados, desde as imagens visuais para os sinais gráficos, organizados inicialmente em palavras, possibilitava uma atenuação do impasse entre o caráter de representação “realista” das imagens e a condição abstrata dos signos verbais escritos. Próximas de seus referenciais reais, as imagens visuais cumpriam sua função de eficiente artifício mnemônico no sentido da ligação com suas representações verbais gráficas, ainda mais quando estavam cultural e afetivamente associadas ao universo vivencial dos alunos. Um processo inverso também poderia ocorrer quando a forma gráfica de uma letra era associada a um objeto real, como a letra “a” correspondendo à canga das cabras, a letra “o” à boca da panela ou a letra “s” ao gancho de armar rede.

A continuidade deste exercício, marcado pela indissolubilidade dos liames entre a realidade, suas imagens visuais e suas representações alfabéticas, mesmo no curto espaço de tempo de 40 horas, levava a uma satisfatória aprendizagem da leitura e da escrita. E as fichas com imagens e palavras usadas na Experiência de Angicos espalharam-se pelo Brasil, mesmo descontextualizadas, “[...] como fonte milagrosa alimentadora do prodígio.” (FERNANDES; TERRA, p. 136).

Nota

- 1 Versão revista e ampliada do artigo “Recursos Visuais na experiência piloto do método Paulo Freire em Angicos – RN”, apresentado ao III Congresso Brasileiro de História da Educação.

Referências

ALVES, Aluizio. Mensagem do Governador Aluizio Alves à Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 71, n. 309, p. 1-2, 13 jun. 1961.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Primeiras aproximações sobre os projetos educacionais e culturais do Governo Aluízio Alves no Rio Grande do Norte (1961). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora: Universidade de Évora.

Trabalho apresentado... Évora: Universidade de Évora, 2004.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Recursos visuais na experiência piloto do método Paulo Freire em Angicos – RN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. (CD-ROM).

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 4. ed. Tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1999.

114 FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3 ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (v. 2).

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. Tradução Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1976.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. (Org.). **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.



Prof. Dr. Vicente Vitoriano Marques Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Vice-líder da Base de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais
E-mail | vitoriano@digi.com.br

Recebido 2 nov. 2004

Aceito 25 nov. 2004



As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática

Claudemir Galiani

Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as propostas educacionais de John Dewey (1859-1952), considerando a escola como um espaço de valorização da experiência e formação do sentimento democrático. Dewey propôs que a escola fosse um laboratório da vida social, "uma comunidade em miniatura," já que ela refletia todas as nuances da sociedade. Nas suas formulações teóricas, a democracia deveria ser aprendida por meio da educação escolar que deveria conciliar o "aprender fazendo" e o "aprender sentindo," permitindo uma convivência pacífica entre as diferentes classes sociais. Desta forma, projetou na democracia, um meio de igualdade e de controle moral e pensou a educação como responsável pela formação de uma sociedade mais justa e mais humana.

Palavras-chave: Dewey. Pensamento pedagógico. Democracia.

Abstract

The objective of this work is to contemplate on John Dewey's (1859-1952) educational proposals, considering the school as a space of to value of the experience and formation of the democratic feeling. Dewey proposed that the school went a laboratory of the social life, "a community in miniature," since she reflected all the nuances of the society. In its theoretical formulations, the democracy should be learned by means of the school education. this should reconcile the "to learn doing" and the "to learn feeling," allowing a peaceful coexistence among the different social classes. This way, it projected in the democracy a middle of equality and of moral control and he/she thought the education as responsible for the formation of a just and more human society.

Key words: Dewey. Pedagogic thought. Democracy.



O objetivo deste trabalho é refletir sobre as propostas educacionais de John Dewey (1859-1952) com base na sua concepção de educação e democracia exposta no conjunto de sua obra. Considera-se que os pressupostos fundamentais que embasam a sua concepção vinculam-se a um modelo de sociedade marcada pela crise da produção capitalista na sua fase imperialista. A classe trabalhadora torna-se ameaçadora e se buscam instrumentos para superar as contradições da sociedade capitalista, de um lado uma burguesia enriquecida e de outro um operariado numeroso e miserável. Como solução para os impasses colocados, tem-se a defesa de duas tendências: uma propõe a revolução social e defende o socialismo; outra destaca a necessidade de reformas para ampliar os direitos sociais, organizando-se um governo democrático. Dewey se insere no último grupo e propõe apenas a revisão do liberalismo clássico; por isso, em seu discurso mantém a defesa da sociedade baseada na propriedade privada.

Pode-se afirmar que sua visão de sociedade e de educação é formulada a partir de um contexto de crise do capitalismo e de impasses no interior da sociedade americana, na qual os trabalhadores, além de explorados, sofrem as conseqüências da crise mundial. Valendo-se do contexto em que a sociedade passa a exigir certas "reformas" na sua organização, este autor aponta para a educação como um dos elementos fundamentais para se processarem as mudanças necessárias. Neste sentido, a educação adquire uma nova função: proporcionar os meios, as ferramentas para uma vida social mais humana e mais justa, por intermédio de uma organização social democrática. Para tanto, a educação deve acontecer em um ambiente democrático, sendo a escola o lugar ideal para este desenvolvimento e, ao mesmo tempo, para possibilitar a troca das diferentes experiências individuais. O seu ponto de partida é de que a escola deva ser "uma sociedade em miniatura."

Para uma melhor compreensão do pensamento do autor, apresentam-se, também neste texto, breves notas sobre sua vida, bem como o contexto econômico, político e social. Entende-se que esse contexto exerceu grandes influências no seu pensamento, em específico nas suas propostas educacionais que, no conjunto, apresentaram uma nova forma de conceber a relação entre educação e sociedade. Uma breve apresentação da vida e obra de Dewey.

John Dewey nasceu em 1859, na cidade de Burlington, região nordeste dos Estados Unidos. Atuou como professor nas Universidades de Michigan, Chicago e Columbia. O conjunto de sua produção foi publicado,

divulgado e traduzido em vários países, conforme relato no New York Times (DEWEY apud WESEP, 1960, p. 232) “[...] na ocasião de sua morte, calculou-se que suas obras publicadas somavam um total de mil e trezentas.” No Brasil, pelo menos até o final da década de 50, algumas delas foram traduzidas pelo seu discípulo e simpatizante de suas propostas educacionais, Anísio Teixeira.

Dez anos após a sua morte, em 1962, a Universidade de Illinois, Carbondale criou o Center for Dewey Studies para divulgar suas idéias e apoiar investigações sobre sua filosofia e atividades científicas. Em 1990, sob a égide dessa instituição, foram publicadas as obras completas de Dewey, em 37 volumes, editadas posteriormente, em 1996, em CD, em colaboração com a Intellect Corporation.

Durante toda a sua vida Dewey manteve-se ativo no campo social e político, intervindo, com posições críticas, sobre os mais variados assuntos e apoiando diversas causas e organizações. Foi um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários, da Nova Escola para a Investigação Social, da Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários; presidiu a Comissão Pública que investigou a veracidade das acusações contra o líder comunista Leon Trotsky, concluindo por sua inocência. Em 1941, agiu, conjuntamente com Einstein e Whitehead, em uma petição a favor de Russel, para que este pudesse continuar a lecionar no City College de Nova York. Não conseguiu êxito, a Corte Suprema de Nova York decidiu pela proibição das obras de Russel e, ainda, declarou-lhe prisão e a perda da Cátedra de Filosofia no City College de Nova York.

Dewey esteve envolvido, ainda, com outras questões sociais de sua época, tais como: os direitos dos professores, dos negros, do voto feminino e principalmente pela ampliação da Escola Pública. Segundo relatos de Seigfried:

[...] o seu pedido de demissão da Universidade de Chicago foi provocado por crises que envolveram mulheres, uma delas quando a Universidade alegou que estava se feminilizando e desencorajando os homens de freqüentá-la. (SEIGFRIED apud BARBOSA, 2002, p. 2).

A outra, quando a Universidade proibiu a admissão de mulheres junto ao Corpo Docente, proibindo que elas ocupassem cargos de destaque na



Universidade. Dewey foi um dos líderes de um protesto do qual participaram todas as mulheres da Universidade. Porém, o que forçou a sua demissão, foi o fato de a Escola Laboratório ter perdido sua autonomia após sua esposa Alice Chipman Dewey se tornar diretora.

A Escola Elementar Universitária, criada em 1896, conhecida como *Escola Laboratório* para crianças entre 4 e 13 anos, durante sete anos, serviu de experimentação às suas idéias pedagógicas. A Escola Laboratório buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência. Nessa escola, a sala de aula deveria ser um local onde as crianças pudessem formar grupos, criar planos e executar suas atividades sob a orientação do professor. Este deveria conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, dando-lhe oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Buscava-se habilitá-lo para que tivesse consciência e condições de enfrentar os obstáculos encontrados.

A metodologia adotada procurava meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação, um agente ativo no processo de aprendizagem. Os princípios básicos eram: desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão. Segundo Dewey (1971, p. 18), “[...] a educação em uma democracia deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo.”

Pelo trabalho desenvolvido na Escola Laboratório e pelo conjunto de sua produção, pode-se inferir que Dewey tinha uma proposta de educação fundamentada no princípio de que a aprendizagem da criança deveria se dar num ambiente estimulador, de liberdade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade. A chave para o entendimento destas propostas está exatamente, na evolução material da sociedade, sendo a educação apontada, sob a perspectiva histórica, como alavanca para o desenvolvimento cultural da sociedade, na qual, no final do século XIX e início do século XX, e em decorrência das sucessivas crises econômicas, acentuavam-se as contradições e os conflitos sociais.

O contexto social das propostas educacionais de Dewey

No final do século XIX, após a guerra civil, os Estados Unidos alcançaram um grande desenvolvimento industrial, suas fábricas tinham multiplicado por sete vezes a capacidade de produção. Segundo Galeano (1989, p. 221) “[...] os Estados Unidos eram a primeira potência industrial do mundo, o centro do universo capitalista começava a mudar de lugar.”

O desenvolvimento industrial norte-americano, não proporcionou uma igualdade social. Economicamente, as diferenças eram bastante acentuadas. Porém, é importante registrar que essas diferenças internas cederam lugar a um sentimento de soberania nacional. Diferente de outras nações européias, nos Estados Unidos, assegurava-se a unidade nacional pelo culto aos princípios básicos da Declaração da Independência, de 1776, em que a liberdade, a democracia, o sentimento de solidariedade constituíam-se ideais a serem alcançados, embora, na prática, esses sentimentos não se estendessem a toda a sociedade, pois escravos, operários e mulheres não usufruíam dos mesmos direitos, estavam excluídos de todo processo político. A Grande Depressão, iniciada em 1873, interrompida por surtos de recuperação em 1880 e 1888, e continuada em meados da década de 1890, conforme observou Dobb:

[...] passou a ser encarada como um divisor de águas entre dois estágios do capitalismo: aquele inicial e vigoroso, próspero e cheio de otimismo aventureiro, e o posterior, mais embaraçado, hesitante e mostrando já as marcas da senilidade e decadência. (DOBB, 1983, p. 214).

Diante de tal quadro, a burguesia mantinha-se solidária dentro de seu próprio país e também fora dele, no sentido de que os empresários, ao expandir o seu capital, buscavam aliar-se com outros empresários, formando cartéis, trustes e monopolizando a distribuição de bens e serviços. A mesma leitura pode ser feita com o ideário da liberdade, ou seja, eram livres para indicar preços, valores, pagar salários ou não para os empregados. Era visível a diferença entre as classes, entre os diferentes segmentos sociais; no entanto, a economia, motor do desenvolvimento do país, parecia garantir oportunidades a todos, principalmente com o grande desenvolvimento industrial que reduzia o número de desempregados e aumentava a produção e a comercialização para outros mercados.



Nesse novo estágio do capitalismo, motivado pela Grande Depressão de 1873, o produto mais rentável, e que permitiu grandes investimentos, foi os derivados de aço e ferro. Segundo Dobb (1983, p. 215), “[...] a década de 1860 foi um período de investimento de capital anormalmente rápido, e de expansão muito rápida do equipamento produtivo da indústria. Entre 1866 e 1872, a produção mundial de ferro gusa aumentou de 8,9 para 14,4 milhões de toneladas.”

Neste sentido, é possível visualizar o panorama mundial que se formava no final do século XIX e início do século XX, em que a concorrência por mercados, o empreendimento na tentativa de monopolizar mercados, a conquista e a submissão de novos territórios impulsionavam uma política armamentista cada vez maior entre as nações. E ainda, a fim de assegurar certos objetivos para a dominação, alguns países europeus passaram a financiar grupos políticos nos territórios dominados, para que esses grupos conquistassem o poder e garantissem assim, a concretização dos objetivos dos países dominadores.

○ Imperialismo contribuiu de modo decisivo para o conflito generalizado entre as nações. As guerras que aconteciam, principalmente a Grande Guerra Mundial (1914-1918), na opinião de Arruda:

Permitiu uma grande arrancada econômica dos Estados Unidos, já que esta nação, foi uma das principais fornecedoras dos aliados que combatiam na Europa, suprindo estes países de produtos alimentícios, manufaturas e matérias-primas, e ainda, ocupando mercados na América Latina e Ásia. Entre 1914 e 1918, o crescimento da produção industrial norte-americana foi de 15%, sendo que os setores ligados à produção de guerra, tais como extração de carvão passou de 513.000 toneladas para 685.000, o ferro de 45.000 para 80.000 e o aço de 20.000 para 30.000. (ARRUDA, 1977, p. 302).

Os grandes impérios econômicos que se erguíam, ao monopolizar as relações de troca capitalista, colocaram as soberanias nacionais em perigo. O crescimento econômico monopolizado e a conquista sem pudor de vários continentes permitiram também a organização da classe proletária para além das fronteiras nacionais, a qual unia-se envolvia operários de vários países. De acordo com Huberman (1986, p. 233) “[...] aos olhos da burguesia, o resultado seria desastroso, a situação se invertia, o que fora a sua arma na luta

contra seu inimigo, transformava-se na arma usada pelo proletariado contra ela.”

Lênin (1985) analisou a Primeira Guerra Mundial como uma guerra imperialista, isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem, de pirataria, uma guerra pela partilha do mundo, pela distribuição e redistribuição de colônias, das zonas de influência do capital financeiro. Ele expressa sua indignação pelo capitalismo, nesse momento da história, da seguinte forma:

[...] o capitalismo se transformou num sistema universal de opressão colonial e de asfixia financeira da imensa maioria da população do globo por um punhado de países avançados, e a partilha deste saque faz-se entre duas ou três aves de rapina, com importância mundial, armadas até os dentes (América, Inglaterra e Japão), que arrastam consigo toda a terra na sua guerra pela partilha de seu saque. (LENIN, 1985, p. 11).

O processo histórico permite observar que o capitalismo se desenvolveu em fases diferentes, mas manteve o seu caráter essencial na sua forma de acumulação. Isso significa dizer que a Revolução Industrial gestou o Imperialismo e o Imperialismo gestou a Primeira Guerra Mundial.

O grande desenvolvimento econômico, obtido pelos Estados Unidos, foi estimulado pela Primeira Guerra Mundial e orientado pelo modelo de produção liberal, favorecido pelo Estado que se ajustava ao *“laissez faire, laissez passer.”* Aliado a estes fatores, somou-se o desenvolvimento de novas tecnologias na produção. Segundo Rifkin (1995, p. 18), “[...] a linha de montagem da Ford e a revolução organizacional da General Motors mudaram radicalmente o modo como as empresas produziam bens e serviços.” Só para exemplificar, em 1904, eram necessárias 1.300 horas para construir um carro, em 1932, era possível construí-lo com menos de 19 horas. Aumentos de produtividade semelhantes foram alcançados por várias indústrias. Entretanto, a partir de 1920, o mito de que a moderna tecnologia gerava empregos e prosperidade foi colocado em dúvida. Segundo este autor, a produtividade da indústria americana aumentou 40%, porém mais de 2,5 milhões de empregos desapareceram.

Apesar do desaparecimento de milhões de empregos, predominava a crença na “mágica” da tecnologia. Os economistas, de uma maneira geral, ainda acreditavam nos argumentos do economista francês, Jean Baptiste Say,



que afirmava: “[...] no mesmo instante em que um produto é criado, ele cria um mercado para outros produtos na dimensão de seu próprio valor.” (SAY apud RIFKIN, 1995, p. 15). Isso significa dizer que a oferta criava a sua própria demanda e que a maior oferta de bens mais baratos estimulava o consumo de bens produzidos, que estimulavam maior produção. Assim, um volume maior de bens vendidos compensaria a perda inicial do emprego em certos setores, e os consumidores, comprando outros produtos, estimulavam mais a produtividade e o aumento de emprego em outras áreas da economia. Na argumentação desse economista, o problema do desemprego se resolveria por si só, uma vez que o número crescente de desempregados forçaria a redução dos salários e, com salários menores, os empresários poderiam contratar mais trabalhadores, ao invés de investir em equipamentos tecnológicos mais caros.

Na prática, os resultados foram outros. O grande número de trabalhadores demitidos provocou a queda nas vendas. Com a falta de compradores, vários setores se empenharam em investir na publicidade para forçar a venda de seus produtos, apelando, inclusive, para aqueles que ganhavam mais comprar mais. Era a ideologia do consumo ou também chamada por Rifkin (1995, p. 15) como “[...] o evangelho do consumo das massas.”

A preocupação com o desemprego emergente atingiu o setor empresarial. A produção industrial vinculada ao taylorismo e ao fordismo, os quais, até então, eram considerados como modelo padrão de produtividade e lucro, entra num ciclo de indefinições. Por um lado, o desemprego contribuía para a redução do mercado interno, por outro lado, as exportações para os países europeus diminuíram com a retomada do crescimento industrial europeu. A insistência norte-americana em manter o mesmo ritmo de produção mascarava uma crise que já estava sendo gerada pelo próprio sistema capitalista. Esse quadro adquiriu proporções maiores após a falência de algumas empresas. As ações de algumas delas tiveram uma diminuição de valor e, com medo de um prejuízo ainda maior, os investidores colocaram à venda suas ações na Bolsa de Valores. Dessa forma, a desvalorização das ações foi ainda maior, culminando na Quebra da Bolsa de Valores em 1929.

A crise econômica americana, também denominada “Grande Depressão” exigiu novas formulações econômicas. A teoria de John Maynard Keynes (1883-1946) parecia a mais adequada para os Estados Unidos, isso porque suas teses de renda, consumo e investimento fundamentavam-se em comportamentos sociais. Keynes (1985) criticava a Lei dos Mercados de Say

porque não acreditava no regime de liberdade de comércio autônomo em que a produção criaria seu próprio mercado. Com isso, sugeriu uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, conforme pode ser observada na sua afirmação:

Não é muito plausível afirmar que o desemprego nos Estados Unidos em 1932 tenha resultado de uma obstinada resistência do trabalhador em aceitar uma diminuição dos salários nominais, ou de uma insistência obstinada de conseguir um salário real superior ao que permitia a produtividade do sistema econômico. O trabalhador não se mostra mais intransigente no período de depressão que no de expansão, antes, pelo contrário. Também não é verdade que a sua produtividade física seja menor. Estes fatos emanados da experiência, constituem, *prima facie*, o motivo para por em dúvida a adequação da análise clássica. (KEYNES, 1985, p. 20).

A defesa da intervenção estatal na economia sugeria um comportamento econômico moral, regulador de mercado e, ao mesmo tempo, um freio ao “*laissez faire e ao laissez passer*.” John Dewey (1970) posicionou-se favorável à intervenção estatal e sua crítica aos economistas liberais era no sentido de que

[...] os economistas liberais montaram um corpo de doutrina em que o regime de liberdade econômica, dirigia automaticamente a produção por meio da competição para canais de distribuição que proveriam, tão efetivamente, quanto possível, os bens e serviços, supondo que a motivação e o interesse próprio do indivíduo libertaria as energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância. Se os primeiros liberais tivessem apresentado a sua interpretação especial de liberdade como interpretação sujeita à relatividade histórica não a teriam congelado como doutrina a ser aplicada em todos os tempos e sob todas as circunstâncias sociais. (DEWEY, 1970, p. 41-42).

A intervenção do Estado na economia, após a crise de 1929, foi apontada como a saída para a superação da crise. O Estado passou a propor medidas para reorganizar a economia e a sociedade, porém sem eliminar as bases da economia capitalista, assentadas nas leis de mercado. O principal articulador desses “ajustes,” também denominado “*New Deal*” foi o presidente Roosevelt, eleito em 1933, e re-eleito três vezes consecutivas até 1945.



O *New Deal* consistiu em um amplo arranjo de medidas governamentais para apoiar organizações financeiras, comerciais e industriais em dificuldades, aliado a um conjunto de iniciativas que visavam fomentar empregos e melhorias na vida dos trabalhadores do campo e da cidade. Conforme observou Rifkin (1995, p. 33), “[...] o *New Deal* foi, no máximo um sucesso parcial, tendo em vista que em 1940 o desemprego ainda estava em torno de 15%.” Isso significa dizer que o problema foi amenizado, mas a economia não se recuperou totalmente. A Segunda Guerra Mundial, na visão desse autor, foi o que permitiu a salvação total.

Portanto, as sucessivas crises econômicas não provocaram uma ruptura com a concepção liberal, impulsionaram apenas certos ajustes na condução econômica do modelo capitalista. Nos Estados Unidos, a opção por um ajuste intervencionista não abandonou alguns pressupostos básicos do liberalismo.

Assim, o liberalismo, como idéia aplicada à realidade concreta, ficou dividido, internamente, em duas correntes de pensamento. A primeira, apegada à idéia de liberdade como direito natural, agrupava aqueles que rejeitavam qualquer ação governamental que controlasse uma política social. A segunda defendia o princípio de que a sociedade organizada deveria usar os seus poderes para estabelecer as condições para que as multidões participassem dos vastos recursos materiais ou, em outras palavras, permitir a todos participarem, legalmente, da distribuição de bens materiais. Dewey comunga com estes princípios e as suas propostas, no âmbito educacional, foram postas como uma via que poderia contribuir para a realização desse processo.

125

As propostas de Dewey no âmbito educacional

Os Sistemas Nacionais de Educação, em alguns países europeus, segundo Hobsbawm (1988, p. 247), “[...] surgiram na fase avançada da industrialização” e, ao mesmo tempo em que os países buscavam romper as fronteiras, avançando na conquista de novos mercados, propagava-se, internamente, a necessidade de uma consciência de cunho nacional com discursos patrióticos e moralizadores. Com o objetivo de formar uma consciência nacional e preparar mão-de-obra qualificada, condição indispensável para a produtividade na indústria, algumas nações passaram a fazer investimentos na área educacional, pois viam a educação como um meio para atingir tais

objetivos. A escola foi apresentada como um espaço de preparação, formação e controle. Entretanto nem todos tinham acesso a esse espaço.

Nos Estados Unidos, o empreendimento pela implantação de um Sistema Nacional de Ensino remonta desde a época de sua Independência, entretanto só no final do século XIX é que esse empreendimento se efetivou e, ainda, de forma diferente do europeu. De acordo com Luzuriaga (1959, p. 94), ocorreu uma “[...] luta entre políticos liberais e trabalhadores contra conservadores e eclesiásticos.” Os pontos estratégicos defendidos pelos liberais e trabalhadores eram: a manutenção da escola com fundos públicos; a eliminação da idéia de escola pública como escola para pobres; a gratuidade completa da educação pública; a eliminação do sectarismo; a inspeção e controle do Estado; a extensão do sistema escolar; a criação das Universidades do Estado.

Essa luta, proporcionou várias conquistas, principalmente a partir da inspeção e controle do Estado, feitos por Horace Mann (1756-1859). Todavia as conquistas não foram totalmente efetivadas, conforme observa Bereday (1963, p. 9), pois o “[...] ideal de igualdade de oportunidade educacional não tem sido integralmente atingido. A negação mais séria se refere às escolas segregadas para crianças negras em mais de 17 Estados sulinos.”

Horace Mann foi um dos principais porta-voz da implantação de um Sistema Nacional nos Estados Unidos na metade do século XIX. A sua proposta foi assim expressa:

Somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência do domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dê à relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída eqüitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho, em classes diferentes, são essencialmente antagônicos; mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. (MANN, 1963, p.106).



Com o avanço do processo de industrialização, os debates sobre a educação para todos se intensificaram. Tocqueville (1805-1859), diante da crise social instaurada na Europa, sugeria que a Concessão do Sufrágio Universal fosse acompanhada, necessariamente, de um processo de formação dos cidadãos. Segundo Tocqueville (1977, p. 486), “[...] a democracia era importante e necessária, pois constituir-se-ia como um substrato para a manutenção da propriedade e ao mesmo tempo não permitiria uma revolução social, já que todos teriam condições de participarem das decisões sobre o país.”

As Revoltas Operárias e as greves que ocorriam na Europa revelavam que as oportunidades não eram iguais para todos e o Estado assumia gradativamente uma função reguladora, procurando envolver a classe proletária com a implantação do sufrágio universal. Era uma tentativa mascarada de aproximar e igualar as classes, garantir a uniformidade de pensamento como condição para um relacionamento harmonioso, sem alterar a base material. A outra tentativa era a ampliação das oportunidades escolares mediante a criação de Escolas Públicas, contudo essas mantinham-se voltadas para a instrução, com uma valorização extremada de conteúdos e um sistema rígido de disciplina, de forma que a permanência do aluno na escola ficava comprometida e, ainda, o sucesso ou o fracasso dependia exclusivamente de cada um. A escola se constituía cada vez mais seletiva e elitista, permitindo a uma minoria concluir os seus estudos e colocando em risco os interesses da democracia burguesa. Fazia-se necessário um novo modelo de educação que, se não assegurasse oportunidades iguais, pelo menos, por meio da educação moral dos cidadãos, igualasse-os, evitando assim, que as contradições se acirrassem. Acreditava-se que uma “nova escola” cumpriria esse papel.

O Movimento Reformista da Educação, também denominado de “escolanovista,” que se intensificou nos Estados Unidos no final do século XIX, tinha em John Dewey um de seus mais importantes representantes. Ele, ao propor um novo método, defendia também que os conteúdos fossem úteis e necessários à sociedade capitalista. Suas propostas tinham como parâmetro a democracia articulada com a escola, com a sociedade e com o mundo do trabalho. O seu intuito era que a escola criasse condições para que todos, indistintamente de classe, articipassem eficazmente na vida social. Conforme afirmou:



É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. (DEWEY, 1959, p. 21).

Porém, Dewey (1970, p. 16), reconhecia a dificuldade da existência dessa sociedade móvel e democrática, em função da concentração de riqueza, por isso afirmou que “[...] as leis naturais de Locke perderam seu significado moral para tornar-se identificadas com as leis do capitalismo e com os interesses de uma classe social privilegiada que buscava a concentração de riquezas.”

Dewey acreditava que a democracia não se produzia espontaneamente e nem por imposição de leis. Ele apontava a tendência da educação ser utilizada como um meio para diferenciar os indivíduos e reproduzir as iniquidades. Apesar disso, ele mostrou o caminho para a mudança por meio da própria educação, como um instrumento de equalização, ao afirmar que o objetivo da educação era contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações e não para perpetuá-las.

A crença de Dewey era que, à medida que a escola formasse pessoas diferentes, estaria contribuindo para a mudança da sociedade. Se a estrutura interna da escola e as matérias de estudos, com seus respectivos conteúdos, fossem orientadas para um modelo democrático, a sociedade reproduziria esse modelo. Neste sentido, a educação passou a ser vista como via de desenvolvimento social e como instrumento de equalização, conforme pode ser observada na sua própria crença:

[...] Eu acredito que a escola é principalmente uma instituição social. Educação é um processo social, a escola simplesmente é aquela forma de vida de comunidade na qual todas essas agências se concentram trazendo a criança para compartilhar nos recursos herdados da raça, e usar os próprios poderes dela para os fins sociais. Eu acredito que educação, então, é um processo de viver e não uma preparação para viver no futuro. Eu acredito que a escola tem que representar a vida presente e ela continua na casa, no bairro, ou no playground. (DEWEY, 2002, p. 2).



Ao entender a educação como um processo social, estabeleceu uma relação muito próxima entre as mudanças que ocorriam na sociedade e aquelas que ele pretendia para a educação. Elas não aconteceriam de forma isolada, conforme afirmou:

Nós somos hábeis em olhar para a escola de um ponto de vista individualista, algo que se processe somente no âmbito de professor e aluno ou professores e pais. Sempre que nós temos em mente uma discussão de um movimento novo em educação, é especialmente necessário levar em conta uma visão social. Caso contrário, mudança na instituição escolar era olhada como as invenções arbitrárias de professores particulares; às piores modas passageiras transitórias. É como conceber que a locomotiva ou o telégrafo fossem criados como dispositivos pessoais. A modificação que entra no método e currículo de educação é um produto da situação social mudada e, com muito esforço, procura satisfazer as necessidades *da sociedade nova que está formando, com as mudanças na indústria e comércio*. (DEWEY, 1970, p. 19, tradução nossa).

O entendimento da educação como um processo social pressupõe considerar um conceito fundamental que é a experiência. Para Dewey, a experiência consiste em trocas de informações, incorporação de valores individuais e sociais, comunicação, participação e práticas democráticas. Neste sentido, a experiência educativa é um ato de constante reconstrução. Com isso, vida, experiência e aprendizagem se entrelaçam de forma dinâmica, a ponto de concluir que a “[...] educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.” (DEWEY, 1967, p. 7).

Ele destaca, ainda, que, alunos e professores são detentores de experiências próprias e, ao ser confrontadas na sala de aula, permitem a ampliação do conhecimento de ambos. Desta forma, a educação é concebida como um “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (DEWEY, 1967, p. 17).

Dewey tinha bastante clareza de que a escola refletia os resultados da vida em sociedade e das experiências vividas no plano social, econômico, político e religioso. Propôs, desta forma, que a escola estivesse voltada para os movimentos e as mudanças que ocorriam na sociedade. Afirma:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política. (DEWEY, 1967, p. 8).

130 Ao propor que a escola deveria assumir a feição de comunidade em miniatura, ele estava com um pé no desenvolvimento e o outro nas contradições sociais que o desenvolvimento gerava. A solução encontrada por este autor foi de formular uma nova concepção democrática baseada no sentimento de convivência democrática. Neste sentido, a escola permitiria, mediante novos métodos, a troca de experiência entre desiguais, e esta troca de experiência se constituiria como uma manifestação ou uma forma de aprendizagem da democracia. Uma espécie de dar e receber, sem se importar com a quantidade. Para que isso se consumasse, era necessário, segundo Dewey (1967, p. 31), “[...] liberdade aos membros que a constituem a fim de que os mesmos criem o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses.”

Essa observação é fundamental para se compreender sua concepção de educação, tendo em vista que propunha uma nova concepção de democracia vinculada, necessariamente, a um sentimento que necessitava ser cultivado. A educação teria a função de coordenar a vida mental de cada pessoa e as influências que recebia do meio em que vivia. Sobre isto escreveu que:

[...] a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. (DEWEY, 1959, p. 87).

Dewey admitia a existência das desigualdades sociais no interior da sociedade burguesa, e se posicionava defendendo a idéia de que a escola deveria contribuir para diminuí-las e proporcionar condições para que todos



estivessem em situação de igualdade. Essas desigualdades constituíam-se entraves para o progresso e o desenvolvimento da sociedade americana diante da nova exigência social proporcionada pela modernização tecnológica. Um dos meios para romper com essas desigualdades era permitir uma ampliação das oportunidades escolares e, essa ampliação só era possível se o Estado mediasse este processo. Para ele, “[...] as novas formas de produtividade deviam ser cooperativamente controladas e usadas no interesse da efetiva liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade.” (DEWEY, 1970, p. 58).

Nessa nova forma de organização social, a educação adquiriria uma nova finalidade: permitir a aprendizagem através da prática. Para tanto, seria preciso incorporar uma metodologia de caráter prático, com significação moral. Ao afirmar que “[...] o fim da educação identifica-se com seus meios, do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou preparando para viver e daqui a pouco vivendo” (DEWEY, 1967, p. 17), ele propunha um método que levasse em conta a experiência não como uma atitude isolada do eu com o mundo, mas integrada. As matérias de estudo propostas para os programas escolares deveriam ter relevância para vida social, terem significações que proporcionassem sentido e conteúdo à presente vida social, principalmente no que se referissem ao desenvolvimento da solidariedade e à formação do homem cidadão sem a imposição externa.

Assim, a educação assumiria a função de integrar os indivíduos na sociedade, e esta manteria seu caráter democrático para permitir a participação de todos no processo político, social e econômico. Isso equivale dizer que de nada adiantaria educar para uma democracia se a sociedade mantivesse seu caráter autoritário, ao mesmo tempo, de nada adiantaria a sociedade apresentar um caráter democrático se as pessoas não tivessem sentimento e espírito aberto para novas experiências. Desta forma, Dewey conclui que uma sociedade é democrática quando:

[...] prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações



e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens. (DEWEY, 1959, p. 106).

A democracia moderna necessitava de um sistema educacional que fosse além da memorização de fatos e da passividade. Necessitava de pessoas preparadas para as mudanças sociais, já que estas estavam ocorrendo em grande velocidade. O método ativo de ensino-aprendizagem, proposto por Dewey, oferecia ferramentas para uma melhor adaptação social e acima de tudo colocava a criança como co-participante da sociedade. Desta forma, evitaria propostas de mudança que ocasionassem desordens, ou destruíssem, radicalmente, certas estruturas sociais. Esta sua crença é expressa da seguinte forma:

Eu acredito que a única verdadeira educação passa pela excitação dos poderes da criança pelas demandas das situações sociais nas quais ela se acha. Por estas demandas ela é estimulada para agir como um sócio de uma unidade, fazendo emergir do uma ação para o bem-estar do grupo no qual pertence. Pelas respostas que outros fazem às próprias atividades dela, ela vem saber o que estes significam em condições sociais. (DEWEY, 2002, p. 2).

132

Desta forma, Dewey propõe uma articulação racional entre indivíduo, sociedade e educação, por meio do desenvolvimento de um espírito democrático, atribuindo as respectivas responsabilidades de cada um para garantir a convivência social. E mesmo que a sociedade mantenha seu caráter estático em função da divisão em classes sociais, a educação, esta sim, é responsável por flexibilizar os processos cognitivos de forma que contribuam para uma melhor adaptação do indivíduo à sociedade, independente das suas características.

Considerações finais

No conjunto de sua produção, encontra-se uma sistemática reflexão que privilegia a liberdade, a solidariedade, a busca pela harmonização da convivência entre os diferentes e que toma por base a democracia e a valorização da experiência individual. Dewey sempre se coloca contra o autoritarismo, a imposição externa, o individualismo egoísta e a educação igualitária.

As suas propostas educacionais fundamentam-se no princípio de que aprendizagem da criança deve se dar num ambiente estimulador, de liber-



dade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade.

A chave para o entendimento de suas propostas está exatamente no desenvolvimento material da sociedade em que a educação, situada sob o ponto de vista histórico, serve como alavanca para o desenvolvimento cultural. Dewey, assim, defende a democracia como único meio eficiente e pacífico de mudança social e acredita que o capitalismo poderia ser mais justo, mais humano e mais solidário. A democracia defendida por ele deveria acontecer no âmbito econômico, político e social, dependendo, para que se efetivasse, não apenas de sua institucionalização, mas sim de uma assimilação consciente e da vivência democrática. Esta ocorreria por meio de um sentimento que iniciado nos primeiros anos de vida, duraria para sempre e cabe à educação o papel fundamental, como agente formadora, no desenvolvimento deste sentimento.

Referências

ARRUDA, José Jobson de. **História moderna e contemporânea**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1977.

BARBOSA, Ana Mae. **Reavaliando a recepção de Dewey ou atualizando John Dewey**. São Paulo: Biblioteca da USP, 2002. Disponível em: <<http://www.filosofia.pro.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2002.

BEREDAY, George Zyemunt; VOLPICELLI, Luigi. **Educação pública nos Estados Unidos**. Tradução Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1963.

DEWEY, John. O progresso escolar e social. In: **Escola e sociedade**. Chicago: Universidade de Imprensa Chicago, 1907. Disponível em: <<http://cuip.uchicago.edu/jds/>>. Acesso em: 8 abr. 2003. (Tradução nossa).

_____. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. Tradução Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.

_____. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Nacional, 1971.

_____. **My pedagogic creed**. Tradução Fábio M. Said. (UFBA). Disponível em: <lward@spartan.ac.brocku.//igward@attglobla.net//rthroop@attglobal.net>. Acesso em: 12 nov. 2002.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. Tradução Manuel do Rego Braga. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeano de Freitas. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWM, Eric John. **A era dos impérios**. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução Waltensir Dutra. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, juro e da moeda**. Tradução Mario R. da Cruz. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

134 LÊNIN, Vladimir Illich. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

LUZURIAGA, Lourenço. **História da educação pública**. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1959.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. Tradução Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

RIFIKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1995.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Circulo do Livro, 2000.

TOQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Tradução Neil Ribeiro da Silva. 2. ed. São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1977.

WESEP, Henry Van. **A estória da filosofia americana**. Tradução Seven Sages. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.



Ms. Claudemir Galiani
Universidade Estadual de Maringá
E-mail | galiani@terra.com.br

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail | mccrisclau@bol.com.br

Recebido 27 set. 2004
Aceito 11 out. 2004



Os padres de Dom José: o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933)

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Faculdade Pio Décimo – Aracaju

Resumo

Neste trabalho, o foco e a análise recaem sobre o Seminário Sagrado Coração de Jesus, criado na Diocese de Aracaju/Se, pelo Bispo D. José Thomas Gomes da Silva, no ano de 1913, como um instrumento a serviço da renovação da Igreja e do seu trabalho pastoral. Além do novo campo religioso, os "Padres de Dom José," como ficaram conhecidos, exerceram, dentro e fora de Sergipe, suas atividades sacerdotais e construíram biografias de intelectuais atuantes no magistério, na literatura, nas instituições culturais e participaram da vida política e social sergipana.

Palavras-chave: Intelectuais. Seminário. Sergipe.

Abstract

This essay focus on and analyses "Seminário Sagrado Coração de Jesus," Which was created in 1913 at the catholic church of Aracaju, By D. José Thomas Gomes da Silva, as a way to serve and renew the Roman Christian church and its work. Besides, Dom José's Priest, as they are known, worked for the Catholic Church in and out of Sergipe State and wrote biographies of many people who were very important for the education, literature, cultural institutions and who took part in the political and social life in Sergipe State.

Key words: Intelectuals. Seminar. Sergipe.



Introdução

Este trabalho é fruto da dissertação de mestrado em educação pela Universidade Federal de Sergipe, sob o título “Os padres de D. José: O Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933).” A relevância do trabalho concerne à História da “Educação” do Seminário, pois ainda não havia sido feita nenhuma investigação que analisasse o processo de formação nele desenvolvido. Ademais, trata-se de uma instituição educacional, cultural, formadora de personagens da História de Sergipe e do Brasil, como é o caso de D. Avelar Brandão Vilela, bispo Primaz do Brasil.

Não obstante, a importância do Seminário ao longo dos seus noventa e um anos na educação masculina sergipana, principalmente para os sacerdotes, o espaço temporal, delimitado para o estudo, esteve compreendido entre 1913 e 1933, período em que funcionou o curso maior do Seminário, visto que, quando criado em 1913, o Seminário funcionou como Seminário menor e maior, oferecendo os cursos preparatório, filosófico e teológico. Dessa forma, ele perdurou até 1933, quando o Seminário foi fechado, acabando definitivamente com o curso maior. A justificativa do estudo está diretamente relacionada à importância que o Seminário Sagrado Coração de Jesus exerceu como instituição de ensino, uma das poucas, na época, com equivalência de nível secundário e a única que oferecia os cursos superiores de Filosofia e de Teologia no Estado de Sergipe.

Mediante tal quadro, a proposta foi investigar qual a conjuntura que deu suporte a criação do Seminário Sagrado Coração de Jesus em Sergipe, como se deu o processo de implantação do referido Seminário, bem como qual a formação escolar dos seminaristas e o perfil do intelectual formado pela instituição. Para tanto, foram pesquisados os arquivos públicos locais, bem como os arquivos da Igreja, principalmente o do Seminário Menor Sagrado Coração de Jesus e do Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus.

As fontes utilizadas para a construção do trabalho, além das bibliográficas, foram as mensagens de Presidente do Estado, o Livro de Registro do Seminário Sagrado Coração de Jesus, de 1913-1948; o estatuto do Seminário Sagrado Coração de Jesus, que data de 1914; o Livro de Atas da Congregação de professores do referido seminário; o Livro de Tombo da Arquidiocese de Aracaju, cujos registros foram reunidos a partir de 1949; o Livro de Atas da Academia São Tomás de Aquino; o livro de matrícula do

Seminário; o Boletim "A Diocese de Aracaju: Órgão Oficial da Diocese," dos anos 1912, 1913 e 1927; a Revista *Scientia et Virtus* e entrevistas com ex-alunos do Seminário.

A história da Igreja e do pensamento católico brasileiro vem sendo estudada por diversos autores, a exemplo de Oscar de Figueiredo Lustosa, Riolando Azzi, João Dornas Filho, Eduardo Hooarnert, Ralph Della Cava, Márcio Moreira Alves, José Oscar Beozzo, José Carlos Souza Araújo, João Fagundes Hauck, Giacomo Martina, Antonio Carlos Villaça, Henrique Cristiano José Matos, Sérgio Miceli, dentre outros. Além dos precursores e principais estudiosos do tema, os padres Júlio Maria, Leonel Franca e Serafim Leite.

O estudo das instituições eclesiais católicas brasileiras, a exemplo do Seminário, tem como principal representante o Monsenhor Severino Leite Nogueira, com o seu livro "O Seminário de Olinda e seu fundador o bispo Azeredo Coutinho." Sobre o mesmo tema, há o livro "O pensamento burguês no Seminário de Olinda," de Gilberto Luiz Alves. O primeiro trabalho, apesar da parcialidade própria do *status* eclesial do autor, está baseado principalmente nos estatutos da instituição, o que torna a obra conotada. O segundo enfatiza o papel do bispo e de sua atuação, não só como mentor intelectual do Seminário, mas também como político no Estado de Pernambuco.

Em Sergipe, a Igreja Católica é tema de vários trabalhos, a exemplo das dissertações de mestrado: em Sociologia, intitulada "Sob o Olhar diligente do Pastor: A Igreja Católica em Sergipe (1831-1926)," de Péricles Moraes de Andrade Júnior; em educação, "Movimento Estudantil: A JUC em Sergipe (1958-1964)," de Antônio da Conceição Ramos; das monografias de conclusão do curso de História: "A Igreja Católica e a Educação de Base em Aracaju (1960-1970)," de Magno Oliveira da Costa, "'Além da Reza' A atuação dos jucistas aracajuanos (1960-1964)," de Ana Júlia Máximo Oliveira, "A Teologia da Libertação em Sergipe," de Quintino Ribeiro Neto; do livro "Igreja e século," de José Silvério Leite Fontes, dentre outros. Além de ser um dos temas abordados pelo "Grupo de Pesquisa sobre História, Igreja, Religiosidade e cultura de Massa em Sergipe," coordenado pela professora Verônica Maria Menezes Nunes, do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe.

Com exceção do capítulo III da dissertação de mestrado de Péricles Andrade Junior, intitulado "A criação da Diocese de Aracaju e a reforma do



clero," a história do Seminário Sagrado Coração de Jesus, não havia sido, sob nenhum aspecto, pesquisada. Com o intuito de preencher essa lacuna da historiografia educacional sergipana, é que foi produzida a dissertação da qual esse trabalho é fruto.

A conjuntura

Com a Proclamação da República, com o Decreto nº 119-A de 1890 que separou a Igreja do Estado aliado ao crescimento do protestantismo, do espiritismo, da maçonaria e o fato das idéias positivistas estarem aparecendo como uma revolta contra a hierarquia eclesiástica, somados à imagem de "desregrado" de alguns componentes da Igreja Católica, foram motivos para que a Igreja reagisse lançando mão de algumas estratégias para recuperar o domínio do seu campo religioso. O quadro pintado não era senão esse: uma instituição financeiramente enfraquecida e abalada moral e ideologicamente. Sobre a apatia do clero e sobre essa conseqüente perda de espaços, o padre Júlio Maria afirma:

Quanto à democracia, não aceitamos ainda os ensinamentos do papa. Não, a Igreja brasileira não aceitou ainda praticamente os ensinamentos do papa. O clero vive separado do povo. Quase que o povo não o conhece. O clero contenta-se com uma certa aristocracia de devotos. (MARIA, 1950, p. 250-251).

139

O que ele propunha, era que a Igreja Católica assumisse o seu papel social, de união entre Igreja e povo. Para ele,

[...] nós não devemos julgar as democracias pelos anátemas que lhe infligem políticos obstinados; não devemos negar nossa cooperação à causa pública. Não nos é lícito, enfim, encastelarmos nos santuários e, contemplando de longe o povo, pensar que fazemos obra de Deus só com os nossos panegíricos, as nossas devoções e as nossas festas. (MARIA, 1950, p. 251).

Segundo Carlos Villaça, o padre Júlio Maria, materialista convertido ao catolicismo, foi o primeiro, na história do Brasil, a propor uma Igreja não somente como serviço litúrgico, mas também voltada para as questões sociais.

Para Villaça, Júlio Maria foi a primeira voz, dentro da Igreja, de “[...] analista social, de crítico, de pregador.” (VILLAÇA, 1975, p. 72).

A essa altura, era urgente a mudança de tática da Igreja Católica. Se continuasse enclausurada em seus santuários, sem ouvir as reivindicações populares, o destino era o do esquecimento. Foi por isso que fizeram do Concílio de Trento e do Tomismo bandeiras de luta em prol da recuperação da influência das idéias católicas. Na visão de Villaça, foi com o apostolado de Júlio Maria que a igreja passou a intelectualizar-se. Para ele, “[...] a religião católica deixa de ser assunto ou devoção de mulheres e menores, para ser algo perfeitamente compatível com a condição adulta, viril, cultural.” (MARIA apud VILLAÇA, 1975, p. 77). Na visão de Júlio Maria, o que faltava à própria Igreja e ao povo era o ensino. Para ele,

O ensino, eis o grande remédio, a grande necessidade do momento atual. Os novenários, as devoções, as festas, feitas com os devidos requisitos, são uma coisa boa; mas o principal, o essencial, a coisa boa por excelência, a maior de todas as obras da caridade paroquial é ensinar os ignorantes. A ignorância da religião, eis o inimigo. A doutrinação, eis a grande arma apostólica. (MARIA, 1950, p. 253).

A criação de dioceses, não só em todas as capitais, mas também em muitos municípios, acrescida da construção do patrimônio para a Igreja, que não poderia mais contar com as subvenções do Estado, e a recuperação, através da instrução, da ideologia perdida, foram atitudes tomadas com o objetivo de reverter tal quadro.

A viabilização de tais estratégias é encontrada na história de modo bastante claro. Como exemplo, basta que se observe nas duas primeiras décadas da República brasileira a quantidade de dioceses criadas depois do Decreto nº 119-A, como também o crescimento do patrimônio pertencente à Igreja no mesmo período, a começar pelas próprias sedes paroquiais, seguidas pelos palácios episcopais, pelos terrenos e pelas casas, além de imagens e obras de arte encontradas em muitas dioceses.

Por último, se for verificada a tática utilizada para a recuperação da ideologia, poder-se-á perceber que a empreitada fora cumprida não só através dos colégios de denominação católica, dos artigos em jornais, das conferências eclesiais, mas dos Seminários que, além de ter como principal meta



a construção de um novo perfil de padre, desvinculados da impressão de desregramento, educava e formava sacerdotes, cuja tarefa, por sua vez, era propagar, de forma mais veemente, os novos ideais católicos, que podem ser traduzidos como sendo de uma Igreja mais flexível, mais próxima do povo, mais preocupada com a educação e com sua imagem, em que padres deveriam ser eminentemente vocacionados.

A dificuldade de execução de tais planos residia, porém, no fato de que havia dois movimentos no seio da Igreja: o regalista ou liberal e o ultramontano ou conservador. De um lado estava o padre Diogo Antonio Feijó, um dos intelectuais destacados na divulgação filosófica, um dos principais representantes dos regalistas, entre os anos de 1826 a 1842. Do outro lado, ou seja, do lado do movimento ultramontano, estava D. Romualdo Antonio de Seixas, Arcebispo da Bahia, o influente Marquês de Santa Cruz, autor de seguidas Cartas Pastorais, nas quais expressava seu pensamento. Também fizeram parte desse grupo D. Antonio Ferreira Viçosa, Bispo de Mariana, D. Antonio Joaquim de Melo, Bispo de São Paulo e D. Antonio Macedo Costa, Bispo do Pará. Este, já aderente, no final do período imperial.

Enquanto o primeiro grupo colocava a necessidade de reformar o clero de acordo com o centro de seus interesses, formulados em decorrência da experiência nacional, brasileira, o segundo defendia a aproximação a Roma, a subordinação ao Papa e às orientações do Concílio de Trento.

O movimento regalista era, em suma, uma facção comandada por um grupo de clérigos paulistas. Seus planos, segundo Matos, “[...] tendiam perigosamente em direção à formação de uma ‘Igreja Nacional’ apenas formalmente ligada a Roma.” (MATOS, 2002, p. 47). Para eles, a revitalização da Igreja dependia da moralidade do clero. Um dos principais argumentos utilizados foi o da extinção do celibato. Para os regalistas, bastaria legalizar a convivência marital para acabar, ou pelo menos diminuir, a imagem negativa de padres, decorrente, muitas vezes, dos amaziamentos proibidos. A questão gerou algumas desavenças entre os representantes das duas correntes. Mas, como a Santa Sé não aprovou a proposta do movimento liberal, o movimento ultramontano ganhou peso no cenário nacional e foi o idealizador da nova proposta de reforma da Igreja.

Para os ultramontanos, “[...] o centro de toda a vida da Igreja está na pessoa do Papa, representante direto de Deus na terra. Chega-se a afirmar que

só é autêntica a ortodoxia católica emanada de Roma. Portanto, não basta ser católico, é preciso ser católico Romano.” (MATOS, 2002, p. 47).

Foi sob esse movimento que a Igreja brasileira se expandiu. Os objetivos ultramontanos identificavam o clero brasileiro quando da proclamação da República, embora os seguidores do regalismo continuassem com sua resistência em favor de uma nacionalização religiosa, enquadrando, nas fronteiras nacionais, o credo católico. Nem todos os católicos receberam a laicização de uma forma negativa. A rigor, tanto o clero, quanto os fiéis, estavam divididos em suas opiniões. Houve os que vibraram com a autonomia da Igreja, sem as amarras e o desprestígio de antes. Ao ver de Alves

[...] os esforços dos bispos ultramontanos para restabelecer, ao longo dos últimos trinta anos do século XIX, o predomínio de Roma sobre a Igreja local; a reimplantação da Igreja sob a autoridade incontestável do Vaticano a partir da separação Igreja-Estado, estabelecida pela Constituição Republicana de 1891, [...] possível graças à ajuda do poder político. (ALVES, 1979, p. 6).

142

A esse mesmo período, Nagle (1974, p. 57) chamou de “calmaria nos meios católicos brasileiros.” Para ele, apenas na terceira década da República foi que começaram a surgir as primeiras amostras da capacidade mobilizadora dos católicos. Com a carta Pastoral de D. Leme, então arcebispo de Olinda, que pregava a inserção e intensificação da matéria religiosa nos meios mais diversificados do país, bem como com a criação da Revista “A Ordem,” do “Centro D. Vital,” por iniciativa de Jackson de Figueiredo, que assumiu combativamente um projeto de “recatolicização” da intelectualidade brasileira, e da “Confederação Católica,” no início dos anos de 1920, é que a Igreja havia conseguido novamente assumir lugar de destaque no cenário nacional. Fosse no meio intelectual, nos grupos sociais menos escolarizados, na Escola, na Imprensa, no comércio, o que importava era transformar aqueles que se diziam católicos, mas que pouco sabiam o significado de Igreja, em força influente no destino do país.

Embora tal assertiva tenha fundados argumentos, o fato é que, antes daquele período, a Igreja já havia assumido uma política expansionista de “estadualização” que, no entender de Miceli, “[...] contribuiu tanto para o estreitamento dos vínculos entre os bispos e o Vaticano como para o acirra-



mento da concorrência entre os próprios prelados.” (MICELI, 1988, p. 22). Apesar de que para Miceli o

[...] referido processo de estadualização converteu a Igreja em espaço de encenação das solenidades de legitimação e ostentação do poder oligárquico, quer por ocasião das festividades (dia do(a) padroeiro(a), procissões, ‘te-deums’, etc.) inscritas no calendário religioso, quer através de rituais de serviço com o timbre eclesiástico (batizados, casamentos, enterros, posses, formaturas, jubileus, etc.). (MICELI, 1988, p. 22).

Para Baia Horta (1994, p. 93) a “Igreja aceitou, pouco a pouco, o novo regime e, de certo modo, tirou proveito dele,” quando se utilizou da situação para “[...] reestruturar com mais liberdade os seus quadros e estreitar as suas ligações com Roma.” Sob esse ponto de vista, pode-se dizer que a Igreja adotou definitivamente os ideais ultramontanos, segundo Azzi (1978), defendendo a soberania da autoridade espiritual sobre o poder político, da fé sobre a ciência e da Igreja sobre a sociedade moderna laicizada.

De acordo com Miceli (1988), seguindo esta política de estadualização foi que entre 1890 a 1930 foram criadas no país 56 dioceses¹, 18 prelazias² e 3 prefeituras apostólicas³ para as quais foram designados 100 bispos, cabendo, respectivamente ao conjunto dos Estados nordestinos, a São Paulo e a Minas Gerais, os percentuais mais elevados no reparte de circunscrições e prelados. Se até 1890 só existiam 13 dioceses⁴ distribuídas em 10 províncias e nove capitais, em 1930, todos os Estados brasileiros possuíam suas dioceses. O que se queria com tal expansão era o conseqüente crescimento do aparato eclesiástico. O fato é que, de 1842 a 1890, ou seja, num período de 36 anos, não tinha sido criada nenhuma diocese.

D. Adauto Aurélio de Miranda Henriques foi um dos representantes do novo ideal da Igreja Católica. Como primeiro bispo da Paraíba e fundador do Seminário Imaculada Conceição no mesmo Estado, considerado um seminário-modelo, alternativo às casas tradicionais de Olinda e Fortaleza, ele pôde recrutar seus colaboradores mais chegados, a maioria deles designados para os postos episcopais que foram se abrindo na região. São exemplos a designação de D. Joaquim de Almeida, bispo resignatário, D. Lantim Maria Coutinho, arcebispo de Maceió; D. Manuel Paiva, bispo de Garanhuns; D. Irineu Joffily, arcebispo resignatário de Belém do Pará; D. Moíses Coelho,

arcebispo coadjutor da Paraíba e de D. José Thomas Gomes da Silva, bispo da Diocese de Aracaju.

Sergipe: um fruto do processo de estadualização da igreja católica

Seguindo a mesma linha, Andrade Júnior (2000, p. 89) afirma ser a criação da Diocese de Aracaju fruto do projeto de “romanização” da Igreja Católica. Para ele, “[...] tal ação vinculou-se ao intuito expansionista da Igreja no Nordeste, visando à constituição de um aparato burocrático homogêneo, capaz de destituir o capital religioso do laicato e a tentativa de monopolizar o controle do campo pelos especialistas.”

Agraciado pela política expansionista de “estadualização” da Igreja, foi criada, em Sergipe, no ano de 1910, a Diocese de Aracaju. Para seu primeiro Bispo, foi escolhido o então Monsenhor dos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, José Thomas Gomes da Silva – eleito no dia 12 de maio do ano de 1911. Dom José, como ficou conhecido quando chegou a Aracaju, foi recebido com todas as honrarias, não só pelo clero, mas pelos políticos locais e membros da sociedade. Uma explícita demonstração de como seria a estada do Bispo no Estado.

Passada as comemorações, dois dias depois, o bispo Dom José Thomas Gomes da Silva deu início ao trabalho de reestruturação da Igreja local, participando, dessa forma, do projeto nacional de reforma do clero. Dom José começou seu ofício fazendo as devidas nomeações para composição de sua diocese. Depois, fundou um boletim, meio pelo qual ele informava aos padres e paroquianos tudo que estava acontecendo com a igreja em nível mundial e nacional, além de informações acerca de sua administração, pois era nessa publicação que Dom José fazia as devidas cobranças, tanto financeiras como espirituais e morais.

Visitas pastorais e criação de paróquias também foram atitudes importantes no tocante à ampliação dos domínios da Igreja, sem contar com a relação desenvolvida por Dom José com os governantes do Estado e com os representantes da elite econômica e intelectual local. O Bispo agiu como um estrategista, inseminando os preceitos da igreja em toda a sua circunscrição.



Dentre os fatos que marcaram o seu bispado está o auxílio material e espiritual dado aos estabelecimentos escolares e assistenciais, a exemplo do Instituto Bento XV, do Ginásio Nossa Senhora das Graças, da cidade de Propriá; do Colégio Sagrado Coração de Jesus, do Ginásio Patrocínio de São José em Aracaju; do Orfanato da Imaculada Conceição, do Oratório Festivo São João Bosco, fundado por Genésia Fontes, a D. Bebé, e da Associação Santa Zita, destinado a menores carentes, também em Aracaju.

Outro aspecto a ser considerado na atuação de Dom José, está relacionado à obtenção de patrimônio para a Diocese. Com a falta de subsídios do Estado, a Igreja Católica dispôs de seus próprios recursos para sua manutenção. Como cada diocese tinha por obrigação se manter, a aquisição de patrimônio, era algo necessário. Para esse fim, foi composta uma comissão com várias personalidades sergipanas, pessoas de posse e de cargos importantes no Estado, membros de uma elite econômica, a começar pelo Presidente do Estado, o general José de Siqueira Menezes, a quem o Bispo designou presidente de honra; o Desembargador Zacarias Horácio dos Reis foi nomeado vice-presidente; o primeiro secretário era o Coronel Antonio Gomes da Cunha Júnior; o segundo secretário, o Major Luiz José da Costa Filho; e, como tesoureiro, fora designado Manoel Teixeira Chaves de Carvalho. Como procurador geral, o Bispo escolheu o Desembargador Antonio Teixeira Fontes. Nomes como os de Alexandre Lobão, Amintas Guaraná, Major Arsenio Araújo, o médico Augusto Leite, Augusto Mattos, Aurélio do Prado Vieira, Benjamin Mendonça, coronel Félix Pereira de Azevedo, Francisco C. Nobre de Lacerda, o cônego Francisco Gonçalves Lima, Guilherme Nabuco, o médico Helvécio de Andrade, Euvidio Velbo, João Antonio de Oliveira, o Desembargador João Maynard, Padre João Victor de Mattos, José de Araújo Cardoso, o Coronel José da Silva Ribeiro, José Moreira de Magalhães, o Desembargador Manoel Caldas Barreto, o Professor Manoel Francisco A. de Oliveira, Nelson Vieira, o Desembargador Simeão Sobral e Silvio Motta compunham o quadro de membros da referida comissão. Mas o presidente efetivo desta, era o Padre Manuel Raymundo de Melo, que também fora nomeado o primeiro reitor do Seminário criado por Dom José. (LIVRO DE REGISTRO DO SEMINÁRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, 1913-1948).

Frente a sua crise de hegemonia nacional, a Igreja Católica em Sergipe reagiu, remanejando a sociedade civil e apelando às forças políticas. Trazer para perto e ter como aliados representantes das maiores instituições

civis, sem dúvida não foi apenas uma prática local. Entretanto, o resultado obtido representou para Sergipe, de um lado, ou seja, para a Igreja, a sua manutenção e, do outro, para o representante do Estado, sua legitimação frente a uma sociedade eminentemente católica.

O fato, porém, que mais marcou o bispado de Dom José, foi a criação do Seminário Sagrado Coração de Jesus. Foi através dele que o Bispo, efetivamente, cumpriu com a missão de ampliação dos domínios da Igreja e de reforma do clero. Através do Seminário, a Igreja local ganhou repercussão nacional e a Igreja nacional pôde contar, muitas vezes, com muitos dos seus quadros.

O Seminário de Sergipe

A criação da Diocese e a implantação de seu Seminário significaram, além da restrição do campo de atuação dos protestantes e dos espíritas, a retomada de uma certa estabilidade que parecia estar se perdendo. O Seminário, implantado em 1913, representou não somente a manutenção e a ampliação do número de clérigos, mas uma escola que educou e “formou” muitos sergipanos.

Enquanto os fundos para construção da sede própria do Seminário eram arrecadados, as atividades do Seminário iniciaram, no dia 04 de abril de 1913⁵, ainda de forma improvisada, no edifício que servia de residência Episcopal, localizado à Praça Camerindo n.º 181⁶. Foi neste prédio que a primeira turma do Seminário ficou estudando até 1914, quando as obras do prédio definitivo, localizado na quadra de terras entre as ruas Espírito Santo, Riachuelo, Pacatuba e São Vicente,⁷ haviam terminado.

No seu primeiro ano de funcionamento, o Seminário tinha em sua estrutura administrativa as figuras do Reitor⁸, do diretor espiritual e de uma comissão tridentina⁹, além dos professores. Quando da elaboração dos estatutos do Seminário, em 1914, foi criado o cargo de Vice-Reitor, além dos cargos de prefeitos e vice-prefeitos¹⁰ das divisões¹¹.

O Seminário foi criado com duas modalidades de ensino: o Seminário Menor, precedido dos estudos preparatórios e o Seminário Maior. Oferecia, portanto, toda a formação necessária ao sacerdote: a preparação para o estudo voltado às ciências humanas, à filosofia cristã e à teologia. Para esse



intuito, o seminário ofertava os cursos preparatórios, filosófico e teológico, dados nessa ordem, estrutura que manteve até 1933, quando foi fechado pelo Visitador Apostólico dos Seminários do Brasil, Mons. Alberto Pequeno, por determinação da Santa Sé. O motivo para o encerramento esteve condicionado ao fechamento de todos os seminários considerados periféricos, permitindo apenas aos seminários centrais a oferta do curso maior, ou seja, a formação superior dos padres. Assim, quando reaberto no mesmo ano, o Seminário oferecia somente o curso menor.

Uma vez admitidos os seminaristas, a formação dada pelo Seminário estava atrelada às disciplinas que, por sua vez, estavam subordinadas aos cursos oferecidos. Para cada curso havia um conjunto de disciplinas diferentes. Como o recorte temporal estabelecido para este estudo é de 1913 a 1933, algumas mudanças foram detectadas no currículo.

No curso preparatório, que tinha duração de um a dois anos, eram ministradas as disciplinas de Português, Francês, Latim, Aritmética, Geografia, Corografia do Brasil, História do Brasil, História Universal, Noções de Geometria, Poética e Retórica. Dessa forma, o curso oferecia uma base intelectual, compensatória ao aluno que tinha terminado o curso ginásial, muitas vezes de forma insuficiente.

O curso de Filosofia, por sua vez, abrangia um período de dois anos, durante os quais eram estudadas as disciplinas de Filosofia, História Natural, História Eclesiástica e História Sagrada, através do viés da filosofia tomista, considerada mais “coerente e harmônica” se comparada à filosofia Kantiana. Segundo o padre Santana, no seu livro, *Em Face da ciência*, citado por Avelar Brandão Vilela, à época seminarista, a filosofia de São Tomás de Aquino é mais sólida que “[...] a teoria do famoso Kant, que não é mais que uma grande alucinação dum gênio, contendo em germe o cepticismo absoluto, o idealismo, o niilismo e o panteísmo.” (SCIENTIA ET VIRTUS, 1933, p. 81-82).

Com o curso de filosofia, os seminaristas tiveram acesso às obras tomistas, a exemplo da Suma teológica, da In Evangelia de S. Mateus e S. João, do Tratado de Religião, da Suma Teológica de Trindade, da Catena Aurea 4º Evangelho, da “Teologia Dogmática e Mora, I” d’As grandes teses da Filosofia Tomista de A.D. Sertillanges O.P, como também das Noções de História da filosofia, do Padre Leonel Franca, da Em face da Ciência, do padre Santana, do Compendio de Lógica, do Monsenhor Fernando Rangel,

e de autores como Sena Freitas, Charma, com seu “Questões de Filosofia” e Alberto Magno, obras e autores que constituíram o universo acadêmico dos padres de Dom José. A disciplina de História Natural oferecia ao candidato ao sacerdócio noções acerca da biologia, do estudo dos seres vivos: como nascem, crescem, reproduzem e morrem. As disciplinas de História Eclesiástica e História Sagrada tratavam, respectivamente, da Igreja e dos grandes vultos que a constituíam, de forma que este curso oferecia ao aluno um arcabouço teórico indispensável ao conhecimento que seria adquirido no curso seguinte, ou seja, o de Teologia.

O curso de Teologia, por sua vez, durava quatro anos e era composto por oito disciplinas: Teologia Dogmática, Teologia Moral, Escritura Sagrada e Liturgia, estudadas no primeiro, segundo e terceiro anos. Sendo que, no terceiro ano, a disciplina Liturgia era substituída por Eloquência Sagrada e, no quarto ano eram oferecidas as disciplinas de Direito Canônico, Pastoral, Escritura Sagrada e Cerimônias Práticas.

O curso de Teologia utilizava, dentre outras, as obras de Dd. Tanqueray S. J., *Synopsis Teologia Dogmática, Teologia Moral e Teologia ascética e histórica* e da *Suma Teológica e Teologia Moral* de Tomás de Aquino, além do *Compêndio de Teologia Moral*, de Ferres S. J., do *Códex Jùris Canonical*, de Petro C. Gasparri e da *Suma Institutionem canonicarum*, de C. Ferrari, dentre outros.

A *Teologia Dogmática* advertia sobre os dogmas da Igreja, enquanto a *Teologia Moral* se ocupava dos casos de consciência. Com a *Liturgia*, aprendia-se a parte prática das cerimônias, o modo como elas deviam ser concretizadas. Por meio da *Eloquência Sagrada*, o seminarista aprendia a arte da oratória para o convencimento. O *Direito Canônico*, por sua vez, ensinava as normas da Igreja. A *Pastoral* servia para instruir os alunos no modo como expor a doutrina religiosa ou lição de moral. Pela *Escritura Sagrada*, era estudado o conjunto dos livros do antigo e do novo testamento e, pelas *Cerimônias Práticas*, aprendia-se a organização solene dos cultos. (SEGUIER, 1927).

Com o passar dos anos, essa estrutura foi modificada. A *Literatura* foi incorporada ao curso preparatório e, no curso de Filosofia, a disciplina Eloquência Sagrada saiu; a disciplina de Direito Canônico ficou sendo ministrada em dois anos. Embora não estivesse explícito no estatuto, as disciplinas de Catecismo, Música e Canto Gregoriano estiveram sempre presentes no



currículo, além de Higiene e Civilidade, matérias que apareceram a partir de 1918.

Àquela época, segundo o Mons. João Moreira Lima, ex-aluno do Seminário, a maioria dos compêndios do curso de teologia, com exceção do de História Eclesiástica, eram em Latim. Ainda segundo o Mons., os professores, para ministrarem suas aulas, tinham que “[...] traduzir com a leitura e dar aulas em português,” o que ao ver do Mons., à época aluno, tanto para ele, quanto “[...] para a maioria, o aproveitamento poderia ser maior se os livros fossem em português,” já que poderiam ler diretamente a obra. (LIMA, 1984, p. 17).

Os mais interessados no ofício do sacerdote, como foi o caso do padre João Moreira Lima, dedicavam-se, para maior compreensão das ciências teológicas, a livros como o *Catecismo de Perseverança*, de Gaume, uma obra de oito volumes, *Os Esplendores da Fé* de Francisco Maria Moigno, em três volumes, *O Tratado de História Eclesiástica*, do Padre Rivaux e o *Gênio do Cristianismo*, de Chateaubriand. Obras que, apesar de serem de autores franceses, eram traduzidas para o português e chegavam aos seminaristas arcajuanos, no final dos anos vinte e início dos anos trinta, através do livreiro e seminarista João Moreira Lima, que mantinha contatos com a “Livraria Católica” do Rio de Janeiro. Só na década de 1930, começaram a surgir, no país, livros como os de Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atayde). Estes eram vendidos no Seminário de Aracaju pelo então aluno João Moreira Lima.

Com certeza, outras obras compuseram a bibliografia, porém não foi possível identificá-las.¹² Na verdade, o Seminário repetia, como currículo, o conjunto de disciplinas específicas de cada estágio de ensino e tratava cada uma delas de acordo com os conceitos usuais e com a orientação mais ou menos conservadora da Igreja.

O corpo docente que ministravam tais disciplinas era composto de maioria de clérigos, a quem eram destinadas as disciplinas filosóficas e teológicas. Já as disciplinas elementares, apesar de serem preferencialmente designadas a sacerdote tiveram, no bispado de Dom José (1911-1948), como colaboradores, sete leigos, todos escolhidos pessoalmente pelo bispo. Foram eles: Manuel Cândido, professor de latim, além de lecionar português e francês; o segundo foi o professor Francisco da Graça Leite, que ensinou Geografia,

História Universal e História do Brasil; o terceiro, contratado em 1918, foi Augusto César Leite, médico, fundador do Hospital de Cirurgia, que lecionou Ciências Naturais; o professor João Rocha ensinou música a partir de 1923 e Tenyson Ribeiro, que ensinou matemática¹³. Tratavam-se de professores renomados e que lecionavam em outras instituições educacionais de Sergipe, como o Colégio Atheneu Sergipense e a Escola Normal de Sergipe.

O espaço das práticas escolares e o poder disciplinar

O edifício construído especificamente para ser sede da instituição era de alvenaria, composto de dois pavimentos, medindo 21 metros de fundo e 12 metros de frente. Os pavimentos eram interligados por uma escada de madeira de modelo parafuso. Na parte superior, ficavam tanto as celas (dormitórios) dos seminaristas, como as dos padres/professores, a do reitor, do vice-reitor e do diretor espiritual, além do cômodo reservado para o aposento do bispo. No pavimento inferior, ficavam os salões de estudos, a bedelagem, os banheiros, duas salas de visitas, a sala de física, a cozinha, a copa, o refeitório e o campo para as atividades físicas. Esta estrutura tinha capacidade para 50 seminaristas, construída num ambiente favorável ao funcionamento do Seminário, pois se tratava de um lugar tranquilo e pacato, com poucos vizinhos.

De frente para a rua Espírito Santo foi construída a Igreja do Seminário. Voltadas para essa mesma rua, ficavam as duas entradas oficiais: uma para o prédio e a outra para a Igreja. Nos fundos do prédio, voltado para a rua Itabaianinha, foi construído o Santuário de Nossa Senhora Menina. Na mesma quadra de terras, foram construídas sete casas¹⁴, cada uma com uma estrutura média de 12 metros, que eram alugadas e a renda ajudava nas despesas do clero.

Foi no referido prédio, previamente organizado, que se instalou, definitivamente, o Seminário Sagrado Coração de Jesus. O prédio tinha uma estrutura que permitia, por parte dos dirigentes, total controle das ações e, por parte dos seminaristas, a total falta de liberdade. A divisão do prédio, bem como as normas da instituição, favoreciam a vigilância dos seminaristas. Essa relação do espaço com os seminaristas remete-nos aos estudos de Foucault sobre o poder.



Para Foucault, o poder, ou a disciplina, manifesta-se sobre quatro características: a organização do espaço, a administração do tempo, a vigilância e o registro do conhecimento. Segundo ele, as relações de poder não passam nem em nível do Direito nem através da violência. Para ele, a dominação não se sustentaria se tivesse como alicerce a repressão. (FOUCAULT, 1993).

Também é dele a idéia de que o poder não pode ser considerado apenas do ponto de vista da repressão, da censura, do recalque. O poder, para Foucault, possui uma eficácia produtiva. É sob essa perspectiva que o poder é exercido sobre o corpo humano, não de maneira a reprimi-lo, mas para aprimorá-lo.

Apesar da análise de Foucault sobre o poder estar baseada em seus estudos sobre a história da penalidade, seus frutos podem ser colhidos no estudo sobre o Seminário, sobretudo por ele ter colocado o problema de uma relação específica de poder: entre os indivíduos enclausurados e seus supervisores, tendo o corpo como objeto para o exercício de poder. A esse tipo, Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar.

Foi através desse tipo de poder, que o Seminário conseguiu o controle minucioso dos seminaristas. Para Foucault, a disciplina começa com a organização do espaço. Critério focalizado quando da construção do prédio e distribuições dos atores: os seminaristas e os seus supervisores (reitor, vice-reitor e diretor espiritual) juntos, de modo que os seminaristas estivessem sempre monitorados. O supervisor dos supervisores, o bispo, ficava reservado, mas em um apartamento que dava acesso a todo o prédio, de modo que ele tinha total controle do ambiente. Dessa forma, todos juntos, e uma vez respeitando a hierarquia eclesiástica e do próprio seminário, era possível, através da disposição dos cômodos e das regras, exercer um controle direto sobre os seminaristas. Para Foucault,

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber. (FOUCAULT, 1993, p. 19).

Por certo, o nascimento do Seminário não representou uma massificação positiva da imagem do sacerdote. O isolamento, acompanhado da disciplina, é que foram, ao contrário do que existia, a grande ação desta instituição.

Ainda segundo Foucault, saber e poder estão intrinsecamente ligados. Não há poder sem um campo de saber. Sob esse ponto de vista, a Igreja utilizou-se do espaço do Seminário para, através da disciplina, construir um saber que seria utilizado na forma de poder, quando o sacerdote estivesse fora da instituição, exercendo o sacerdócio. Ou seja, através do saber, a igreja continuaria ou voltaria a exercer o poder.

Dessa forma é que foi construído um novo habitus caracterizado, também, por um capital cultural baseado no tomismo, percebido nas obras permitidas e adotadas na bibliografia dos cursos. O conjunto de disciplinas, o isolamento, o poder disciplinar, somadas às regras de convivência impostas pela instituição contou, também, com uma dose considerável de estímulo. Ademais, foi por incentivo da própria reitoria que foram criados o Jornal "Academus," espaço onde os alunos expunham suas idéias e acabavam por ter uma convivência mais amena, já que eram eles próprios quem ditavam as regras, e a "Academia Literária São Tomás de Aquino," ambiente criado para que os seminaristas exercitassem a escrita e a oratória, claro que de acordo com as normas da instituição.

152

Os padres de Dom José: uma nova elite intelectual em Sergipe

No período de vinte anos, 214 alunos se matricularam no referido Seminário. Destes, 44 fizeram o curso menor e maior (total ou parcialmente). Foram denominados padres de D. José, independentemente de terem, ou não, sido ordenados por ele¹⁵. Foram eles: Afonso de Medeiros Chaves (1910-1989), Agnaldo Galvão Leal (1903-), Agnaldo Guimarães (1909-1951), Alberto Bragança de Azevedo (1900-1974), Antonio de Barros Padilha (1909), Antonio Fernando da Graça Leite (1901-1968), Antonio de Freitas Melo (1899-1985), Antonio Régis (1900-1949), Arnaldo Castro, Arnaldo Rocha campos (1989-), Augusto Melo, Aurélio Vasconcelos de Almeida (1911-1999), Avelar Brandão Vilela (1912-1986), Basílicio Raposo de Oliveira (1892-1945), Carlos Camélio Costa (1900-1974), Domingos Fonseca de Almeida



(1898-1987), Edgar de Brito (1907-1989), Eraldo Barbosa de Almeida (1911-1987), Evêncio Guimarães (1899), Floduardo de Brito Fontes (1892-1929), Francisco Valverde (1898), Gervásio Feitosa (1907-1989), Gileno Francisco de Jesus (1912-), Gonçalo Lima (1900), João Barbosa de Souza (1916-1991), João Moreira Lima (1910-1996), João Pedro Alves (1892), José Alves de Castro (1912), José Augusto da Rocha Lima (1895-1969), José Curvelo Soares (1911-1989), José de Araújo Machado (1909-1991), José Dias de Oliveira (1914), Jugurta Feitosa Franco (1899-1983), Lauro de Souza Fraga (1900-), Liberato Geraldo Fagundes, Luiz Gonzaga Passos (1910-), Manoel Soares Rocha (1914-), Manuel Dias Guimarães (1910), Manuel Vieira dos Santos (1900-), Mário de Miranda Villas Boas (1903-1968), Miguel Monteiro Barbosa (1902-1980), Nelson do Prado Fontes (1913-1938), Olívio Teixeira (1911-) e Pedro Oliveira (1904-1996).

Destes quarenta e quatro padres, não foi possível obter, de dez, dados que pudessem subsidiar esta análise, mas dos trinta e quatro que há informações, trinta foram professores, fosse no Seminário ou em colégios de Sergipe ou mesmo de outros Estados, sendo que, dos oito que tiveram outra formação, a exemplo do Direito e da Pedagogia, também lecionaram em faculdades e ou universidades. Seis dedicaram-se também às letras, escrevendo, além das homilias e cartas pastorais, livros ou opúsculos. Dez envolveram-se com a imprensa, fosse criando ou escrevendo para jornais. Onze dedicaram-se a movimentos assistenciais, a exemplo da criação do círculo operário católico e de fundações para menores. Quatorze criaram ou participaram da fundação de escolas ou outros centros culturais, a exemplo da Academia Sergipana de Letras e do Centro Dom Vital. Além dos sete que exerceram mandatos ou estiveram envolvidos na política partidária.

A atuação dos padres de D. José demonstra bem a apropriação que foi feita dos conteúdos e dos ideais que foram, ao longo desse período em questão, ministrados pela nova forma de pensar e de atuar da Igreja. Em suma, o Seminário Sagrado Coração de Jesus representou para o Estado não só uma casa de formação de padres, mas uma casa formadora de intelectuais ativos, criadores, mediadores e engajadores.

Assim, o Seminário, que servia de patrimônio material da Diocese, já que se constituía de um prédio, mobiliado, que servia não só de escola de padres, mas também, de residência do bispo e de palácio episcopal, de onde saíam todas as decisões da Igreja em nível de Estado, teve uma alta

representação não só no campo religioso, mas também nos campos educacional, cultural, social e político.

No campo religioso, destacam-se, desde o seu quadro de professores e reitores, D. Manuel Raymundo de Melo, depois Bispo de Caitité e D. Adalberto Sobral, depois bispo de Pesqueira, em seguida bispo do Maranhão, até os chamados padres de Dom José, ex-alunos que se tornaram professores, a exemplo de D. Mário de Miranda Villas-Bôas, bispo de Garanhuns e D. Avelar Brandão Vilela, que chegou a bispo primaz do Brasil, dentre outros.

Já no campo educacional, a influência também se fez notar, haja vista que uma parcela significativa dos padres de Dom José, exerceram uma participação considerável na instrução pública e particular sergipana, a exemplo do Colégio Atheneu Sergipense, do Colégio Tobias Barreto, da Escola Normal Rui Barbosa, da Escola de Comércio Conselheiro Orlando, e das escolas católicas como o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, do Colégio Patrocínio São José, do Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora e o próprio Seminário. Sem contar aqueles que lecionaram em faculdades e colégios fora do Estado, como são os casos dos Padres Aurélio Vasconcelos, Agnaldo Galvão Leal e José de Castro.

No campo social, a participação dos padres de Dom José também foi sentida. Houve padres que foram colaboradores de movimentos culturais, a exemplo do padre João Moreira Lima, mantenedor dos cinemas Vitória e do cinema Vera Cruz, centros culturais, cujo lucro era voltado para subsidiar movimentos sociais como o "Círculo Operário Católico," além da participação nos meios de comunicação, a exemplo do rádio e dos jornais, inclusive criando o seu próprio jornal "A Cruzada."

Houve, inclusive, aqueles que se envolveram direta ou indiretamente na política. O padre Miguel Monteiro Barbosa, por exemplo, foi deputado na Assembléia Constituinte de 1934, Carlos Camélio Costa participou, como candidato, a deputado federal, em 1946, Edgar Brito foi deputado à Assembléia Legislativa Constituinte de 1947 e outros preferiram as candidaturas a prefeito, em municípios sergipanos, como Evêncio Guimarães, em Japoatã, e Manoel Vieira, em Itabaianinha.

A importância do Bispo e do Seminário Sagrado Coração de Jesus vai além da educação de padres e das fronteiras de Sergipe. Ao designar Mário de Miranda Villas-Bôas, depois substituído por Avelar Brandão Vilela,



para ser Assistente Eclesiástico do Centro Dom Vital, instalado em Aracaju, em 1932, Dom José legitimou o ideal político daquela entidade, fundada pelo sergipano Jackson de Figueiredo, com o objetivo de “recatolizar” a intelectualidade brasileira. O Centro Dom Vital foi a entidade que mais aglutinou católicos leigos, alguns dos quais já tinham participado, um ano antes, da criação da Academia Sergipana de Letras. Funcionando com agenda de reuniões, debatendo questões da atualidade brasileira, como o divórcio e o aborto, o Centro Dom Vital e a Revista *A Ordem*, que ele distribuía, mobilizaram muitos intelectuais sergipanos que, com sua extinção, passaram para a Ação Católica, para a Liga Universitária Católica e para a Liga Eleitoral Católica, todas com vínculos explícitos com a Diocese de Aracaju.

Tais entidades, cada uma com suas funções, surgiram nas relações da Igreja ou foram por ela estimuladas. A que teve maior participação política foi a Liga Eleitoral Católica que, a partir de 1945, defendeu, de forma intransigente, dogmas e valores do catolicismo, apoiando abertamente candidaturas com o mesmo vigor com que repudiava partidos e candidatos que contrariavam seus objetivos. O próprio Dom José não fugiu da radicalização e assinou a decisão da Diocese de excomungar eleitores católicos que contrariassem as recomendações da Legião Católica (LEC), então presidida por Hélio Ribeiro, tendo como secretário José Amado Nascimento, ambos oriundos do Centro Dom Vital.

Das diversas entidades, criadas e atuantes em Sergipe, nesse período, descendem de um grupo coeso de intelectuais católicos, fruto da educação dos padres de Dom José, composto dentre outros, por José Amado Nascimento – contabilista, bacharel e professor de direito, poeta e ensaísta –, Walter Cardoso – médico, professor da Faculdade de Medicina de Sergipe e escritor –, Manoel Cabral Machado – advogado, professor de direito e de outras disciplinas do ensino superior, escritor, político, tendo exercido mandatos de deputado estadual e de vice-governador –, José Silvério Leite Fontes – advogado, professor universitário, ensaísta, escritor, autor, inclusive de uma obra sobre Jackson de Figueiredo –, Luiz Rabelo Leite – advogado, promotor de justiça e magistrado, foi presidente do tribunal de justiça do Estado de Sergipe, professor universitário –, todos pertencentes à Academia Sergipana de Letras e a outras instituições culturais que, juntamente com outros, estavam engajados na luta pelo ensino superior no Estado. Todos atores importantes da história educacional, cultural e política sergipana.

Notas

- 1 São elas: as de Manaus, Paraíba, Curitiba e Niterói, em 1892; a do Espírito Santo, em 1895; a de Maceió, em 1900; a de Pouso Alegre, em 1901; as de Campanha e Uberaba, em 1907; as de Botucatu, São Carlos do Pinhal, Ribeirão Preto, Taubaté, Campinas e Florianópolis, em 1908; a de Natal, em 1909; as de Aracaju, Pesqueira, Montes Claros, Pelotas, Uruguaiana, Santa Maria, Corumbá e São Luiz de Cáceres, em 1910; as de Arassuaí, Aracaju, Barra, Caetité e Ilhéus, em 1913; as de Cajazeiras e Crato, em 1914; as de Sobral, Caratinga e Porto Nacional, em 1915; as de Penedo e Guaxupé, em 1916; as de Garanhuns, Nazaré e Aterrado, em 1918; a de Belo Horizonte, em 1921; as de Campos e Barra do Piraí, em 1922; a de Petrolina, em 1923; as de Sorocaba e Santos, em 1924; as de Bragança, Juiz de Fora e Valença, em 1925; as de Cafelândia, Ponta Grossa e Jacarezinho, em 1926; as de Jabuticabal, Rio Preto, Joinville e Lajes, em 1927 e a de Assis, em 1928. (MICEII, 1988).
- 2 São elas: Santarém, Rio Branco, Conceição do Araguaia, Registro do Araguaia, São Peregrino, Senhor Bom Jesus de Gurguéia, São José de Grajaú, Bananal, São José do Tocantins, Porto Velho, Lábrea, Foz do Iguaçu, Marajó, Guamá, Santana de Jataí, Diamantino, Guajará-Mirim e Paracatu. (MICEII, 1988).
- 3 Rio Negro, Solimões e Teffé.
- 4 A Sé metropolitana em Salvador e os bispados de Belém, Mariana, Olinda, São Luís, São Paulo, Rio de Janeiro, Cuiabá (1826), Goiás (1826), Porto Alegre (1846), Fortaleza (1854) e Diamantina (1854). Além da sediada na Corte. (MICEII, 1988).
- 5 Nesta mesma ocasião, instalou o "Culto do Apostolado de Oração". O Apostolado da Oração era uma obra diocesana fundada nos Estados, com o intuito de ser uma alternativa às festas populares, a exemplo das festas de padroeiros (as). Isso se dava como um modo de difundir os cultos romanizados e impedir os interesses meramente pecuniários.
- 6 Tal prédio pertencia a D. Maria Clara Cardoso Melo, que o cedeu à Igreja para a residência do bispo. Anos depois, com a morte da proprietária, o prédio foi doado definitivamente à Igreja. Nesse mesmo prédio, também foi iniciado o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus que, à época, era um educandário e chamava-se Universidade Pequeno Príncipe.
- 7 Hoje, ruas D. José Thomas, Senador Rollemberg, Pacatuba e Riachuelo, local onde fica o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus.
- 8 Assumiram a reitoria durante o período estudado, o Pe. Manuel Raymundo de Melo (1913-1914), Pe. Juvêncio Brito (19814-1915), Côn. Vicente de Jesus (1916-1917), Abílio Menezes (1917-1917), o próprio D. José Thomas por quatro vezes (1914-1914, 1917-1919, 1929-1931, 1938-1938), Mons. Adalberto Sobral por duas vezes (1919-1922, 1923-1925), Pe. José A. da Rocha Lima, Solano Dantas de Menezes e o Côn. Durval Góis interinamente, durante alguns meses do ano de 1922, o Padre Jugurta Franco (1925-1927), o Côn. Carlos Costa (1927-1929) e o Pe. Miguel Barbosa (1931-1935).
- 9 Composta por padres designados para cuidar da parte do Economato, ou seja, das finanças da Instituição.
- 10 Eram seminaristas escolhidos pelo Reitor, conforme sua conduta, para servirem de monitores dos outros seminaristas.



- 11 Os seminaristas eram alocados em duas divisões: a dos alunos menores e a dos maiores. Cada uma contava com seu respectivo prefeito.
- 12 Foi possível identificar os títulos dessas obras, ao encontrar, no arquivo do Colégio Arquidiocesano, uma lista manuscrita de livros, cujo cabeçalho dizia: "Lista de livros antigos do Seminário – 1978," contendo apenas o título e o autor de 398 obras. A partir do contato com o padre José Alves de Castro, ex-aluno do Seminário, foi solicitado que ele identificasse, em meio àquelas obras, quais lhe eram conhecidas. O padre identificou 54. Destas, foi possível perceber que fizeram parte de sua formação essas já citadas. Embora os compêndios de história não estivessem na lista, foi possível identificá-los através de pistas deixadas pelo padre João Moreira Lima em seu livro e numa ata da congregação de professores, quando pediram para mudar dois dos compêndios utilizados. Não foram listadas todas as cinquenta e quatro obras identificadas porque algumas delas, acredita-se, foram utilizadas pelo padre enquanto professor, em uma outra geração, pois o padre foi seminarista de 1927 a 1936, período em que algumas das obras reconhecidas ainda não haviam sido lançadas a exemplo do Compêndio de Teologia Pastoral do Cardeal Jaime de Barros Câmara, de 1955, dentre outros. Outras obras também foram recolhidas, através das citações, quando da leitura dos artigos dos seminaristas.
- 13 Os professores Osman Oliveira e José Andrade, contratados em 1947, ministraram as disciplinas de Português e de Matemática, respectivamente. Cf. Livro de Atas da Congregação de Professores de março a outubro de 1947.
- 14 Uma dessas casas, a que ficava na rua Espírito Santo, hoje Senador Rollemberg, foi adaptada para servir de residência episcopal, quando D. José Thomas, já doente, não mais podia ficar no prédio do Seminário.
- 15 A lista oficial da Arquidiocese de Aracaju está composta por 51 padres ordenados por D. José. No entanto, destes, seis não foram alunos e somente um fez o curso menor no Seminário Sagrado Coração de Jesus.

Referências

ANDRADE JÚNIOR, Péricles Morais de. **Sob o olhar diligente do pastor**: a Igreja Católica em Sergipe (1831-1926). 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

ALVES, Márcio Moreira. **Igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

AZZI, Riolando. **O catolicismo popular no Brasil**: aspectos históricos. Petrópolis: Vozes, 1978.

BEOZZO, José Oscar. Decadência e morte, restauração e multiplicação das Ordens e Congregações Religiosas no Brasil, 1870-1930. In: AZZI, Riolando. (Org.). **A vida religiosa no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1983.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

COSTA, Magno Oliveira da. **A Igreja católica e a educação de base em Aracaju** (1960-1970). 1999. 80 f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. **Espacio y tiempo**. Educacion e Historia. Morelia: Instituto Michoacano de la Educación, 1996.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1998.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos filosóficos em Sergipe**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1995.

LIMA, João Moreira. **A serviço do reino de Jesus Cristo**: para que todos tenham vida. Aracaju: Editora Particular, 1984.

LONDONO, Fernando Torres. Paróquia e comunidade na representação do Sagrado na Colônia. In: LONDONO, Fernando Torres (Org.). **Paróquia e comunidade no Brasil**: Perspectiva histórica. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A presença da igreja católica no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977.

MARIA, Júlio. **O catolicismo no Brasil**. Rio de Janeiro, 1950.

MATOS, Henrique Cristiano. **Nossa história**: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2002. (t. 2. Período imperial e transição republicana).

_____. **A Igreja e a república**. Brasília: UnB, 1981. (v. 9).



MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1988.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. **O Seminário de Olinda e o seu fundador o Bispo Azeredo Coutinho**. Recife: FUNDARPE – Diretoria de Assuntos Culturais, 1985.

NUNES, Maria Thétis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Ana Júlia Máximo. **Além da reza**. A atuação dos jucistas aracaJuanos (1960-1964). 1999. 71 f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1999.

RAMOS, Antônio da Conceição. **Movimento estudantil: a JUC em Sergipe (1958-1964)**. 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2002.

REVISTA SCIENTIA ET VIRTUS: Coletânea Litero-apologética pela Academia S. Tomás de Aquino, do Seminário Sagrado Coração de Jesus. Aracaju: Tipografia Comercial, 1933.

RIBEIRO NETO, Quintino. **A teologia da libertação em Sergipe**. 1999. 65 f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1996.

LIVRO DE ATAS DA CONGREGAÇÃO DOS PROFESSORES DO SEMINÁRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. (mar./out. 1947).

LIVRO DE REGISTRO DO SEMINÁRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. SEMINÁRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1913-1948). Aracaju, 1913-1948.

SANTANA, Valéria Carmelita do Nascimento. As práticas escolares do povo de Deus: os colégios católicos como instituições culturais (1914-1918). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 22., 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/ANPUH, 2003. 1 CD-ROM.

_____. O Primeiro bispo de Aracaju e a difusão do ensino religioso católico In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2003 1 CD-ROM.

- SEGUIER, Jaime de. **Dicionário prático ilustrado**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1927.
- SILVA, Clodomir. **Álbum de Sergipe**. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1920.
- SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René. (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- SOBRINHO, Sebrão. **Fragmentos da história de Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1972.
- STANIKOWSKI, Frei Edgar. **D. José Thomaz Gomes da Silva: um bispo humano**. Aracaju: Bardel, 1997.
- VIEIRA, Davis Gueiros. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1980.
- VILLAÇA, Antonio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Profa. Ms. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Faculdade Pio Décimo – Aracaju/Sergipe

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
E-mail | raylanenavarro@bol.com.br

Recebido 20 set. 2004
Aceito 28 out. 2004



Fundamentos para uma interpretação do Brasil: a vertente patrimonialista e suas ramificações

Carlos Alberto Nascimento de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

A temática central se relaciona com as concepções teóricas que analisam o Estado brasileiro tendo como referência o patrimonialismo, categoria analítica originária de Max Weber. Foram privilegiados os temas: patrimonialismo, neopatrimonialismo, clientelismo, cooptação e hegemonia política. O estudo permite compreender que o patrimonialismo weberiano foi recepcionado no Brasil fundamentalmente por duas concepções: a primeira, ao analisar o caso brasileiro compreende que o Estado no Brasil é patrimonial, dirigido e hegemonizado por um quadro administrativo estamental-burocrático. A segunda, compreende que o Estado brasileiro é neopatrimonial, e sua composição é formada por um estrato social sem propriedades, ou seja, pela burocracia e pela classe política. Conclui que tal categoria, enquanto paradigma analítico possui vantagens e limites.

Palavras-chave: Patrimonialismo. Neopatrimonialismo. Cooptação. Clientelismo.

Abstract

The thematic central relates with the theoretical conceptions that analyze the Brazilian State having as reference patrimonialism, original analytic category of Max Weber. They were privileged the themes: patrimonialism, neopatrimonialism, clientelism, cooptation and political hegemony. The study allows to comprehend that patrimonialism weberian was recepcionado in Brazil fundamentally for two conceptions: the first, when analyzing the Brazilian case comprehends that the State in Brazil is patrimonial, directed and hegemonized for an administrative picture estamental-bureaucratic. The second, it comprehends that the Brazilian State is neopatrimonial, and your composition is formed by a social stratum without properties, in other words, by the bureaucracy and by the political class. It concludes, which such category while analytic paradigm owns advantages and limits.

Key-words: Patrimonialism. Neopatrimonialism. Cooptation. Clientelism.

As concepções que versam sobre o caráter do Estado no Brasil são as mais diversas, por um lado temos as análises que têm como referência o paradigma marxista, e por outro, encontramos as concepções que se referenciam no paradigma weberiano. Em relação às obras referentes ao primeiro paradigma, citamos *en passant*, a obra clássica de Prado Júnior (1980) que ao discorrer sobre o desenvolvimento histórico do Brasil, e ao se contrapor às teses feudais existentes¹, afirmou que desde o período colonial o Brasil já era capitalista, haja vista que foi a empresa como um empreendimento de caráter capitalista e o empresário que dominaram o cenário econômico e o social desde a colonização. Citamos ainda, Fernandes (1987), que entende a revolução burguesa no Brasil – de tipo não-clássica – e que teve como marco inicial a Independência brasileira, como as etapas evolutivas ou os processos de transição, a partir de uma formação econômico-social não capitalista (sociedade estamental e de casta), que o capitalismo ultrapassou para se efetivar enquanto modo de produção dominante no solo brasileiro. Abrimos um parêntese para ressaltar que nesta obra, Fernandes (1987) conciliou as categorias marxistas (modo de produção, Estado de classe, classe social, luta de classes, revolução, revolução burguesa, revolução proletária, socialismo etc.), com as categorias weberianas (Estado patrimonial, casta, estamento etc.).

162

Weber, nessa chave, deixa de ser mobilizado como uma referência que se contraponha a Marx na questão da autonomia do Estado e do político em geral, recolhendo-se dele a marcação teórica para a análise da sociedade 'senhorial escravocrata' e a sua organização estamental, enquanto em Marx se vão procurar os conceitos que permitam explicar a inscrição do país no sistema do capitalismo mundial e a transição para uma 'ordem social competitiva' fundada em uma estrutura de classes moderna. (VIANNA, 1999, p. 38).

Ao analisar o processo de formação e consolidação da hegemonia burguesa no Brasil, Fernandes (1987) concluiu que – na época da Independência – o Estado nacional independente era patrimonial e estamental ao mesmo tempo. Embora com fundamentos formais liberais, mas visando “[...] servir aos propósitos econômicos, aos interesses sociais e aos desígnios políticos dos estamentos senhoriais” (FERNANDES, 1987, p. 68), na prática política, e utilizado sob a forma instrumental, este Estado era patrimonial, e tinha como objetivos romper com o passado colonial e consolidar a filosofia política do liberalismo. O autor considera positivo o fato de os estamentos



dominantes senhoriais recorrerem ao patrimonialismo como forma de romper com o passado em busca de consolidar o Estado nacional, visto que, caso isso não ocorresse, “[...] no mínimo, o país se fragmentaria em várias unidades políticas hostis, pois a hipótese alternativa seria a feudalização da dominação patrimonialista.” (FERNANDES, 1987, p. 68).

Além disso, nesse momento de transição para uma ordem capitalista dominada pela burguesia em aliança com as oligarquias agrárias, a economia brasileira continuava sendo colonial, dependente e periférica. Visando romper com esse tipo de economia para garantir a revolução burguesa no Brasil, e considerando o caráter dependente da estrutura econômica brasileira, a dominação burguesa não será baseada no paradigma clássico, ou seja, não será democrática e nacional, mas dependente e autoritária. Ressalta, porém, que considerando as condições objetivas da época, essa era a forma possível de se efetivar o desenvolvimento capitalista no Brasil, e por conseguinte, garantir a dominação burguesa.

Isto posto, pode-se perceber que qualquer forma que assuma, o Estado será sempre instrumental, voltado para consolidar a hegemonia da classe dominante. Particularmente, no Brasil “[...] o Estado impôs-se como a única entidade que podia ser manipulável desde o início, a partir da situação de interesses das elites nativas, mas com vistas a sua progressiva adaptação à filosofia política do liberalismo.” (FERNANDES, 1987, p. 35).

Em que pese o destaque à vertente analítica acima, no contexto deste artigo, nosso foco estará voltado para as interpretações que enquadram suas análises a partir da teoria de Max Weber. Para tanto, elegemos para análise, além do próprio Weber (1999a, 1999b e 2000), Faoro (1977a e 1977b) e Schwartzman (1988), autores que analisam o Estado brasileiro a partir do patrimonialismo, categoria clássica de origem weberiana.

Como forma de não pairar dúvidas acerca de tal delimitação, o próprio Faoro cuida de se destacar como não-marxista: “[...] o ensaio se afasta do marxismo ortodoxo, sobretudo ao sustentar a autonomia de uma camada de poder, não diluída numa infra-estrutura esquemática, que daria conteúdo econômico a fatores de outra índole.” (FAORO, 1977a, p. 11).

É preciso reter que Embora afirme que sua obra, *Os Donos do Poder*, “[...] não segue, apesar de seu próximo parentesco, a linha de pensamento de Max Weber.” (FAORO, 1977a, p. 11), o quadro referencial de análise

operacionalizado por Faoro (1977a e 1977b) é inspirado em Weber (1999b e 2000). No estudo que Faoro faz sobre a *formação do patronato político brasileiro*, os matizes interpretativos centrais são originários do quadro teórico weberiano. Seu corpo analítico é guiado pelos eixos fundamentais de estamento, patrimonialismo e burocracia, conceitos-chave presentes na obra de Weber, *Economia e Sociedade*. Por sua vez, Simon Schwartzman ao não admitir um Estado brasileiro de classe também se afasta do paradigma clássico marxista. É dele a afirmação: “[...] o Brasil herdou um sistema político que não funciona como ‘representante’ ou ‘agente’ de grupos ou classes sociais determinados, mas que tem uma dinâmica própria e independente [...].” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

A diferença do emprego do patrimonialismo weberiano em suas respectivas análises, entre Fernandes (1987) e Faoro (1977a e 1977b), está em que o primeiro empregou esta categoria apenas para analisar o período colonial e imperial, onde a classe dominante era formada pelos latifundiários escravistas; enquanto que o segundo utilizou tal categoria para toda a história brasileira, desde o descobrimento até Getúlio Vargas.

O patrimonialismo weberiano

Incluído no tipo de dominação *tradicional*², inicialmente, o conceito de patrimonialismo foi discutido por Weber (2000) como tipo ideal. Entretanto, esclarece que mesmo não existindo em sua forma pura – como é o caso dos tipos ideais – isto não impede que o conceito possa ser observado em sistemas de dominações empíricas, todavia “[...] nem de longe se cogita [...] sugerir que toda a realidade histórica pode ser ‘encaixada’ no esquema conceitual desenvolvido no que se segue.” (WEBER, 2000, p. 142).

Weber (2000, p. 152) afirma que a dominação *tradicional* do tipo patrimonial não é orientada por normas ou regras pré-estabelecidas, ela orienta-se pela crença em valores tradicionais. Sua ação é exercida pelo *senhor*, que é aceito em função da dignidade pessoal que lhe confere a tradição. Seu quadro administrativo não é composto de funcionários, mas de *servidores* pessoais. Estes *servidores* – compostos de guardas pessoais, escravos, colonos ou súditos forçados e mercenários – vão ampliar o poder do *senhor* e aumentar seu livre arbítrio. Considerando tais características, “[...] denominamos *patrimonial*



toda dominação que, originalmente orientada pela tradição, se exerce em virtude de pleno direito pessoal [...].” Existe porém uma distinção nas formas de poder patrimonial:

[...] no patrimonialismo puro, há separação total entre os administradores e os meios de administração, no patrimonialismo estamental³ a situação é exatamente inversa: o administrador está de posse de todos os meios de administração ou, pelo menos, de parte essencial destes [...] o decisivo é o fato de que os direitos senhoriais e as correspondentes oportunidades, de todas as espécies, são em princípio tratados da *mesma maneira* que as **oportunidades privadas**. (WEBER, 2000, p. 153 e 155, grifo nosso).

Apesar da distinção, Weber (2000, p. 155) afirma: “[...] um Estado ‘patrimonial’ *puro*, em sentido absolutamente típico-ideal, nunca existiu historicamente.” O que existiu foi o *estado-patrimonial* característico do Oriente clássico. Neste *estado*, o poder político – dominação de um senhor sobre outros senhores – é exercido pelo príncipe da mesma forma que seu poder doméstico, e a propriedade estatal é administrada como um patrimônio pessoal. Não existe distinção entre a esfera privada e a oficial. A forma como desenvolve seu poder, de acordo com a tradição, é determinada pelo seu livre-arbítrio.

Ao contrário do Ocidente, que através do feudalismo fragmentou o poder central da autoridade, além de permitir o desenvolvimento do capitalismo através da ampliação dos mercados, o Oriente não presenciou o sistema feudal clássico de vassalagem⁴. Neste sentido, devido a concentração de poder, possibilitou o surgimento e desenvolvimento do sistema tradicional de poder patrimonial.

Conforme Weber (2000), o patrimonialismo não favorece o desenvolvimento do capitalismo. A isto se deve o fato de que as relações econômicas se vinculam com a tradição, pois o objeto de uso produzido não se destina ao mercado para ser trocado, destina-se apenas para o consumo imediato e local, portanto não é uma mercadoria. O desenvolvimento do mercado é limitado, haja vista que o poder aquisitivo encontra-se concentrado nas mãos do *senhor* e de seu quadro administrativo. Vinculado a uma economia racional, o capitalismo é impedido de se desenvolver porque não existem no tradicionalismo patrimonial estatutos formais de previsão e calculabilidade voltados

para aproveitamentos econômicos; inexistente um quadro administrativo competentemente qualificado tecnicamente; o poder patrimonial é exercido de forma arbitrária e pela vontade pessoal do senhor e do quadro administrativo; por fim, existe uma tendência natural do patrimonialismo em romper com a racionalidade formal, com efeito, a economia racionalmente planejada é substituída por tradições culturais. Enfim, a imprevisibilidade e a arbitrariedade, típicas do patrimonialismo, impedem o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, haja vista que para este se desenvolver “[...] precisa poder contar com a continuidade, segurança e objetividade do funcionamento da ordem jurídica, com o caráter racional, em princípio calculável, da jurisdição e da administração.” (WEBER, 1999b, p. 310).

O Estado patrimonial-estamental e burocrático de Raymundo Faoro

Senhor, fazei por esta guisa: daí aquilo que vosso não é, prometei o que não tendes, e perdoai a quem vos não errou, e servos-á de mui grande ajuda para tal negócio em que sois posto. (Crônica de D. João I. apud FAORO, 1977a, p. 42).

166

A tese central de Faoro é que o atraso brasileiro é resultado da herança política e administrativa patrimonialista ibérica, particularmente do poder português, que foi transportado com todos os seus vícios predatórios de origem para o Brasil no início do século XIX. Para tanto, remonta aos primórdios da revolução portuguesa de 1383 que elevou ao poder o rei D. João I. Tal revolução contou com o apoio do povo e da burguesia comercial a fim de derrotar o poder da nobreza. Estruturado numa comunidade estamental burocrática, o poder patrimonial português desenvolve uma política voltada para alimentar o capitalismo comercial-marítimo, com efeito, em detrimento da renda fundiária e das feiras internas, “[...] inaptas a sustentar a grande empresa marítima” (FAORO, 1977a, p. 45), a administração central direciona sua estrutura para a navegação oceânica.

Faoro afirma que, ao contrário da Europa ocidental que assistiu a ruína da sociedade feudal e o conseqüente aparecimento do capitalismo, o Estado português não é feudal, mas patrimonial. Por conseguinte, afeito ao pensamento weberiano, Faoro percebe no Estado português as mesmas tendências



administrativas das analisadas por Weber no patrimonialismo do Oriente, onde o *senhor* patriarcal orienta sua dominação na fixação do prestígio e na honra social pessoal. Em Portugal, o *senhor* é o rei, o supremo soberano da monarquia portuguesa. “O sistema patrimonial [português], ao contrário dos direitos, privilégios e obrigações fixamente determinados do feudalismo, prende os servidores numa rede patriarcal, na qual eles representam a extensão da casa do soberano.” (FAORO, 1977a, p. 20).

Originário do poder patriarcal, o poder tradicional se converte em patrimonial quando surge um quadro administrativo estamental, inicialmente aristocrático, que evolui para burocrático. Em seu estágio inicial, através do comando do chefe junto a casa real, o patrimonialismo é pessoal. De forma progressiva, progressiva no sentido da acomodação e não no sentido estrutural, o patrimonialismo atinge a etapa de patrimonialismo estatal. É nesta fase que o mercantilismo assume um caráter de “[...] capitalismo político, ou capitalismo politicamente orientado, não calculável nas suas operações [...]” (FAORO, 1977b, p. 736). Dirigido por uma comunidade política que administra os negócios públicos como se fosse coisa privada sua, o domínio dessa comunidade se institucionaliza e assume um caráter patrimonialista.

A base estrutural deste Estado patrimonial é o quadro administrativo estamental-burocrático, e não uma classe, pois esta articula seu poder em função de interesses econômicos, enquanto aquele, ao contrário, é apenas uma camada social não econômica, “[...] embora possa repousar, em conexão não necessária real e conceitualmente, sobre uma classe.” (FAORO, 1977b, p. 46). A comunidade estamental, diferentemente das classes, é heterogênea. Não existe igualdade entre as pessoas, ela é baseada na desigualdade pessoal. O estamento é característico das sociedades onde o mercado não domina a economia, ou seja, é próprio das sociedades feudais e patrimoniais.

Acrescenta que este estamento patrimonialista encastelado no Estado português tinha caráter burocrático. “Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas da apropriação do cargo – o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência.” (FAORO, 1977b, p. 84). A burocracia era imposta para beneficiar o Estado estamental, e não ao comerciante ou ao comércio racional. As leis eram arbitradas e ajustadas para si pelo príncipe, que não levava em conta a impessoalidade e a igualdade dos valores jurídicos. Através da burocracia jurídica o rei subjugava e regulamentava a burguesia comercial.

Sendo assim, não havia separação entre a política e a economia. Aqui a economia está subordinada a uma orientação política centralizadora, que com seus objetivos próprios submete a nação aos interesses do estamento burocrático estatal.

Conforme Faoro (1977a), a estrutura econômica que predominava em Portugal no século XV não era a da economia agrária, mas a do comércio marítimo sob a tutela do soberano rei do Estado patrimonial. Chega-se neste período a emancipação econômica e política do comerciante. Por conseguinte a atividade mercantil desenvolvida pela Coroa assume um caráter de capitalismo comercial politicamente orientado, todavia não se converteu na forma do capitalismo industrial. Apesar da hegemonia econômica, a burguesia comercial não tinha o domínio da autoridade política, continuava subjugada ao poder do rei.

A expansão ultramarina portuguesa não foi capaz de elevar o desenvolvimento econômico para o patamar do capitalismo industrial. A que se deve isto? A economia mercantil se desenvolveu desvinculada da agricultura; as feiras internas foram relegadas, impedindo o florescimento da manufatura, elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Tudo isto trouxe como consequência a ausência de acumulação de capitais. O lucro decorrente do comércio não era aplicado na produção local, era utilizado para manter o poder burocrático da Coroa, além de ser transferido para outros países da Europa aplicarem nas suas atividades manufactureiras. Ideologicamente, o mercantilismo praticado era orientado para beneficiar o Estado patrimonial e estamental, em detrimento do comércio racional e calculável, com isso a ética medieval de condenação do comércio e empréstimo de dinheiro permaneceu intacta no mercantilismo português. "Somente no século XVIII, já em plena decadência do comércio ultramarino, o mercantilismo, praticado de fato, conquistou o espírito da sociedade portuguesa." (FAORO, 1977a, p. 61).

O descobrimento do Brasil no contexto do capitalismo comercial português

Contrário às teses de que no momento da colonização o Brasil era feudal, uma vez que quando do descobrimento Portugal era também feudal, Faoro (1977a) repele essa afirmativa. Para ele, quando o Brasil foi "descoberto,"



já não havia feudalismo no solo português. Além disso, tal descobrimento se insere no contexto da expansão comercial portuguesa. Neste sentido, como negócio do rei, o Brasil passou a fazer parte de sua estrutura patrimonial.

A empresa de plantação no Brasil tinha caráter capitalista, sendo sua orientação pautada no capitalismo orientado do Estado patrimonial português. "Opõe-se ao feudalismo a própria natureza dos favores concedidos aos donatários, favores de estímulo a uma empresa que o rei engordava para colher benefícios futuros – é o capitalismo politicamente orientado em ação." (FAORO, 1977a, p. 130-131). Na estrutura econômica da propriedade rural brasileira não havia uma estratificação entre senhores e vassalos, o que havia era o poder do rei subordinando as pessoas e orientando a produção rural para produtos exportáveis voltados para a metrópole comercial.

A transmigração da corte portuguesa e o transplante do Estado patrimonial -estamental para o Brasil

A exigência histórica de Napoleão para a Europa bloquear economicamente a Inglaterra, e a conseqüente intimação que exigiu de Portugal, através de D. João VI, para que este aderisse ao seu pleito, fez com que a família real, sob a vigilância da esquadra britânica, se mudasse de "mala e cuia" para o Brasil. Sendo assim, a partir de 1808 o Brasil passa a ser sede da Coroa portuguesa.

Para governar, rapidamente D. João passou a organizar sua administração inspirado no "Almanaque de Lisboa," ou seja, carecendo ou não, toda estrutura administrativa foi criada no Rio de Janeiro tal qual existia no Reino de Portugal, com efeito, o governo do Brasil é estruturado para servir ao desfrute e gozo da camada parasitária dominante. "A transmigração superpôs à estrutura social existente a estrutura administrativa do cortesão fugitivo, com os 'renovamentos das supérfluas velharias de uma sociedade desfibrada, em que a burocracia se tornará o ideal da vadiagem paga." (FAORO, 1977a, p. 256).

Os desvios e os vícios administrativos existentes no império não são determinados por indivíduos, ou por este ou aquele partido, mas são conseqüências da estrutura do Estado emigrado e transplantado para Brasil com todas as características do Estado centralizador e burocrático da dinastia Avis

iniciada no século XIV. O exercício do governo é praticado por uma categoria social burocrática que submete ao seu poder, a opinião pública e as classes existentes.

Essa estrutura de Estado, que atravessou seis séculos, de D. João I a Getúlio Vargas, através do capitalismo orientado, isto é, um capitalismo mercantilista sob a orientação de um poder político centralizado, bloqueou o surgimento do capitalismo industrial pautado na racionalidade técnica e na liberdade do indivíduo. Esse tipo de capitalismo não poder ser considerado como pré-capitalista, pois ao contrário do feudalismo que cedeu ao moderno capitalismo, o patrimonialismo estamental não é transitório, é permanente.

Para Faoro (1977a e 1977b), independentemente do caráter econômico que assumiu em fases históricas distintas, seja através da lavoura de exportação, da colônia à República, ou através da indústria no manufaturismo pombalino, ou até nas estufas criadas depois de 30, o modelo econômico do patrimonialismo estatal foi sempre o do comércio especulativo voltado para satisfazer seu quadro administrativo composto por civis e militares.

O neopatrimonialismo de Simon Schwartzman

Escrito no contexto da abertura política no Brasil – década de 80 do século passado – Schwartzman (1988) segue, assim como Faoro (1977a e 1977b), a perspectiva referencial de análise weberiana. Por consequência, segue também a linha de raciocínio de Faoro, para quem o Estado brasileiro atual herdou um sistema político não classista, mas patrimonial-burocrático. Desta forma, Schwartzman se distingue das ramificações marxistas que analisam o Estado como fazendo parte da superestrutura de caráter classista.

O que caracteriza o Estado brasileiro como não classista, ou com um grupo de poder dependente em relação à sociedade civil, é que na evolução histórica do Brasil nunca os governos centrais foram controlados por elites de base rural (na República Velha) ou, até mesmo nos áureos períodos de industrialização (do fim do Estado Novo, passando por Juscelino Kubitschek, até o pós-1964) pela burguesia industrial.

Embora seguidor da linha geral de raciocínio de Faoro acerca da utilização do conceito weberiano de patrimonialismo, Schwartzman não concorda com a concepção de Faoro para quem a dominação política no Brasil é



exercida por um “estamento burocrático.” Segundo ele, a dominação política no Brasil é exercida “[...] por um ‘estrato social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio,’ ou seja, pela burocracia e a chamada ‘classe política.’” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 60). Ainda segundo Schwartzman, o que torna inadequado o “estamento burocrático” é exatamente a ausência da “honra social por mérito próprio.”

É impróprio também dizer que o Estado brasileiro é patrimonial, haja vista que de acordo com Weber o patrimonialismo faz parte do sistema de poder tradicional. O que não é o caso do Brasil atual que é considerado moderno. Como forma de justificar sua afirmação, Schwartzman recorre ao conceito weberiano de tradição: “a crença na rotina de todos os dias como forma inviolável de conduta.” Por sua vez, os sistemas modernos se fundamentam em normas “baseadas na validade de um estatuto legal e na ‘competência’ funcional baseada em regras criadas racionalmente.” Conseqüentemente, para o caso brasileiro o termo que melhor se adequa à nossa realidade é neopatrimonialismo.

Herdeiro do Estado patrimonial monárquico de caráter autocrático (patrimonialismo da Coroa portuguesa) sem a presença do feudalismo, o Estado moderno brasileiro, pelo fato de não ter presenciado os traços característicos liberal-democratizantes da revolução burguesa, é neopatrimonial. Em síntese, considera-se que toda sociedade moderna que construiu seu Estado à margem da revolução burguesa é patrimonial moderna, ou neopatrimonial. O neopatrimonial empregado aqui:

[...] é uma forma de dominação política gerada no processo de transição para a modernidade com o passivo de uma burocracia administrativa pesada e uma sociedade civil (classes sociais, grupos religiosos, étnicos, lingüísticos, nobreza etc) fraca e pouco articulada. (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

Este Estado neopatrimonial é centralizado e possui um sistema burocrático e administrativo que é caracterizado pela apropriação indevida, por setores privados dependentes e subordinados ao poder central, de funções, órgãos e rendas públicas. Neste Estado, a política de representação política da sociedade civil junto ao Estado é substituída pela envolvente trama da negociação permanente entre o Estado neopatrimonial e os diversos setores sociais que são incluídos ou excluídos dos benefícios e privilégios controlados pelo Estado.

Com efeito, temos uma sociedade civil “[...] dependente do Estado para a obtenção de benefícios, sinecuras, autorizações, empregos, regulamentos, subvenções.” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 16). Nessa trama da negociação está presente o processo de cooptação pelo Estado (tema desenvolvido mais adiante), que é uma forma de suprimir as tentativas de participação autônoma da sociedade civil face ao poder centralizado. Afirma ainda, que, além de cooptativo, o Estado neopatrimonialista brasileiro é neocorporativista, neomercantilista e populista.

Ações Neopatrimoniais

Cooptação: forma de recrutamento patrimonial

172 Ao contrário de Raymundo Faoro, Schwartzman (1988, p. 14) não compreende o Estado neopatrimonial brasileiro como imutável, mas como uma fase de transição para a modernidade. Segundo ele, o Estado no Brasil é dirigido por uma burocracia administrativa autônoma em relação à sociedade civil fraca e desarticulada, “[...] e se caracteriza pela apropriação de funções, órgãos e rendas públicas por setores privados, que permanecem, no entanto, subordinados e dependentes do poder central [...].” Nestas condições, o jogo político tem a marca hegemônica da cooptação, característica do Nordeste e de Minas Gerais que se tornaram dependentes do poder central. Numa negociação desigual controlada pelo Estado, lideranças políticas são cooptadas, e grupos sociais expressivos, como o campesinato, são excluídos. Do ponto de vista econômico, o Estado neopatrimonial desenvolve o neomercantilismo, que se caracteriza pela intromissão do Estado em atividades econômicas dos mais variados tipos: bancos, indústrias próprias. Ao desenvolver tal política, favorece grupos privados, nacionais ou internacionais.

Na outra ponta do sistema, o Estado de São Paulo, em função do acentuado desenvolvimento econômico trazido pela cultura do café, através de uma representação de interesses da elite local desenvolveu uma política autônoma em relação ao poder central. Para São Paulo, ao contrário dos outros estados que via na política um negócio, o exercício da política era um meio para viabilizar seus objetivos econômicos. Para Schwartzman (1988), São Paulo seria o exemplo do capitalismo ocidental, podendo portanto se



contrapor ao Estado parasitário patrimonial, implementando no Brasil uma política institucional baseada na representação, contrária a política patrimonial de cooptação. Entretanto, a marginalização de São Paulo na política brasileira impossibilitou a efetivação dessa alternativa.

Ainda de acordo com Schwartzman (1988), para haver cooptação, enquanto *ação social* de caráter racional nos termos weberianos⁵, se faz necessário que existam duas pré-condições: primeira que existam pessoas ou grupos interessados em participar de “um sistema de participação política débil, dependente, controlado hierarquicamente, de cima para baixo” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 37); segunda: “[...] os que controlam o sistema político [devem ter] meios para comprar ou, de alguma forma, incorporar esses esforços de participação, de tal maneira que sejam estabelecidos vínculos de dependência entre os detentores do poder e as lideranças políticas emergentes.” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 37). Sobre o caráter de posse necessário para a cooptação presente na segunda pré-condição, este é uma herança do patrimonialismo oriental, tendo em vista que “[...] os exércitos dos faraós, dos reis orientais e dos grandes senhores territoriais eram recrutados de forma patrimonial do círculo de seus colonos e equipados e alimentados a partir da gestão orçamentária do senhor.” (WEBER, 1999b, p. 238).

173

Acrescenta ainda que, no sistema de cooptação, quanto maior a intimidade do líder com a burocracia governamental, maior sua força política, pois desta intimidade resulta o controle dos recursos necessários para manter o controle de suas bases de apoio político. “Aí reside a explicação das repetidas vitórias eleitorais dos partidos de governo em regimes desse tipo, chegando muitas vezes a sistemas unipartidários ou de partidos governamentais imbatíveis.” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 39).

O clientelismo político

Pressupostos viabilizadores

Independentemente de suas origens e vinculações, ou do exercício de suas influências políticas em regiões rurais ou urbanas, no contexto brasileiro aqui analisado, os diversos agrupamentos políticos tendem para uma prática comum. Não está no centro de suas preocupações o desenvolvimento de práticas que sejam guiadas por princípios éticos. Na realidade, suas práticas

são orientadas por uma racionalidade pragmática que tem como objetivo a reprodução de seus mandatos parlamentares. Conforme Martins (1999), essa prática comum, entre o tradicional e o moderno, é decorrente do desenvolvimento econômico brasileiro que não ocorreu de acordo com a forma clássica burguesa dos países mais representativos do capitalismo mundial. Ao contrário, a modernização de nossa economia tem características peculiares, na qual os setores modernos criam e recriam relações sociais arcaicas ou atrasadas com o objetivo de desenvolver mecanismo de acumulação de riqueza. Com efeito,

Na sociedade brasileira, a modernização se dá no marco da tradição, o progresso ocorre no marco da ordem. Portanto, as transformações sociais e políticas são lentas, não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge sempre como desdobramento do velho. (MARTINS, 1999, p. 30).

174 A economia dos países em desenvolvimento não segue uma evolução pacífica e natural, com fases bem definidas de desenvolvimento econômico. Neste sentido, a economia desses países vai conviver com formas arcaicas e modernas de política e de economia. Por isso podemos encontrar nos discursos oficiais incongruências que combinam atraso e modernidade do tipo em que convivem princípios liberais de mercado e práticas políticas patrimoniais de Estado. Nesta perspectiva, a combinação entre o arcaico e o moderno na política brasileira não é algo aleatório, mas uma característica requerida pela necessidade histórica que o capitalismo tem de inserir o Brasil no processo de mudanças estrutural propostas pela estratégia neoliberal em voga. Essa mescla entre o arcaico e o moderno na política brasileira corresponde também à necessidade de se fortalecer as bases políticas estaduais que dão apoio político às políticas estruturais do governo federal.

Em países periféricos como o Brasil, sobretudo em Estados economicamente também periféricos – em relação a outros Estados do país – a condição *sine qua non* para a reprodução de mandatos parlamentares é a utilização do clientelismo como prática política que é exercida sobre o eleitorado urbano e rural, especialmente sobre os setores desempregados e assalariados urbanos, assim como sobre os chefes políticos interioranos, além de proprietários rurais.

Tomando-se por base o desenvolvimento do capitalismo, os Estados brasileiros menos industrializados estariam enquadrados nas mesmas condições



colocadas por Faoro (1977a e 1977b). Nesta perspectiva, com um Estado autônomo em relação a sociedade civil, os dirigentes destes Estados procuram realizar seus objetivos particulares, neste sentido a administração pública "é convertida em um patrimônio a ser explorado por eles." Com efeito, a rede de relações sociais e políticas, formada por chefes políticos e seguidores, independentemente do nível em que estas relações se estabelecem, tem como confluência o Estado provedor. Em razão disso, a função de relação direta com a sociedade civil que deveria ser do Estado é substituída e passa a ser mediada pelos políticos. Como numa simbiose, utilizando-se da estrutura estatal, políticos e grupos econômicos, individuais ou coletivos, se beneficiam mutuamente.

Isto posto, resta-nos a seguinte pergunta: como se traduzem as ações clientelistas? Primeiro é preciso dizer que toda e qualquer forma de usufruir das benesses do estado, de forma neopatrimonial, tem como objetivo final reproduzir as bases de sustentação política dos detentores de mandato. Nesta perspectiva, os políticos fortalecem suas bases, e os grupos econômicos, vinculados a estes políticos, aumentam seus bens.

Os políticos atuam e barganham junto ao Estado benefícios em favor de seus familiares e seus correligionários. Tal intervenção se efetiva através da ocupação de espaços na estrutura do governo, redundando, portanto na obtenção de cargos, isenção fiscal e financiamento público com recursos estatais para grupos privados. Necessariamente estes recursos não vão diretamente para os detentores de mandatos políticos, mas também podem ir para seus clientes eleitorais.

Esquemas de clientelismo, corrupção e práticas afins nas instituições públicas estatais são patrocinados diretamente por grupos plurais "integrativos" (segmentos sociais diversos: políticos, empresários, técnicos de secretaria e grupos de policiais clandestinos), contando ainda com a participação passiva de uma maioria de deputados arrivistas da Assembléia Legislativa, membros do Tribunal de Contas do Estado, e, em certas situações conjunturais peculiares, pela conivência do Ministério Público estadual. Esta composição, forma "redes de trocas" organizadas com capacidade de atuação de longa duração. Aliás, vale ressaltar que uma prática ilícita só terá durabilidade no interior dos aparelhos de Estado quando ela for além de suas iniciativas pessoais isoladas.

Cada segmento que compõe a rede tem uma função específica, cujos objetivos comuns são em primeiro lugar favorecer seus membros através de trocas recíprocas; o segundo objetivo é garantir a permanência da prática sem maiores riscos para seus componentes. Este objetivo é garantido por grupos policiais, pelo Tribunal de Contas e pelo Ministério Público. Aos grupos policiais cabe o papel de intimidação a quem possa de certa forma colocar em risco a integridade das redes, além de encobrir possíveis pistas que por ventura estas práticas possam deixar. O Tribunal de Contas não fiscaliza porque seus membros são indicados pelo governador e referendado pela Assembléia Legislativa. É preciso reter, que de acordo com a tradição política brasileira, em nome da governabilidade, fazendo concessões para os deputados estaduais o chefe do executivo subordina e exerce domínio permanente sobre o *establishment* político presente no poder legislativo. Com efeito, pode-se inferir que tanto o Tribunal de Contas do Estado como a Assembléia legislativa apenas referendam o que já vem previamente manipulado pelo executivo estadual. Em relação ao Ministério Público a situação não é diferente, conjuntamente, a conivência com administrações neopatrimoniais é um dos seus principais traços, embora devamos ressaltar que do ponto de vista legal esta não seja sua função institucional.

176

Diante de esquema de tamanha envergadura, qualquer investigação, oficial ou não, terá dificuldades de acesso a dados que possam comprometer a sobrevivência de tais redes. Dentre estas dificuldades podemos citar, entre outras, intimidações clandestinas de natureza policialesca de toda ordem (tentativas de chantagens, boicotes, flagrantes forjados etc.), além da recusa de sujeitos, intimados a depor perante aos órgãos competentes, em fornecer informações acerca de práticas neopatrimoniais nas instituições públicas.

A ação clientelista

Conforme Faoro (1977a), o clientelismo é uma característica do Estado patrimonialista, e sua origem está no Estado patrimonial português. Em função da correlação de forças resultantes da revolução portuguesa de 1383 e presente no poder estamental, a nobreza administra sem a marca moderna da impessoalidade e generalidade, com efeito, “[...] a troca de benefícios é a base da atividade pública, dissociada em interesses reunidos numa única



convergência: o poder e o tesouro do rei.” (FAORO, 1977a, p. 50-51). Conclui, portanto, que o estamento é uma comunidade de dependentes do tesouro da Coroa. De acordo com Graham (1997), a presença do clientelismo no Brasil vem desde os primórdios do chamado descobrimento:

O MAIS ANTIGO RELATO da descoberta do Brasil, escrito como carta ao rei português por Pero Vaz de Caminha em 1500, terminava com um rogo de clemência em favor de seu genro. Esse pedido foi a marca de nascença da política brasileira, e a troca de apadrinhamento por serviços e lealdade. (GRAHAM, 1997, p. 271, grifos do autor).

Avelino Filho informa que os trabalhos existentes sobre clientelismo contemplam três estágios de desenvolvimento político: sociedades tradicionais; sociedades em transição e sociedades politicamente desenvolvidas. O primeiro estágio caracteriza-se “[...] pelos partidos dos ‘notáveis,’ pela dependência dos recursos pessoais do patrono que se reflete num poder quase doméstico, e pela relação afetiva entre este e seu cliente.” No segundo, “[...] o poder pessoal dos ‘notáveis’ é enfraquecido; os recursos têm origem predominantemente estatal; os partidos são mais organizados e disputam posições no aparelho de Estado para manipularem seus recursos; e as relações entre patrono e cliente ganham acento mercantil”. No último estágio, “[...] as ‘sociedades mobilizadas’ [...] são marcadas pela presença dos partidos ideológicos e de massa, pela possibilidade de planejamento e execução de políticas de longo prazo, e pela legitimação do sistema político a partir de valores públicos e universais.” (AVELINO FILHO, 1991, p. 61). Por seu lado, Carvalho (2002) entende por clientelismo:

[...] qualquer noção de clientelismo [que implique] troca entre atores de poder desigual [...] de modo geral, indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. (CARVALHO, 2002, p. 10 e 4).

De acordo com a tradição política brasileira o clientelismo é uma estratégia utilizada por grupos empresariais locais e grupos políticos vinculados a partidos políticos legais que dominam a administração do executivo estadual, e que visam a preservação e a reprodução do poder governamental,

em que a tática dos beneficiados na utilização das instituições públicas está voltada para

[...] o patrocínio de interesses privados e o tráfico de influências, para favorecer correligionários e consolidar laços de fidelidade [...] [forma pela qual sua especificidade caracteriza-se por] [...] um sistema de lealdades, que se estrutura em torno da distribuição de recompensas materiais e simbólicos, em troca de apoio político. (DINIZ, 1982b, p. 22-23).

Os grupos dominantes recorrem ao clientelismo para garantir sua hegemonia porque não existe por parte da sociedade civil uma incorporação espontânea do conteúdo dos programas partidários, com efeito não há por parte das bases uma afinidade partidária. Como resultado dessa ausência de assimilação programática, há entre os partidos falta de representatividade ideológica e uma crise de legitimidade legal. Nestas condições, é preciso reter que a carreira política dos parlamentares fica dependente de práticas clientelistas.

178 A prática do clientelismo ultrapassa querelas locais, ela não é apenas resultado de interesses de grupos políticos locais, é uma necessidade histórica do desenvolvimento capitalista brasileiro. Nesse sentido, a atual etapa do capitalismo no Brasil requer um governo federal que possa implementar as políticas neoliberais em curso no mundo. Por conseguinte, a estabilidade e governabilidade do governo federal requerem bases de apoio político estadual. Todavia, para que a reprodução dos grupos políticos estaduais, que dão sustentação política ao governo federal, seja viabilizada faz-se necessário a utilização da prática do clientelismo. É com esta prática que é possível garantir as bases eleitorais do chefe do executivo, assim como dos políticos ligados ao legislativo estadual e federal. Isto ocorre porque o desenvolvimento do capitalismo no Brasil difere da evolução natural clássica do capitalismo dos países desenvolvidos que têm, ou tiveram, fases de desenvolvimento econômico bem definidas. É o que pode se chamar de *desigualdade dos ritmos econômicos*. Essa vinculação simbiótica entre grupos políticos locais e os interesses classistas nacionais é possível porque:

[...] **o estado brasileiro se constitui, em boa medida, como continuação do poder local, tendo este como relação de 're-alimentação' mútua.** Isso porque o chefe local, seja ele um coronel,



um fazendeiro, um padre ou um vereador, não é apenas 'pessoa' no sentido comum, de entidade privada, mas também 'pessoa pública', pois, como um chefe primitivo ou um rei divino, seus atos têm significado transcendental. O mesmo é válido para deputados, prefeitos e governadores [...]. (LANNA, 1995, p. 19, grifo nosso).

Em uma estrutura econômica em desenvolvimento como a do Brasil, a superestrutura tende a reproduzi-la de qualquer forma no sentido de garantir a realização do capital. Neste sentido, todo o aparelho de estado superestrutural será articulado no sentido de reproduzir o projeto econômico hegemônico neoliberal em curso, mesmo que isso possa trazer conflitos na ordem da democracia liberal. Historicamente, a classe política orgânica capitalista, liderada pelos EUA, tem sido pragmática no sentido de garantir as condições necessárias para o desenvolvimento e reprodução do capitalismo. Foi assim com o surgimento do *welfare state* e sua conseqüente substituição pelo Estado neoliberal; bem como com o apoio norte-americano aos diversos golpes militares na América Latina na década de 60 do século passado; com a supressão dos direitos civis nos EUA após o 11 de setembro, e também, em busca do domínio global e da ameaça a soberania mundial, e a pretexto de combater o "eixo do mal," intervieram no Afeganistão e no Iraque.

179

Independentemente da crise estrutural por que passa o capitalismo mundial e, como conseqüência, das orientações neoliberais para reformas das políticas e programas sociais na América Latina, existe um processo de deteriorização dos serviços sociais públicos patrocinados pelas instituições estatais. Na maioria das vezes tal deteriorização é motivada pela formação histórica política e composição da própria instituição. Estamos considerando como formação histórica política a maneira como as instituições estatais se organizam após a eleição que elege o governador do estado. A sua composição, ou seja, a distribuição dos seus cargos dirigentes é uma decorrência das alianças pré-eleitorais governamentais, onde o critério principal de distribuição de cargos é a força política de cada agremiação partidária no processo eleitoral, além das vinculações de cada partido com empresários que teriam supostamente interesses particulares na área institucional em evidência. Essa forma de composição das instituições estatais possibilita a prática ilimitada do clientelismo.

Pode-se afirmar que o clientelismo nas instituições públicas teve duas fases: a primeira – fase áurea – relaciona-se com o fornecimento direto de

empregos nos órgãos governamentais para a população em geral. Esta época corresponde ao período em que não predominava o mecanismo de ingresso do servidor nas instituições estatais através de concurso público. A segunda – fase de declínio – corresponde a um clientelismo restrito aos cargos técnicos, além das isenções fiscais e licitações públicas viciadas – também presentes na fase anterior. Esta época corresponde ao período em que o ingresso nos serviços estatais passou a se verificar através de concursos públicos. Nestas duas fases, existem relações diretas de clientelismo entre, administradores, políticos e empresários, pois mesmo na primeira fase, em que existia uma ampliação de cargos para a população, estes cargos não eram negociados diretamente com os seguidores⁶, mas com seus indicadores, no caso as lideranças políticas. Com efeito, os cargos públicos dos seguidores não se efetivam em forma de direito, mas como retribuição. Neste sentido, as relações entre os aliados e os seguidores ocorrem como troca de favores. Em troca da lealdade política dos seguidores, os aliados os premiavam com cargos públicos que por sua vez eram negociados com o grupo hegemônico da aliança governamental.

Podemos inferir que o fator principal do declínio do clientelismo nas instituições estatais deve-se ao processo de democratização em curso no Brasil a partir da eleição do presidente da república no colégio eleitoral. A busca pela redemocratização do Brasil possibilitou a participação popular e da sociedade civil em geral na política brasileira, pois até então, esta participação ficava restrita aos políticos de carreira vinculados aos partidos tradicionais. Além disso, a liberdade de expressão, que tornou os órgãos de imprensa mais democráticos, permitiu que este setor passasse a cumprir um papel, não apenas restrito a reproduzir informações oficiais, mas sobretudo passasse a exercer a função de fiscal dos interesses públicos.

Considerações finais

O estudo do patrimonialismo, de suas ramificações e de suas ações práticas apresentado neste artigo permitiu-nos refletir, não só sobre o tema indicado, mas também sobre as vantagens e limitações da referida teoria. Neste sentido, o patrimonialismo enquanto categoria analítica que, a partir de sua compreensão básica em que analisa o Estado tendo como referência os interesses particularistas de seus dirigentes e procura dar conta de ações políticas



que atuam com a perspectiva de fortalecimento e continuidade de grupos dominantes locais, é considerado plausível enquanto fundamento explicativo, tendo em vista que dados empíricos encontrados nestas práticas locais terão um forte suporte explicativo por parte desta categoria, uma vez que analisada em si mesma a relação entre Estado e dirigente estatal se resume numa prática em que o patrimônio estatal é convertido em um bem que, além de viabilizar seus projetos imediatos, reproduz e tende a perpetuar os grupos hegemônicos locais.

Todavia, em função de sua própria natureza e maneira de analisar o Estado brasileiro, compreendendo-o como autônomo em relação à sociedade civil, o patrimonialismo – e suas ramificações – é a-histórico e reducionista, no sentido de que não vislumbra a possibilidade de que o Estado capitalista seja hegemônico por classes sociais dominantes, mas continuada e uniformemente por estamentos que hegemonizam o poder em caráter permanente, retilíneo e uniforme, e que o atraso brasileiro é decorrente, não do desenvolvimento das forças produtivas, mas relaciona-se fundamentalmente com o patrimonialismo de Estado. Visto desta forma, reside neste foco de análise das interpretações patrimonialistas a grande diferença com outras vertentes interpretativas, como a de influência marxista, pois para esta tendência *a história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes*.

Ao contrário do que afirma a vertente patrimonialista, os grupos que utilizam as práticas patrimoniais não as exercem apenas para atender seus interesses locais, mas contribuem para a reprodução dos projetos de classe em nível nacional. O clientelismo por exemplo, ramificação do patrimonialismo, é uma prática que passa pelo município, governo estadual e federal. Estas três instâncias interagem no sentido de locupletarem seus objetivos particulares e gerais. O governo estadual garante aos deputados e prefeitos condições para que estes reproduzam suas lideranças em seus locais de atuação e influência política; isto se dá em forma de cargos públicos e construção de obras públicas em municípios que apóiem o governador. Em troca, a liderança política local hipoteca apoio político ao governador. Por sua vez, os governadores, juntamente com a bancada política deste no Congresso Nacional dão sustentação legal aos atos políticos presidenciais, garantindo assim a governabilidade e a operacionalização das diretrizes econômicas governamentais. Em retribuição o governo federal repassa verbas para os estados e rateia com os parlamentares

o orçamento federal. Essa teia, composta de uma relação simbiótica entre chefes políticos locais e nacionais, tem como objetivo, além dos interesses locais, consolidar o poder político de classe em nível nacional.

Notas

- 1 Entre outros feudalistas, citamos Duarte (1997), que explica a preponderância do poder privado, representado pela autoridade familiar e pela religiosa sobre o Estado. Para ele, durante o sistema feudal de ocupação da colônia o proprietário privado era quem guardava e exercia o governo. Esse predomínio privado sobre o Estado como poder público teria se estendido até 1939, ano em que o livro foi editado pela primeira vez.
- 2 Conforme Weber (2000), existem três tipos *puros* de dominação legítima: 1. De caráter *racional*; 2. De caráter *tradicional*; 3. De caráter *carismático*.
- 3 “Denominamos *dominação estamental* aquela forma de dominação em que determinados poderes de mando e as correspondentes oportunidades econômicas estão *apropriados pelo quadro administrativo*”. (WEBER, 2000, p. 152).
- 4 Conforme Weber (1999b), se desenvolveram no Oriente as relações feudais do tipo: 1) Feudalismo litúrgico; 2) Feudalismo patrimonial; 3) Feudalismo livre, subdividido em: Feudalismo de séqüito; Feudalismo de prebenda e o Feudalismo urbano.
- 5 Distinguindo-se de outros tipos de ações (de caráter racional visando aos valores, afetiva ou tradicional), essa ação é do tipo racional visando aos fins. Por este tipo de ação o sujeito atua racionalmente visando aos fins pré-determinados. Neste caso, o ator orienta sua ação com previsibilidade (WEBER, 2000).
- 6 Dentro de um mesmo agrupamento político, faço uma distinção entre aliados e seguidores. Os aliados são os políticos detentores de mandatos, seja a nível municipal, estadual ou federal. Os seguidores são aqueles que seguem os detentores de mandatos. Os seguidores ao seguirem os líderes políticos não o fazem em função de programas políticos, mas em função de interesses pessoais. Por sua vez os aliados se alinham com determinados grupos políticos em função de programas partidários, isto não implica que em troca eles se beneficiem de retribuições em forma de cargo público.

182

Referências

AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e política educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 54, p. 34-51, abr. 1996.

AVELINO FILHO, George. **Política e políticas sociais no Brasil**: um estudo sobre a previdência. 1991, 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.



_____. Clientelismo e política no Brasil: revisitando velhos problemas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 38, p. 225-240, mar. 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial – teatro de sombras: a política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1996.

_____. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00115258199700020003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2002.

DINIZ, Eli. **Voto e máquina política**: patronagem e clientelismo no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. Clientelismo urbano. Ressuscitando um antigo fantasma? **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 21-26, nov. 1982b.

DUARTE, Nestor. **A ordem privada e a organização política nacional**: contribuição à sociologia política brasileira. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977a. (v. 1).

_____. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 1977b. (v. 2).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

LANNA, Marcos Pazzanese Duarte. **A dívida divina**: troca e patronagem no Nordeste brasileiro. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. A metamorfose da arribaçã: fundo público e regulação autoritária na expansão econômica do Nordeste. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 27, p. 67-92, jul. 1990.

_____. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflitos de classes. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros ensaios**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

VIANNA, Luiz Werneck. Weber e a interpretação do Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 53, p. 33-47, mar. 1999.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Tradução Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1999a.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999b. (v. 2).

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. (v. 1).

Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação de Sociologia da
Educação e Fundamentos de Educação e Política Educacional da
E-mail | carlos.potiguar@uol.com.br

Recebido 25 nov. 2004

Aceito 2 dez. 2004



Cognição, educação e espiritualidade

Sérgio Neves Dantas
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo

O renascimento de uma ciência com alma implica na reintegração do ser humano com a natureza, o cosmos e com suas profundidades psíquicas. Por sua vez, a plena percepção de realidades intra-subjetivas só é possível através da mediação e concurso de outrem – diz respeito à dimensão transpessoal e transcultural de co-geração de realidades, pensamentos e saberes. Os desafios para o “autoconhecimento” encontram ressonância na obra de grandes pensadores identificados ao “Pensamento Complexo.” Neste artigo, o autor dá relevo a instâncias criativas de participação dialógica como estratégia potencial de resignificações éticas e educacionais no sentido de promover co-geração reflexiva de conhecimento, e consciência crítica individual.

Palavras-chave: Complexidade. Cognição. Espiritualidade.

Abstract

The revival of a science's soul requires the reunification of human being with nature, cosmos and with the deeper levels of his consciousness. But the fully perception of one's own realms of consciousness is only possible through the intercourse of the “other:” that is, an expansion of consciousness triggered by the transpersonal and transcultural means of co-producing knowledge, meanings and realities. The challenges toward “self-knowledge” lies at the very core of idealistic ideas driven by authors identified with the field of “Complexity.” In this essay I shall try to demonstrate the importance of creating dialogic participation as a strategic empowerment into new values, ethos, and meanings in education. The overall aim is to promote a sense of net-consciousness in building knowledge as well as higher levels of individual self-awareness.

Key words: Complexity. Cognition. Spirituality.

Apresentação

A ciência e a educação testemunham um mundo sem alma no qual atuam e lhe espelham. Desequilíbrios ecológicos, sociais, econômicos, culturais e educacionais, refletem estilos de ação e pensamento que excedem no cultivo de suas faculdades lógico-dedutivas, experimentais e racionais. O desenvolvimento de uma intelectualidade deslocada de suas raízes filosóficas e místicas produziu um ser humano isolado da natureza, do cosmos e das profundidades de si-mesmo. O pensamento ocidental alienou do processo formal de produção do conhecimento as sensibilidades meta-cognitivas: emoção, arte, religião, transe, meditações, intuições. Esta dissociação fundamental foi eficaz na produção de importantes *insights* sobre múltiplos aspectos materiais da existência, mas demasiadamente frágil, porquanto reducionista, na compreensão das conseqüências remotas de suas investidas.

Esta visão de mundo reduziu o ser humano e a realidade que o cerca a parâmetros instrumentais e disjuntivos. A condição atual na educação e na ciência prevalecem compartimentações disciplinares, especialidades e recortes temáticos, torna inadequada a abordagem sobre as diversas crises decorrentes da planetarização dos problemas humanos.

Por outro lado, a crescente convergência de complexidades ecológicas e de ampliadas redes de trocas transculturais sinalizam para desafios de ordem prática e exigências epistemológicas num âmbito mais adequado ao existir humano. Há um consenso de que as partições do conhecimento e um dogmatismo euro-cêntrico deverão dar lugar a solidariedades e religações transdisciplinares e transculturais, num acolhimento resignado ao universal. Da condição atual, marcada por inclusões culturais simultaneamente locais e planetárias, deriva uma complexa rede de interligações e interdependências entre multi-experiências culturais de produção de conhecimento.

No âmbito de demandas que pronunciam graves rompimentos, quebra de tabus e de preconceitos acadêmicos, e de uma consciência sobre a cognição humana que se apercebe intrasubjetiva, intersubjetiva e transcultural, coloca-se uma questão existencial comum: muito dos dissabores, crises, e limitações, na ciência e na educação, decorrem da subutilização das potencialidades do espírito humano.



Segue-se que a tomada de consciência sobre horizontes de amplificação cognitiva e de novas mediações heurísticas requer a criação de linguagens científicas que fomentem a comunicação entre meios lógico-empíricos e percepções místicas, extra-sensoriais, e artísticas. A microfísica e a macrofísica puderam ultrapassar limites e abstrações clássicas para conceber dimensões da realidade além do espaço-tempo euclidiano, mas as ciências humanas somente agora despertam para o reconhecimento de análogas distensões metafísicas no nível mental. Os conteúdos psíquico-espirituais que emergem timidamente dos subterrâneos inconscientes para o plano formal de pesquisas em cognição, representam em si-mesmos, uma primeira tomada de consciência no sentido de despojamento quanto às constrições normativas da ciência, conforme dispusemos no início. Surge aos poucos, a consideração ampliada sobre uma multiplicidade de pulsões e domínios psíquicos indizíveis e misteriosos irremediavelmente presentes nos dinamismos produtores do conhecimento. Os avanços na área do “conhecimento do conhecimento,” de intrincada reproblemática meta-cognitiva, são estimulantes como aportes de base a sugerir um alargamento de fronteiras sobre a cognição humana.

○ célebre comentário de Albert Einstein acerca do “mistério” como “a fonte de toda arte e ciência verdadeiras” traz em si uma imensa pergunta: como dialogar com o mistério que nos habita? Esse “desconhecido em nós” atrai, para o âmago do aprofundamento sobre a cognição humana, o desafio do “auto-conhecimento.” Um mundo de inter-relações “espírito-ciência” responde aos apelos contemporâneos de integridade humana, no resgate da unidade na diversidade de princípios e forças originais da mente. Explorar esse mundo implica o mergulho nesse mistério que nos cerca e habita, requer aberturas investigativas às pulsões subterrâneas que interpelam os sentidos, a imaginação e a razão, ou seja, um aprofundamento para dentro de nós-mesmos, sobre como aprendemos e conhecemos. Tamanho empreendimento, ecoando à máxima oracular *conhece-te a ti mesmo*, revelada a Sócrates, comporta desafios e rumos que se lançam à construção de um novo mundo e de uma nova ciência.

○ renascimento de uma ciência com alma implica na re-integração do ser humano com a natureza, o cosmos e com suas profundidades psíquicas. Por sua vez, no que a consideração seqüenciada deste trabalho espera demonstrar, a plena percepção de realidades intra-subjetivas só é possível através da mediação e concurso de outrem – diz respeito à dimensão transpessoal

e transcultural de co-geração de realidades, pensamentos e saberes. Daí a ênfase, nas páginas que seguem, em termos de exploração de instâncias criativas de participação dialógica como expediente heurístico intersubjetivo, no sentido de fomentar campos inovadores, tanto de co-geração reflexiva de conhecimento, como de consciência crítica individual.

Tendo em conta o conjunto de reflexões, visões e cenários sugeridos, é quase instintivo rememorar o que na abordagem se reveste do elemento de busca pessoal, de longa história. Os temas tocam a base de minha trajetória acadêmica, marcada na migração recursiva por domínios disciplinares como a Física, Engenharia, Sociologia, Ecologia Humana e Meio Ambiente, Antropologia, e Estudos do Sagrado, cujas vivências proporcionaram o encontro profissional e místico com amigos e amigas de sociedades indígenas, afro-americanas e afro-brasileiras, da América do Norte, Sul e Central e, em caráter esporádico, com pesquisadores e educadores provenientes de várias partes do mundo.

Desafios epistemológicos: armadilhas do conhecimento: obsessões cognitivas, auto-engano, e demandas por auto-conhecimento

Há um crescente reconhecimento de que a aventura do conhecimento comporta o mistério do mundo e o do sujeito cognoscente, enquanto sistemas interligados e co-dependentes, e que promover o isolamento do “lógico-racional” do mundo pulsional/subjetivo é tão contraproducente quanto ilusório e impossível. Inúmeros exemplos demonstram a eficácia dos meios de comunicação psíquico-espirituais na construção do saber, daí a importância do auto-conhecimento enquanto expediente de dupla conveniência, seja como catalisador do conhecimento, seja como via de aprofundamento sobre o fenômeno cognitivo.

Mas isso não é tudo. O sociólogo Edgar Morin (1999) adverte que possessões místico-poéticas ou arquetípicas, magias cotidianas transmudadas, e pulsões felizes e/ou traumáticas, podem contribuir, mas também mutilar o conhecimento. Arquétipos podem modelar e parasitar idéias e representações da realidade; traumas de primeira infância irão, por vezes, marcar profundamente, impor um caráter estigmatizado à forma como uma pessoa aprende,



conhece do mundo e se reconhece nele; e finalmente, sensibilidades místicas são potencialmente libertadoras, mas igualmente cerceadoras do saber, uma vez que acompanham temores, desejos e fantasias que “[...] aderem às verdades mais puras.” Estas instâncias são conducentes, escreve Morin, aos temas obsessivos que acalmam, conferem segurança, saciam a sede da verdade, da certeza e da harmonia, proporcionando soluções e respostas paliativas. A resposta tranqüilizadora forma a base recorrente do que irá denominar obsessão cognitiva: “[...] o ser humano procura a repetição da satisfação psíquica no recurso incessante à idéia que literalmente o droga.” (MORIN, 1999, p. 160).

As paixões e pulsões de Eros, acrescenta Morin, vão compor um terreno de luzes e sombras – podem abrir trilhas de fecundas possibilidades, e ainda, hospedar armadilhas ansiogênicas. A paixão pela verdade pode transmutar-se em posse da verdade, devaneios poético-literários poderão traduzir-se em delírios, como véus egocêntricos cegando o sujeito.

A travessia interior implica igualmente uma tomada de consciência sobre o “auto-engano.” Se por um lado, deriva da constatação psicanalítica o fato das múltiplas personalidades oriundas das artimanhas do inconsciente, por outro, o perscrutar antropológico evidencia a natureza epifenomenal da consciência, uma “[...] potencia exterior ao sujeito” hospedada no confinamento cultural e social. Estes dois níveis ajudam a esclarecer a tessitura do auto-engano. Para Morin (1999, p. 274) “[...] o estranho jogo das astúcias, dissimulações, ilusões, enganos, que ocorre entre os nossos diferentes nós-mesmos [...] Daí resulta que o pior inimigo do conhecimento está em nós-mesmos.”

Tais referências, no seu conjunto, nos lançam na aventura de busca por caminhos de lucidez epistemológica, uma “psicanálise cognitiva,” por assim dizer, de dupla motivação: aderência integral de si-mesmo e o descenramento de si-mesmo. O *leitmotiv* do “auto-conhecimento” vê-se mais uma vez auto-justificado noutros campos de considerações, como segue.

O transcultural místico

Sendo o ato cognitivo, biopsíquico, espiritual, cultural e histórico, não se pode conhecer plenamente a si-mesmo sem o concurso do “outro.” O que supõe essa travessia é a interrogação: quem conosco produz o conhecimento?

Nesse olhar abrangente admite-se uma cognição em comunicação com *outrem*, capaz de desembaraçar o eu-narciso e gerar cotejo, partilha, auto-exame crítico.

Trocas e comunicações com outras culturas proporcionam desenraizamento ego-sociocêntrico, cultural e paradigmático, mas, se além disso, ousarem ascender às profundidades místicas em cotejo, teremos a interrogação e o desenraizamento mais radical e profundo porquanto atinge-se o âmago do ser, em sua universalidade. O filósofo e teólogo italiano Luigi Giussani (1997, p. 18-19) denominou esse âmago "senso de Deus," uma interrogação primordial relacionada a um deus imanente, presente tanto no crente fervoroso como no ateu, e igualmente no marxista convicto, nos místicos, poetas, teóricos e práticos do mundo inteiro.

Não se surpreende assim que um corpo crescente de acadêmicos tenham iniciado essa aventura a partir da constatação de que idênticas questões paradigmáticas que abalam o alicerce da ciência contemporânea são objeto de atenção milenar no âmbito de mitologias e tradições filosóficas espirituais de moldes não ocidentais. Esse fervilhamento no interior das diversas áreas da ciência, que se expandem a filosofias místicas mundo afora compreende cenários variados nos diversos campos do saber.

190

O transcultural místico no âmbito das ciências cognitivas

O olhar que inicia para dentro de si-mesmo indo assemelhar-se na experiência transcultural, de cotejar-se e unir-se num esclarecimento místico de "fora," dá-se, no entanto, em meio a restrições tendenciosas. Uma das primeiras iniciativas de construção de uma nova ciência fundada no diálogo entre diferentes disciplinas e culturas deu-se no âmbito das assim chamadas: "ciências cognitivas." Trata-se de um campo relativamente novo fundamentado na articulação entre Psicologia Cognitiva, Biologia, Cibernética, Neurociência e Filosofia.

Neste campo, entretanto, os avanços tendem para abordagens mecanicistas e carecem de uma estrutura unificadora que reflita as dimensões epistemológicas, ontológicas, metodológicas e heurísticas do conhecimento. Cumpre registrar as raras iniciativas, nesse campo, de interlocução com filosofias e experimentações cognitivas místicas do universo cultural além-ocidente.



É o caso, por exemplo, de algumas abordagens e estilos de pontos-de-vista de cientistas cognitivistas que recorrem à Física Quântica e ao pensamento oriental (de tradições budistas e hinduístas em sua maioria) buscando inspiração, força de análise, e suporte argumentativo para as revoluções epistemológicas que propõem. Mas o desafio trazido na marca distintiva de unificação ocidente-oriental tem sido objeto de análises fragmentárias e reducionistas malgrado o empenho por plenas dialogias de saberes e mudanças paradigmáticas.

Por exemplo, no ambiente gerado na reflexão inaugurada na Conferência realizada no Massachusetts Institute of Technology (MIT) que gerou a obra "Espírito e Ciência: um diálogo entre o Oriente e o Ocidente" (GOLEMAN, 1999), as análises vêm confinadas em esferas cognitivas isoladas. Por um lado há uma preocupação restrita à dimensão metodológica do processo mental, apresentando-se o problema em termos de construções metafóricas do processo mental como hardware (estrutura neural) e software (espírito humano). Por outro, adverte-se quanto a premência de escapar ao reducionismo objetivista centrado em conteúdos mentais, dados concretos, informações tangíveis, mas tende-se incessantemente para o mesmo princípio simplificador flagrado numa redução subjetivista. Formula-se o processo de conhecer em termos de representações mentais – visualizações, mentalizações (*software* da mente), sem no entanto, propor-se as ligações, as confluências, antagonismos e convergências entre "*hardware*" e "*software*."

Noutros campos de reflexão predominam a dimensão ontológica comparando-se e prescrevendo caminhos de articulação oriente-ocidente em termos de interfaces de conceitos ligados a mente, como conhecimento, inteligência etc. De outro modo, cumpre notar importantes entrelaçamentos semânticos que, no entanto, revelam-se ainda limitados, circunscritos à esfera de possibilidades comunicáveis, ou seja, reduzidos a termos de experimentações heurísticas advindas de práticas meditativas e prováveis efeitos que podem ser explorados no sentido de uma maior concentração mental.

Em resumo, é importante reconhecer o mérito de tais análises, mas igualmente, da necessidade de integração de abordagens numa visão sistêmica. Uma transdisciplinaridade aberta a sistemas filosóficos de outras culturas ainda esboça seus primeiros passos, carece de uma "estrutura unificadora" que reflita, tanto as dimensões epistemológica, ontológica, metodológica e heurística do processo do conhecimento como os avanços inerentes à esfera de atuação de suas disciplinas componentes (como veremos a frente). Tais

dimensões não configuram etapas isoladas do exercício transdisciplinar e transcultural, mas instâncias epistemológicas interligadas e co-dependentes.

Tais insuficiências, cremos, refletem os confinamentos e constrições inerentes a própria formação da ciência cognitiva. Dizem respeito, num primeiro plano, a fatores próprios ao movimento do pensamento impulsionado pelo exercício interdisciplinar, onde arranjos formais mantenedores de fronteira atuam como bloqueios ao diálogo com epistemologias não-ocidentais. Por outro lado, surgem também como resultado de preocupações ideológicas de natureza burocrática, estrutural e organizativa.

Foge ao escopo deste ensaio aprofundar os termos relativos ao plano ideológico-organizativo que incidem na trajetória da ciência cognitiva. Preferimos apresentar o panorama geral onde os problemas e desafios se erigem e caminhos que respondam às demandas epistemológicas que, acreditamos, acompanha um movimento geral de reencantamento da ciência e de reformulações éticas na educação e na sociedade.

Na emergente ciência cognitiva, a despeito de imperativos transdisciplinares serem aceitos como valores norteadores de diretrizes e metas acadêmicas, em sua maioria, os departamentos e núcleos de estudo neste campo estruturam seus programas de graduação e pós-graduação em sub-áreas cada vez mais especializadas, fomentando assim a fragmentação e isolamento, e de resto, cerceando o exercício da plena transdisciplinaridade.

Essa tendência ocorre não só no Brasil, mas em centros internacionais. Formam, em nosso meio, departamentos e núcleos de apoio a pesquisas cognitivas em torno de equípartições isoladas entre si: fundamentos teóricos e empíricos do cérebro e mente, inteligência artificial simbólica, inteligência artificial conexionista, modelos artificiais do cérebro, cognição ambiental, psicologia social etc. Muitas destas sub-áreas são adaptações de modelos internacionais, principalmente dos Estados Unidos, como MIT onde se acredita ter nascido as ciências cognitivas, Dartmouth College, de onde o termo inteligência artificial se fez ouvir pela primeira vez, Harvard University, Boston University, Tufts University, California Institute of Technology etc.

A exceção de algumas iniciativas isoladas e pequenos grupos que combinam preocupações desse campo com aportes de computação evolutiva, matemáticas complexas e sistemas auto-organizados, as sub-áreas nos departamentos de ciências da mente ramificam-se em nichos temáticos localizados



como: teorema de Godel e inteligência artificial, modelos biológicos de cognição, psicologia cognitiva aplicada a informação na educação.

Tanto no campo da inteligência natural como artificial vale destacar a predominância, nestas linhas, de crenças fundadas no cérebro como centro da cognição e na informação como representações mentais de objetos externos, quando muito já se avançou na compreensão de que:

- a) O sistema nervoso humano não processa informações de seu meio ambiente externo, mas as co-produz através de reorganizações sucessivas de seu sistema. (os computadores, mesmo os de última geração, não “reprogramam” sua estrutura interna, nem desenvolvem uma estrutura própria);
- b) O processo mental (percepção-cognição) não se desenvolve unicamente no cérebro, mas em toda rede neural, no corpo, enfim, em todo sistema onde se defina a vida, com ou sem cérebro;
- c) A informação, no sentido cibernético, não deve ser considerada como um dado em si mesmo, mas pode somente ser abstraída, adquirindo algum significado, num contexto de relações sociais, culturais ou ecológicos;
- d) Avanços na neurociência demonstram que o pensamento não se reduz a um processamento lógico-racional mas envolve a abstração, emoção, ação, linguagem, conceitos simbólicos, intimações sensoriais e extra-sensoriais, na sua íntima relação com o meio circundante, a natureza e o cosmos. (evidentemente, as máquinas não estão imersas neste mundo).

Considerando-se os pontos levantados, podemos afirmar que a visão ciberneticista em cognição, mesmo as simulações recentes computarizadas de redes neurais em concepções connexionistas devem reconhecer suas limitações e vislumbrar um campo mais realista de aplicações.¹

Além disso, a despeito da intensa interação entre suas disciplinas componentes, o acento e o ritmo das mudanças são nitidamente inferiores com aqueles observados no âmbito particular de cada uma destas disciplinas.

O “transcultural místico” fora de arranjos burocrático-institucionais

No universo particular de suas disciplinas-base, livre das constrações formais interdisciplinares, próprias a ciência cognitiva, percebe-se uma nova ciência em gestação. Assim, tanto a psicologia, como a biologia, a neurociência e a lingüística, se beneficiam da exploração de interfaces culturais fecundas do pensamento humano, como o mito, abordagens diversas do inconsciente, aportes filosóficos inerentes à física quântica, textos sagrados e esotéricos do oriente e de diversas culturas. Vejamos, sucintamente, alguns cenários.

Uma retrospectiva crítica sobre a evolução da psicologia permite reconhecer o que a seus pesquisadores é quase tautológico: as operações do inconsciente ultrapassam todos os princípios e axiomas da lógica científica tradicional definida no “Organon,” de Aristóteles. Considere-se a esse respeito os *insights* e reflexões de Lacan, a partir da obra de Freud, sobre a linguagem do pensamento na produção de sonhos e chistes. O que é pouco conhecido, entretanto, como mostra a educadora Maria Luiza Ramos (2000), é que tanto Freud como Lacan estabeleceram seus cânones sobre a inter-relação entre linguagem, inconsciente e pensamento, buscando inspiração na poesia. Além disso, escreve ainda, na sua contribuição à psicanálise e ao entendimento da cognição, Lacan teria recorrido ao Zen-budismo, ao Bhagavadgita, e aos místicos cristãos, haja vista a referência direta ao método dialético da didática Zen-budista.

A “psicologia da religião,” de Carl Gustav Jung (1991, 1994), abre deliberadamente o diálogo com a antropologia, biologia, arte, física e cultura oriental, em considerações como: a) arquétipos relacionados a engramas no cérebro, b) aptidão hereditária da imaginação humana, e c) inconsciente coletivo como função mental universal. Em tais concepções, busca inspiração nas culturas primitivas, nos mitos, nas meditações de yoga, na gnose cristã e, finalmente, nas filosofias subjacentes às idéias de físicos quânticos como Erwin Schrödinger e Wolfgang Pauli.

Analogamente, apoiado de premissas míticas e imagens arquetípicas trazidas da Grécia arcaica, o psicólogo James Hillman (1984, 1997), numa linha próxima da psicologia transpessoal de Ken Wilber, baseia-se em Jung para propor uma “psicologia da alma” ultrapassando o entendimento unilateral da vida enquanto processo natural e genético.



Tanto a psicologia, como a lingüística e a biologia atravessaram suas revoluções a partir da revisão dos cânones do behaviorismo. Enxergaram os nexos e princípios que conectam linguagem, cultura, comportamento, psicologia e comunicação.² Reforçando-se reciprocamente na partilha de seus conceitos de origem progrediram mais que a nascente ciência cognitiva que as reúne no seu escopo primário interdisciplinar.

A nova lingüística proposta por Noam Chomsky, por exemplo, apóia-se na noção preliminar de "linguagem" apresentada por Darwin, formulando-a em termos matemáticos como regras formais e sintáticas. Outra área de aproximação fecunda entre biologia e linguagem encontra-se nas obras de Leroi-Gourham. Nessa visão, a linguagem formula-se a partir de gestos reflexológicos na inter-relação humana com os objetos do ambiente. Uma proposição em moldes similares encontra-se no livro de Steven Pinker: "The Language Instinct."³

Finalmente, a biologia tem acompanhado as tendências de vanguarda intelectual que apenas precariamente irão animar os centros de pesquisa em ciências da mente. A mais relevante mudança de ordem epistemológica ocorrida nas últimas décadas advém dos imperativos que sinalizam para uma reunificação ser humano-natureza. Nesta trilha, Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 29) defende que a emergência de novos conceitos na biologia desencadearam uma grande convergência nas ciências em geral em torno de um paradigma que se tornou conhecido como "auto-organização." A auto-organização, explica Santos, irá iluminar conceitos como "estruturas dissipativas," de Ilya Prigogine, "hiperciclo e teoria da origem da vida", em Eigen, autopoiesis, de Humberto Maturana e Francisco Varela, e teoria de evolução, de Jantsch.

Essa nova visão atingirá amplas proporções com o novo evolucionismo pós-mecanicista que, segundo Capra (1996), insere o neodarwinismo num contexto mais amplo onde aspectos de cooperação, criatividade evolutiva, e aliança simbiótica, predominam.

Nesse quadro geral, uma nova semântica promovida na reconciliação ser humano/natureza, irá promover fecundas possibilidades de colaboração com conhecimentos de fronteira da ciência, como as várias propostas sobre a "emergência da complexidade," a "hipótese de Gaia," a "teoria da cognição,

de Santiago, "teoria do caos," e de resto, capazes de se alicerçar no contexto espiritual de uma "ecologia profunda."⁴

Essa alvorada de re-organizações e re-unificações na cultura científica ressoam às colocações do antropólogo Edgard de Assis Carvalho: "[...] o pensamento científico foi construído por experimentadores, calculadores e místicos e que a ciência se desenvolveu não apenas por uma desracionalização do saber, mas por intensa colaboração entre teólogos e homens da ciência." (CARVALHO, 1992, p. 96).

Restrições inconscientes no diálogo com o "outro transcultural"

No entanto, quer se trate do campo da ciência cognitiva, quer se manifeste em investimentos de pesquisa isoladas sobre a mente humana, a transculturalidade pautada no ensejo de inspirar-se na experiência cognitiva de "outro" segue alguns modismos intelectuais.

A despeito do reconhecimento da universalidade de uma mística presente no processo cognitivo,⁵ os estudos cognitivos apresentam incessante e obsessiva tendência a modalidades de diálogo oriente/ocidente restritas ao universo indo-tibetano. Não obstante méritos indiscutíveis que poderíamos discorrer sobre essa abertura dialógica à experiência cognitiva do "outro oriental," faz-se necessário uma introspecção sobre possíveis e sutis predisposições redutoras subjacentes ao exercício transcultural resignado ao universo simbólico do oriente extremo.

De fato, a cultura ocidental retalhou o oriente religioso em dois. Joseph Campbell (1995) ressalta que uma mesma árvore mítica daria vez a duas espécies de religiosidade: ocidental e oriental. O "ocidental" é o bloco dispensado do diálogo, formado pelo Islã e filosofia judaico – cristã – base da epistemologia iluminista grega que funda a ciência e que se quer transcender. O bloco oriental formado pelo oriente remoto, associado a uma salvação no sentido mais psicológico, (em termos de terapias alternativas) e de cuja aproximação se faz notar nas pesquisas como verdadeiro *glamour* acadêmico.

Vale indagar se essa busca por transcendentalidade psicológica associada ao bloco oriental em detrimento de outras experimentações religiosas, não transportaria resquícios de análises dualísticas e preconceituosas da experiência religiosa. Não se restringirá assim o campo do diálogo com o "outro"



a cômodas projeções de moldes psicologizantes ocidentais, de verdades e modos de ser desejáveis, acarretando assim tendenciosidades e bloqueios derivados de uma inclinação por uma estrutura mística exclusiva?

Como ignorar que esta separação é relativa e que o bloco oriental e o ocidental assemelham-se mais do que lhes conformam as divisórias conceituais. Apenas para dar um exemplo, enquanto ao bloco judaico-cristão incide o rótulo de uma rigidez moral inaceitável, e ao oriental, o da imagem ideal de libertação psicológica individual, Paul Caro (1995, p. 183) nos lembra: "O traço literário mais antigo da moral de uma humanidade não socializada são os textos taoistas, por exemplo o Tchuang-Tseu, cheio de advertências contra o perigo da promiscuidade social." Ao restituir o elo entre esoterismo e moral, e entre poderes espirituais e físicos, este autor colocará no mesmo plano textos taoistas, práticas xamânicas e múltiplas experimentações esotéricas mundo afora.

Analogamente, filosofias místicas e fenômenos numinosos em sociedades indígenas são relevadas a considerações secundárias como se não fossem psicologicamente complexas e fecundas de filosofias passíveis de *insight* sobre a natureza da mente e do conhecimento. Ao excluir o mundo indígena desse diálogo não estaríamos reeditando antigas visões evolucionistas que caracterizam a vida mental destes povos como inferiores na escala evolutiva e associada a comportamentos psíquicos aberrantes?

197

Auto/eco/conhecimento: o transcultural na unidade mística/ecológica

A tarefa que se nos afigura necessária solidariza-se ao exercício de despojo de antigas vaidades científicas, no sentido do re-encontro com a sabedoria mística, mas à maneira complementar e ampliada que considere não só o universo indo-tibetano mas a multiplicidade da condição humana. Um balanço comparativo ampliado da experiência cognitiva deverá colocar, lado a lado, o monge, o místico cristão, o eremita indígena, o xamã, o contador de histórias, o visionário e o poeta.

○ elo que promove a plena abertura do transcultural místico à experiência humana universal é fornecido pela ecologia. ○ empreendimento de busca por espaços mais propícios de exegese científica no conagraamento com filosofias e multiexperiências humanas de produção de conhecimento

requer um impulso ainda mais grave de reconciliação: a do ser humano com a natureza. Não podemos furtarmo-nos daquilo que dentro de nós próprios afigura-se como um novo despertar heurístico: de que o singular e o múltiplo coabitam em nós – somos parte de uma rede multicultural planetária e, ao mesmo tempo, um microcosmo biopsicocultural do universo.

Noutros termos, o outro exótico, seja ele um monge ou xamã, marca sua presença em cada individualidade, numa sabedoria planetária que evoca uma filiação animal e espiritual em perfeita simbiose com a natureza. A prova disso é que, como demonstra Paul Caro (1995, p. 183): “[...] o homem selvagem, ou seja, o homem afastado da socialização, encontra-se em numerosos mitos: é o caçador, o herói solitário, o eremita com poderes maravilhosos. É o homem perfeito que sabe dialogar com a natureza, que possui todos os talentos.” O antropólogo Edgard de Assis Carvalho coloca a questão dessa maneira:

Transformadas numa ecologia da ação, essas propostas advêm de todos os horizontes do pensamento – científicos, religiosos, literários, místicos, míticos, poéticos, orientais, ocidentais – que compõem a planetarização das relações dos homens entre si e com os ecossistemas. (CARVALHO, 2003, p. 47).

198

É num insight similar que o físico Fritjof Capra (1996, p. 23) sugere a profunda relação de equivalência epistemológica entre “ecologia profunda” e “espiritualidade,” partindo de uma percepção universal de espiritualidade enquanto “consciência humana de conexão com a natureza e o cosmos.”

Tal re-integração ecológica do humano via alargamento de fronteiras sobre a cognição a partir de uma compreensão sistêmica envolvendo as dimensões biológicas, mentais, culturais e espirituais da vida encontra níveis de ressonância na obra de grandes pensadores. É a proposta do ser humano 100% cultura e 100% natureza – base da formulação dos saberes necessários à educação do futuro, de Edgar Morin. É a essência mesma de uma consciência universal via “alfabetização ecológica” segundo Capra. Ela é vivida também na experiência educativa de libertação em Paulo Freire. Ou ainda, na construção de uma ciência viva, onde “toda natureza é humana,” na expressão de Boaventura de Souza Santos.



Desafios práticos – resignificações éticas e educacionais

Em resumo, no âmbito de uma perspectiva ecológica respaldada em evidências sobre a eficácia de meios de comunicação psíquico-espirituais na produção do saber, adquire proeminência o fator “auto-conhecimento” enquanto expediente auto-reflexivo e catalisador do processo. Reconhecendo que não se pode conhecer plenamente a si-mesmo sem o concurso do “outro” os desafios orientam-se no sentido de um metaponto de vista sobre o fenômeno cognitivo em termos de experimentações intersubjetivas dentre multi-experiências culturais de produção de conhecimento. É uma escolha que assume um sentido de “psicanálise cognitiva,” por assim dizer, e que levará em conta um “auto-conhecimento” produzido no concurso intrapessoal, inter-pessoal e transcultural.

A questão cognitiva, no seu conjunto, envolvendo: desenvolvimento de consciência crítica, expansão de processos de inteligência, mudanças de comportamento, aprendizagem e geração de conhecimento, coloca-se como estratégia potencial de resignificações éticas e educacionais. Os apelos para o “autoconhecimento” encontram ressonância nesse que se constitui um dos grandes temas de fronteira na educação: a *autoformação*. Nesse sentido, articula-se num terreno comum de desafios, ganhos e responsabilidades inerentes à Educação.

Há, por exemplo, uma expectativa por campos inovadores de formação transdisciplinar e transcultural a partir de desenvolvimentos práticos de exploração intersubjetiva da autoformação, a exemplo do que propõe Pascal Galvani (2001). Merece destaque um crescente número de iniciativas visando a promoção de intercâmbios e circulação de saberes – que implicará numa educação atuante na sociedade a partir de conhecimentos construídos na própria vivência transcultural.

Esta base do “aprender fazendo” supre uma dimensão epistemológica freqüentemente negligenciada: que a transmissão efetiva do conhecimento dá-se concomitantemente à produção de novos conhecimentos. Daí a importância de uma maior integração pesquisa-ensino, de aproximar cada vez mais o mundo acadêmico da complexa rede social e intercultural que nos envolve, e de aceitar desafios que surgem do intercâmbio de saberes populares, tradicionais e acadêmicos.

Finalmente, intercâmbio e circulação de saberes como instâncias de experimentação intersubjetiva ligadas à cognição e à educação constituem elos recursivos na co-produção da realidade social – especialmente se amplamente disseminados nos meios sociais. A ampla “transculturalidade no processo cognitivo” aponta na criação de novos laços envolvendo ouvintes e múltiplas discursividades, gerando assim cumplicidade, participação, solidariedades e responsabilidades ampliadas quanto a justiça e a inclusão social.

Notas

- 1 Sobre o tema da cognição e simulações computarizadas consultar: Dreyfus (1986) e Winograd (1991).
- 2 Uma boa revisão de conceitos da sócio-linguística e da etnolinguística na aproximação da linguagem, cultura e cognição é realizada por Nancy Bonvillain (1993).
- 3 A respeito consultar: Gilbert Durand (2001).
- 4 “Ecologia profunda” é uma filosofia que vem sendo cada vês mais disseminada e aceita, fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess, durante a década de 70, que defende a íntima interconexão entre seres humanos e seu meio ambiente natural. A “teoria da cognição de Santiago” tem raízes na cibernética, muito embora a ultrapasse, conforme proposição de seus proponentes, os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. (CAPRA, 1996, p. 209).
- 5 Daniel Goleman (1999) refere-se a uma psicologia esotérica presente nas religiões universais como Sufismo, Islâmico, Cabala Judaica, e manuais monásticos cristãos.

Referências

- ALVES, Nilda. **Trajéórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AZEVEDO, Roberto. Psicanálise e religião. In: Do divino: imagens e conceitos, Hypnoσ – SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS GREGOS, 2., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educ/. Palas Athena, 1996.
- BONVILLAIN, Nancy. **Language, culture, and communication**: the meaning of messages, New Jersey: Engewood Cliffs, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**: mitologia oriental. São Paulo, Editora Palas Athena, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo, Cultrix, 1996.



_____. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARO, Paul. **A roda das ciências:** do cientista à sociedade – os itinerários do conhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

CARVALHO, Edgard de Assis. A ecologia do conhecimento: uma nova paradigmologia. **Revista Perspectiva**, São Paulo, n. 15, 1992.

_____. **Enigmas da cultura.** São Paulo: Cortez, 2003. (v. 99).

CYRULNIK, Boris. **Memória de macaco e palavras de homem.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. **Do sexto sentido:** o homem e o encantamento do mundo. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

CYRULNIK, Boris et al. **Para uma utopia realista** – em torno de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

DANTAS, Sérgio Neves. Instinct, Emotion, Mind, and Spirit: the Many Faces of Ethnicity. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 26, n. 1, jan./jun. 1998. (edição bilingüe).

_____. **Sou Fulni-ô, meu Branco.** 2002. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. **Mind over Machine.** Nova York: Free Press, 1986.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALVANI, Pascal. A autoformação, um processo transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom/UNESCO/USP, 2001.

GIUSSANI, Luigi. **O senso de Deus e o homem moderno.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

GOLEMAN, Daniel. (Coord.). **Espírito e ciência:** um diálogo entre o oriente e o ocidente. Lisboa: Relógio D'água, 1999.

HILLMAN, James. **Uma busca interior em psicologia e religião.** São Paulo: Paulus, 1984.

_____. **O código do ser:** uma busca do caráter e da vocação pessoal. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HOGAN, John. **A mente desconhecida**: por que a ciência não consegue replicar, medicar e explicar o cérebro humano. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e religião oriental**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1994. (v. 7, das Obras Completas).

Maturana, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, Basarab et al. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução Judite Vero. Brasília: UNESCO/MIS, 2000.

Morin, Edgar. **O método IV**: as idéias – a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução Emílio Campos Lima. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

Ramos, Maria Luiza. **Interfaces**: literatura, mito, inconsciente, cognição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

Varela, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago: Dolmen ediciones, 2000.

Winograd, Terry; Flores, Fernando. **Understanding computers and cognition**. Nova York: Adison-Wesley, 1991.

Prof Dr. Sérgio Neves Dantas
Universidade Federal Rural de Pernambuco
E-mail | sndsnd2000@hotmail.com

Aceito 29 set. 2004
Recebido 4 out. 2004



Apontamentos para uma história da política universitária científica da UFRN – o Centro de Ciências Sociais Aplicadas como objeto de investigação (1975-2003)¹

Marta Maria de Araújo

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Neste artigo, discutem-se as políticas universitárias em relação à pesquisa, à pós-graduação e à iniciação científica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período compreendido entre 1975 e 2003; Apresentam-se as Bases de Pesquisa como paradigma reorganizativo de indução da geração de um conhecimento científico interdisciplinar e a Iniciação Científica na UFRN; traça-se um painel das Bases de Pesquisa sediadas no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) relativo às temáticas de estudos, objetos de conhecimento e autores/referenciais mais adotados, aliados às problemáticas locais, regionais e nacionais encampadas nas investigações; por fim, destaca-se a interdisciplinaridade como programa acadêmico e procedimento disciplinar e metodológico adotados por pesquisadores no âmbito das Bases de Pesquisa sediadas no CCSA.

Palavras-Chave: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Política científica. Pesquisa interdisciplinar.

Abstract

The college politics, from 1975 to 2003, related to research, post graduation master degree and scientific sciences initiation in the Rio Grande do Norte Federal University (UFRN) are discussed in this paper. Here we present the Research Foundations as a reorganizing paradigm which legitimated the creation of a new scientific knowledge and encouraged the Scientific Initiation in UFRN. We delineate a board for the Research Foundations headquartered in the Applied Social Sciences Center (CCSA) related to study thematic, knowledge topics and most adopted authors/indications, associated to local, regional and national problems revoked relevant in the investigations. We point out the interdisciplinarity as an academical program and disciplinary and methodological procedure adopted by researchers along the Research Foundations headquartered in the CCSA.

Key words: Rio Grande do Norte Federal University. Scientific politics, Interdisciplinary research.

Marcos do processo de implantação institucional da pesquisa, da pós-graduação e da iniciação científica na UFRN

Em 1992, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Documento “Diretrizes Gerais da Administração para o período 1991/1995, no que se refere à Pesquisa, Pós-Graduação e à Capacitação Docente” reconhecia ser a *geração de conhecimento novo* uma das principais funções da Universidade. A par desse reconhecimento, direcionou seu interesse para a criação das *Bases de Pesquisa*² como suporte institucional da organização coletiva dos grupos de pesquisadores em torno dos quais se deveriam articular pesquisas interdisciplinares e a formação continuada de pesquisadores a partir da Iniciação Científica. Às Bases de Pesquisa caberia induzir a pesquisa de caráter interdisciplinar dos Programas de Pós-Graduação em geral. Assim, é que se organizou o Programa Institucional de Iniciação Científica na UFRN, por meio de Bolsas PIBIC/CNPq. Inicialmente, formaram-se 57 Bases de Pesquisa ou Grupos de Pesquisa criados ainda em 1992. Em 2003, existiam 149 Bases. Por outro lado, de 11 cursos de Mestrado que havia em 1992, atingiu-se o ano de 2003 com 33, além de 06 cursos de Doutorado, que inexisteram em 1992.

204

Pensar uma política universitária científica, pelo menos há quase 30 anos, é, primordialmente, refletir sobre o processo de implantação institucional da pesquisa e da pós-graduação, com fins de estimular a produção científica institucional. Dessa ótica, a UFRN, fundada em 26 de dezembro de 1958, parte, nos anos de 1970 e de 1980, para a organização dos segmentos pesquisa, pós-graduação e iniciação científica, assim como aconteceu com a maioria das universidades públicas brasileiras.

Para tanto, a institucionalização pedagógica de programas de pesquisa e de pós-graduação na UFRN foi antecedida da providência do estabelecimento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em agosto de 1975, por ato da Resolução nº 88/1975, de 26 de agosto de 1975, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

No bojo do impulsionamento dessa dinâmica reorganizativa da UFRN, a recém-criada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPPg) instituiu, em junho de 1977, por força de Resolução nº 22/1977, de 22 de junho de 1977, do Conselho Superior Universitário – CONSUNI, a Revista



“Ciência,” objetivando publicar trabalhos acadêmicos das diversas áreas de conhecimento, especificamente aqueles produzidos por docentes pesquisadores da própria instituição. Uma iniciativa que, de uma maneira ou de outra, divulgou a produção científica dos pesquisadores por mais de uma década, malgrado algumas interrupções.³

Por sua vez, no ano de 1978, como parece quase óbvio nessa dinâmica reorganizativa da UFRN, cria-se o primeiro Curso de Mestrado em Educação, com área de concentração em Tecnologia Educacional, seguido da instauração de mais onze cursos de Mestrado entre 1978 e 1985. De certa maneira, o estabelecimento de cursos de Mestrado constituir-se-ia uma alavanca para o desenvolvimento da pesquisa articuladamente com o ensino e a extensão universitária. Em última instância, essa política universitária em desenvolvimento concorreria para promover uma mentalidade científica a ser assumida por professores, pós-graduandos e graduandos. E assim aproximar, paulatinamente, a comunidade universitária do modelo científico fundamentado na pesquisa científica que vinha se afigurando proveniente da Política de Ciência & Tecnologia do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), principalmente.

A propósito disso, em 1983, o então Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, como objetivo da pós-graduação, “[...] a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias.” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO apud NORMA DE PESQUISA... 1989, p. 25). Formar professores pesquisadores para o ensino de graduação e pós-graduação visando à produção científica nas instituições universitárias era investimento de alcance nacional do Ministério da Educação, segundo orientações institucionais provenientes da CAPES.

Verifica-se que, no âmbito da UFRN, durante a gestão do Reitor Daladier Pessoa Cunha Lima (1987-1991), sob a égide da PPPg, cujo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação à época era o Prof. Eudenilson Lins de Albuquerque, a especificidade da estruturação da pesquisa científica no ambiente universitário esteve acompanhada da institucionalização de um Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), aprovado pela Resolução do CONSEPE, nº 134/1988, de 10 de maio de 1988, visando propiciar condições para

o efetivo ordenamento da atividade investigadora na UFRN, entre grupos de pesquisadores, então chamados de emergentes e consolidados. (RESOLUÇÃO DO CONSEPE Nº 259 DE 1988).

Mas, para perscrutar os marcos do processo de implantação institucional da pesquisa, da pós-graduação e da iniciação científica na UFRN, fazia-se necessário certificar-se sobre a participação dos alunos de graduação na pesquisa universitária, dentre outras medidas institucionais, com fins de induzir a produção e a disseminação do conhecimento científico. Em função disso, a Resolução nº 255/1988, de 04 de outubro de 1988, do CONSEPE, tratando de informar normas para concessão de bolsas de pesquisa, define que as “Bolsas de Pesquisa concedidas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPPg) são destinadas a alunos de graduação através de quotas aos pesquisadores, tendo por finalidade despertar e incentivar vocações para a atividade de pesquisa.” Nessa política universitária de distribuição de quotas de bolsa de pesquisa para graduando, o pesquisador candidato deveria “[...] apresentar o plano de trabalho a ser desenvolvido pelos bolsistas na pesquisa.” (NORMA DE PESQUISA..., 1989, p. 16). Tratava-se, inegavelmente, da primeira medida institucional da UFRN de inclusão do aluno de graduação na iniciação científica, bem como o incentivo para sua futura inserção na pós-graduação.

Com essa direção institucional, no ano de 1988, a UFRN por meio da PPPg, partia para a realização do I Congresso de Iniciação Científica, então considerado como “[...] um acontecimento marcante na evolução da atividade de pesquisa em nossa Universidade.” (ALBUQUERQUE, 1988a, p. 1). De 1988 a 2003, os Congressos de Iniciação Científica tornaram-se um evento basicamente anual, exceto nos primeiros anos, objetivando a divulgação dos trabalhos de alunos portadores dessa modalidade de Bolsa assim como avaliação destes. A tabela abaixo mostra o desempenho desse investimento no plano da UFRN e do CCSA

CONG	1988	1990	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
UFRN	133	206	345	319	340	534	643	695	740	695	670	708	873	786
CCSA	18	24	20	59	45	82	59	86	124	86	103	90	131	148
%	13,53	11,65	5,79	18,49	13,23	15,35	9,17	12,37	16,75	12,37	15,37	12,71	15,00	18,83

Fonte: Anais dos Congressos de Iniciação Científica/PPPg



Em 1989, a UFRN, sob a direção da PPPg, realizou em Natal, no período de 31 de maio a 02 de junho de 1989, o I Congresso de Ciências da UFRN, com a intenção de levar ao conhecimento da comunidade acadêmica “[...] a pujança das atividades de pesquisa realizadas ou em realização na UFRN.” (ALBUQUERQUE, 1989, p. 1). Nesse Congresso, foram apresentadas nas sessões de comunicação 92 (noventa e duas) investigações em desenvolvimento a cargo de professores pesquisadores e por vezes por alunos de graduação, procedentes do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (32); do Centro de Tecnologia (23); do Centro de Ciências da Saúde (16); do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (07); do Centro de Biociências (07); do Museu Câmara Cascudo (04) e do Centro de Ciências Exatas e da Terra (03).

De conformidade com o Catálogo de Pesquisa da UFRN (1985-1987), havia 266 (duzentas e sessenta e seis) investigações em execução, grande parte financiada por agências nacionais de fomento, sendo do Centro de Ciências Exatas e da Terra (88 pesquisas); do Centro de Biociências (50); do Centro de Tecnologia (50); do Centro de Ciências da Saúde (29); do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (23); do Museu Câmara Cascudo (15); do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (07) e do Centro de Ensino Superior de Caicó (04). Pretendia-se, acima de tudo, tornar público “[...] o esforço desenvolvido no sentido de produção de novas idéias e conhecimentos.” (ALBUQUERQUE, 1988b, p. 1).

Por essa diretriz político-pedagógica, no ano de 1988, divulgou-se o Catálogo de Produção Científica da UFRN (1985-1987), o qual contava com trabalhos publicados em Revistas Internacionais (78); em Revistas Nacionais (116); apresentados em Congressos Internacionais (91) e constando em Congressos Nacionais (589). Quanto ao CCSA, apenas 01 trabalho foi apresentado em Congresso Internacional. No que se refere a trabalhos científicos, 08 foram publicados em Revistas Nacionais e 56 trabalhos de professores foram aceitos e divulgados em Congressos Nacionais. Para o Pró-Reitor Albuquerque (1988c), a divulgação da produção acadêmica da UFRN correspondia a mais uma etapa necessária, com fins de estimular a cooperação científica entre nossos professores e os de outras instituições universitárias.

A rigor, as universidades brasileiras, nos anos de 1970 e 1980, partiram para a institucionalização do segmento pesquisa e pós-graduação, articulado à carreira docente e à iniciação científica do aluno de graduação

visando à sua inserção posterior na pós-graduação, caracterizando não apenas uma das medidas de renovação da universidade brasileira, mas acima de tudo, uma estratégia de indução científica. Esses anos também corresponderam à fundação de entidades profissionais de docentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, criada em 1978, com o apoio da CAPES. (CALAZANS, 1995).

As bases de pesquisa como paradigma reorganizativo da produção científica da UFRN

Nos anos de 1990, com a institucionalização dos primeiros cursos de Doutorado na UFRN, mais precisamente durante a gestão do Reitor Geraldo dos Santos Queiroz e da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Prof^a Maria Cristina Dal Pian, os segmentos pesquisa e pós-graduação foram chamados a uma nova revisão de seus procedimentos acadêmicos com base no Documento “Diretrizes Gerais da Administração para o período 1991/1995, no que se refere à Pesquisa, Pós-Graduação e à Capacitação Docente” (1992).

208 Nesse documento, registra-se que “[...] as diretrizes para a pesquisa, pós-graduação e capacitação docente são estabelecidas no contexto de uma política que reconhece ser a geração de conhecimento novo uma das principais funções da universidade.” (DIRETRIZES GERAIS..., 1992, p. 3). Por essa diretriz geral, em vez das chamadas áreas de concentração próprias da pós-graduação, propunha-se ativar Núcleos Temáticos de Pesquisa; em lugar da pesquisa individual, institucionalizavam-se as Bases de Pesquisa como instância da organização coletiva para a prática de pesquisar em torno da qual se deveriam articular os estudos por temáticas afins e pelo recurso à interdisciplinaridade, e *locus* da formação continuada de pesquisadores a partir da Iniciação Científica.

Por essa lógica reorganizativa, caberia às Bases de Pesquisa fomentar a pesquisa institucional dos programas de pós-graduação de uma maneira geral. (DIRETRIZES GERAIS..., 1992). E a prática de pesquisar coletivamente à luz de estudos temáticos e interdisciplinares, concorreria, portanto, mais e mais, para a afirmação da universidade como principal instância de produção da geração de conhecimentos novos para fins do setor privado, de políticas



públicas e avanços da própria ciência articuladamente com problemas que afetam o indivíduo socialmente.

Nesse ínterim, em 1988, o CNPq criava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, voltado para a distribuição de quotas de bolsas aos estabelecimentos de ensino superior envolvidos com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, dirigido a alunos de graduação, constituindo-se num poderoso veículo de incentivo à formação continuada de novos pesquisadores em todas as áreas de conhecimento. À guisa desse Programa implantado pelo CNPq, a introdução do PIBIC, na UFRN, aconteceu em 1992, com a concessão de 50 Bolsas provenientes do CNPq e 48 concedidas pela própria UFRN/PPPq, representando, segundo Yamamoto; Fernandes Júnior (1999, p. 117), “[...] uma duplicação da iniciação científica na instituição, então limitada a alunos de alguns poucos professores que tinham acesso a bolsas por meio do sistema de balcão.” Isso vem demonstrar o caráter incipiente da pesquisa universitária até então desenvolvida.

Aliás, registra-se que, nesse ano de 1992, o processo de implementação do PIBIC, na UFRN, aconteceu paralelamente à institucionalização de 19 Bases de Pesquisas. Parecia certo que por um lado, o PIBIC e as Bases de Pesquisa alavancariam sensivelmente a produção científica; por outro lado, motivariam o engajamento de pesquisadores, alunos de graduação e de pós-graduação na investigação científica de caráter coletivo. Um aspecto notável à primeira vista, mas previsível devido ao aumento do número de doutores, foi o crescimento do número de Bases de Pesquisa de maneira geral na UFRN, e de forma particular no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, como se verificará no tópico seguinte.

Nesses anos de 1990, como bem se observa, há uma nova concepção de universidade em gestação, em que a pesquisa universitária é princípio e diretriz pedagógica para a organização do ensino, da extensão, da pós-graduação e da formação de grupos de pesquisadores em torno de problemáticas relevantes comuns – as quais caberiam ser analisadas segundo abordagens distintas e intervenções múltiplas na realidade em estudo. E a estreiteza da pesquisa individual e por disciplina caberia ceder lugar à pesquisa interdisciplinar fomentada por multireferenciais, pela dimensão do coletivo, do interdepartamental e do inter-institucional, com atenção para os fenômenos locais, regionais, nacionais e universais. (DIRETRIZES GERAIS..., 1992).

Incursoes das bases de pesquisa do CCSA pelo terreno das temáticas de estudos, dos objetos de conhecimento e autores/referenciais mais adotados

Com a pretensão de traçar um painel do perfil temático dos estudos, objetos de conhecimento e autores/referenciais mais adotados pelas Bases de Pesquisa sediadas no CCSA, aliado às problemáticas locais, regionais e nacionais encampadas nas investigações entre 1992 a 2003, convém a princípio perguntar sobre a organização da pesquisa no CCSA nos anos de 1990 a 1992 – ano-base da criação das Bases de Pesquisa? Nesse sentido, constatou-se a existência de uma certa cultura de pesquisar de forma coletiva, principalmente entre os professores do Departamento de Educação que, também, eram na sua maioria, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd).

Verificou-se, ainda, com base na documentação analisada, que dos 07 projetos (06 do DEPEd e 01 do Departamento de Administração) apresentados à PPPg entre os anos de 1990 e 1992, solicitando o Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), apenas 01 pesquisa estava sendo desenvolvida individualmente. Por sua vez, as temáticas diziam respeito ao projeto pedagógico escolar, mecanismos discriminatórios da ação escolar, ensino de ciências, a pedagogia Freinet, como alternativa pedagógica, e ensino de literatura infantil. Especificamente com relação à temática da Base de Pesquisa congregadora de professores do Departamento de Administração, essa correspondia a tecnologias hoteleiras e turismo na região Nordeste.

Não obstante, o interesse em conhecer as problemáticas escolares e educacionais locais/estaduais e nelas intervir, diz respeito as pesquisas dos professores do Departamento de Educação. Conhecer e sugerir novas tecnologias para o ramo da hotelaria visando melhorias e ampliação do turismo na região Nordeste, remete aos projetos dos professores do Departamento de Administração. Uma e outra investigação indicia a pensar-se que a atitude de pesquisar coletivamente, já era de alguma maneira uma prática recorrente entre professores pesquisadores do CCSA.

A atitude de pesquisar em grupo e a relativa diversificação de temáticas e enfoques motivariam, pois, a partir da institucionalização das Bases de Pesquisa na UFRN, mais e mais, grupos de pesquisadores a registrarem



seus projetos na rubrica *Base em Formação*, conforme é exigido. Vale mencionar que, das 19 *Bases de Pesquisas* ou *Bases em Formação* iniciantes, em 1992, 04 delas pertenciam ao CCSA, sendo 02 provenientes de professores do Departamento de Educação, 01 de professores do Departamento de Administração e 01 de professores do Departamento de Direito Público. Considerando o ano-base de 1992, registra-se a seguinte evolução das *Bases de Pesquisa*, no quadro da UFRN, e no universo particular do CCSA:

ANOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
UFRN	19	45	63	73	70	73	85	96	102	127	134	149
CCSA	04	02	09	11	08	10	14	16	20	21	22	26

Fontes: Documentos da PPPg

Pelo exame sucinto do conjunto da produção científica das *Bases de Pesquisa* do CCSA, em onze anos de funcionamento (1992 a 2003), é possível, num esforço de síntese, agrupar as temáticas correspondentes aos estudos relativos a essa produção em torno de 13 (treze) núcleos aglutinadores: 1º) o ensino fundamental em suas variantes conceituais, abordagens, linguagens, mecanismos seletivos, fazer pedagógico escolar e gestão educacional; 2º) práticas de ensino e gestão inovadoras; 3º) formação docente profissionalizante; 4º) representação social em face do cotidiano escolar e das relações sociais; 5º) história das políticas educacionais, dos movimentos sociais na educação e das relações de gênero; 6º) educação e cultura corporal; 7º) estratégias de desenvolvimento industrial e gestão competitiva empresarial; 8º) direito e cidadania; 9º) violência e criminalidade; 10º) trabalho, poder local e proteção social; 11º) sociabilidade e relações sociais; 12º) educação especial e inclusão social, e 13º) educação e trabalho. As problemáticas locais, estaduais e regionais passam a merecer uma inédita atenção dos pesquisadores da UFRN, sem descurarem das múltiplas dimensões da sua constituição. Ademais, os estudos abrem a um sem número de incursões interdisciplinares para posteriores investigações acadêmicas.

Cabe considerar que, a partir de 2000, temáticas ainda pouco abordadas surgem como tendências expressivas pelo seu caráter de mobilizar estudos e debates interdisciplinares como aquelas relacionadas à clonagem de seres humanos, fato esse explicativo da área de Direito a partir das investigações

concernentes a biodireito. Deve ser registrada, também, a seleção por temáticas – digamos elásticas – envolvendo soberania nacional; desenvolvimento da economia estadual em face da regional e da nacional; comportamento dos preços dos produtos agropecuários, especialmente aqueles negociados em bolsas internacionais de mercadorias; interdependência entre emprego, educação, políticas governamentais e mudanças estruturais na economia potiguar; impactos sociais causados pelo desemprego de trabalhadores rurais no Vale do Açu/Rn; gestão ambiental e gestão hoteleira e também imaginário político e cotidiano escolar.

Não resta dúvida de que, nesse ânimo renovador da produção científica, as temáticas de estudos irrigam e inspiram inúmeros objetos de conhecimento e intervenções pedagógicas sobretudo no universo do meio social da escola fundamental. Dessa forma, pode-se dizer que a preocupação com a prática social da escola pública insurge vinculada à crise progressiva no contexto da sociedade capitalista na sua etapa contemporânea⁴.

Dentre os objetos de conhecimento que permeiam as investigações das *Bases de Pesquisa* do CCSA, faz-se notória a predominância daqueles objetos referentes ao ensino de leitura e literatura no ensino fundamental; à integração e continuidade da ação pedagógica entre pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental; ao fracasso escolar, ao ensino e aprendizagem de conceitos científicos na escola fundamental de 1^ª a 4^ª série; à cultura primeira da criança das classes trabalhadoras; à construção de identidades no contexto escolar; aos usos sociais da escrita no cotidiano familiar da criança da pré-escola pública; ao ensino de arte na educação infantil; à integração de alunos portadores de alguma deficiência especial; à prática escolar e desenvolvimento de competências profissionais; à formação inicial de professores para alunos com necessidades especiais e gestão descentralizada.

Correlacionado a esse conjunto têm-se aqueles outros objetos de conhecimento que problematizam a introdução do novo nas práticas escolares em movimento; as representações da leitura e escrita de 1^ª a 4^ª série do ensino fundamental; as representações do contexto urbano de Natal; a formação do profissional da educação nos cursos de licenciaturas da UFRN. Frise-se também o conjunto de objetos de conhecimento que dizem respeito à educação e constituição da identidade de classe média; ao sentimento de identidade entre consumidores natalenses; à gênese da criminalidade urbana; às imagens de férias de escolares de 5^ª a 8^ª do ensino fundamental; à educação



e corporeidade; à educação e sexualidade; à associação entre oralidade, escrita e memória e à educação ambiental.

Com relação aos objetos de conhecimento que se consolidam cada vez mais como tendências em expansão, segundo os projetos das *Bases de Pesquisas*, sobressaem-se aqueles sobre economia industrial; história econômica e social do Nordeste; gestão e autonomia do social; desenvolvimento sustentável; estágio tecnológico e gerencial das empresas norte-rio-grandenses, estudados sob a ótica da nova ordem econômica mundial globalizada, do poder local, da cultura política e social predominante. Isso pode ser explicado certamente pelo caráter da atual fase de reestruturação produtiva capitalista parecer sugerir aos pesquisadores do campo das ciências sociais e humanas, a busca por uma compreensão inteligível para os problemas que afetam as distintas classes sociais.

No que se refere aos estudos históricos de objetos educativos são notórios nas *Bases de Pesquisa*, aqueles que transitam pelos programas de ação político-social-educativa da Igreja Católica no Rio Grande do Norte; trajetórias de vida; modernidade pedagógica escolar nos governos do Império e da Primeira República no RN; atuação política, intelectual e pedagógica de mulheres; historicidade de instituições escolares e movimentos sociais; práticas de leituras femininas e imprensa feminina, dentre outros. Essa diversidade de objetos educativos é acompanhada por recortes de temporalidades distintas e dilatadas e, sobretudo, por uma operação de múltiplos descentramentos de ordem dos modelos teóricos tradicionais, de tempo, de cultura, de gênero e de fontes documentais.

Por outro lado, reconhece-se que a crise da escola pública, ou mesmo as experiências bem sucedidas de ensino público, suscitam um sem número de estudos e intervenções acadêmicas. Igualmente, a crise que atravessa a formação docente vem motivando novos objetos de conhecimentos, orientados a partir da prática cotidiana das agências formadoras de professores para o ensino fundamental e das práticas formativas utilizadas na sala de aula. Entre esses estudos, destacam-se aqueles que dizem respeito às competências profissionais; modos de atuação profissional; saberes curriculares e renovações escolares.

Assim, como já registrado, não parece estranho o fato de a escola pública vir a ser a problemática social a congregar o maior número de estudos e intervenções pedagógicas, se considerarmos a crise histórica e/ou a “[...]”

desagregação das formas de escolarização [...]” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46) que atravessam essa instituição social brasileira. É certamente por isso que as reflexões pedagógicas têm na escola pública brasileira o objeto de permanentes intervenções acadêmicas.

Quanto aos enfoques teóricos preferenciais, realce-se que, desde o primeiro instante da institucionalização das *Bases de Pesquisa* com sede no CCSA, há uma predominância da interlocução mantida pelos pesquisadores desse Centro com pensadores brasileiros e estrangeiros do porte de uma Ana Mae Barbosa, de um Antonio Gramsci, de um Antonio Nóvoa, Celestin Freinet, bem como Claus Offe, Cornelius Castoriadis, Edgar Morin, Emília Ferreiro, Émile Durkheim, Dermeval Saviani, Francisco de Oliveira, Gaston Bachelard, Guido Mantega, Georges Snyders, H. Giroux, Jaques Le Goff, Jean Paul Sartre, Jean Piaget, Jorge Matoso, Jürgen Habermas, Hanna Arendt, Leandro Konder, L. Althusser, Maria Helena Souza Patto, Marilene Chauí, Karl Marx, Max Weber, Michel de Certeau, Michel Foucault, Michel Maffesoli, Noberto Elias, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Philippe Ariés, Paul Singer, Raimundo Faoro, Roger Bastide, Roger Chartier, Walter Benjamin, Serge Moscovici, Theodor Adorno, L. S. Vigotsky, dentro muitos outros. À primeira vista, historiadores, filósofos, antropólogos, sociólogos, lingüistas, psicólogos, cientistas políticos, pedagogos, economistas são, sim, quase ao mesmo tempo, os interlocutores preferenciais para o conhecimento das problemáticas sociais e educacionais contemporâneas ou, como caracteriza Bourdieu (1998, p. 7), “[...] os sujeitos do conhecimento.”

A interdisciplinaridade como dimensão pedagógica da pesquisa, da pós-graduação, do ensino e da extensão na UFRN

Do ponto de vista do Documento “Diretrizes Gerais da Administração, para o período 1991/1995, no que se refere à Pesquisa, Pós-Graduação e à Capacitação Docente”, a solicitação aos estudos temáticos e interdisciplinares visavam acima de tudo ao rompimento com as fronteiras que “[...] delimitam as disciplinas científicas tradicionais, fortemente constituídas por seus paradigmas, problemas e método.” Por conseguinte, o recurso metodológico à interdisciplinaridade estava posto como imprescindível para decompor os “[...] objetos de estudos sob vários ângulos, com metodologias diferentes,” cujos



desdobramentos práticos resultariam numa “[...]variedade de respostas não disponíveis que demandam programas de investigação novos e conjuntos.” Incurções interdisciplinares envolvendo referenciais metodológicos e interconexões de campos de conhecimento permitiriam, assim, o tratamento “[...] de problemas e objetos regionais, em toda sua complexidade” com possibilidade de interdições distintas de várias maneiras, e contribuiriam “[...] para legitimar uma forma de retorno social mais imediato e palpável.” (DIRETRIZES GERAIS..., 1992, p. 10).

Não resta dúvida de que incurções interdisciplinares, numa perspectiva ampla e do ponto de vista da adoção de multireferenciais, de certa maneira estão presentes no plano de pesquisa dos integrantes das *Bases de Pesquisa* sediadas no CCSA. A interdependência interdisciplinar, envolvendo matrizes de pensamento, temáticas e campos de conhecimento, é modalidade já adotada, por exemplo, na Base Relações entre Direito, Estado e Sociedade, que busca nos

[...] enfoques de natureza sociológica, filosófica e antropológica uma opção de teorização crítica do Direito, capaz não somente de atingir um conhecimento mais acurado da complexidade do fenômeno jurídico, bem como compreender a sua manifestação enquanto estrutura normativa de controle social emanado do Estado Democrático. (SILVA E OUTROS, 1997, p. 2).

215

○ alargamento das fronteiras disciplinares, objetivando buscar em outros campos de saberes uma transversalidade com a educação, com o ensino e com a produção do conhecimento, constitui programa de pesquisa do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GPEM), o qual envolve, segundo Pernambuco e equipe (1994, p. 4), estudos “[...] multidimensionais e multireferenciados, [...] no intuito da criação de parâmetros organizadores e categorias analíticas.” Se é possível afirmar que a atitude interdisciplinar coexiste durante todo ato da produção do conhecimento, é sabido que o pesquisador “[...] transita por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e resultados de pesquisas num esforço contínuo de diálogo científico amplo.” (NUNES, 1995, p. 55).

A despeito disso, por exemplo, áreas disciplinares como a Educação Física consorciavam-se com a Ciência, a Filosofia, a Arte e Tradições e “outros modos de conhecimento humano em vista de um diálogo transdisciplinar

para a produção de um conhecimento sobre a corporeidade.” (NÓBREGA E OUTROS, 2000, p. 2). Assim, arregimentam-se novos parâmetros analíticos articuladamente com tecnologias intelectuais e matrizes teóricas múltiplas, para pensar-se por meio da interlocução interdisciplinar e/ou transdisciplinar a educação da atualidade numa sociedade já reconhecidamente denominada de sociedade do conhecimento.

Nesse movimento intelectual, a interdisciplinaridade, como programa acadêmico e procedimento disciplinar e metodológico, instaura diálogo com inúmeros territórios do conhecimento humano pesquisado e produzido em diferentes domínios da ciência, constituindo-se programa recomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tornado público em sua Conferência Mundial sobre a Educação Superior ocorrida em Paris, em outubro de 1998. Nesse evento, divulgou-se a idéia de que o

[...] progresso do conhecimento, pela pesquisa, é função essencial de todas as instituições de educação superior que têm o dever de promover os estudos de pós-graduação. Devem ser reforçadas a inovação, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nos programas [de pesquisa], fundamentando as orientações, a longo prazo, nos objetivos e nas necessidades sociais e culturais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS..., 1998, p. 86, grifo nosso).

Tal recomendação aflora como requisito de um mundo em constantes mutações. Evidentemente, pensar a educação da atualidade na era da informática, da cultura digital e midiática, e em tempos de globalização, requer, acima de tudo, o entrelaçamento interdisciplinar e também transdisciplinar nas várias dimensões do pensar e do fazer intelectual, para abarcar as problemáticas do presente e intervir na edificação da sociedade do futuro. Sem dúvida, a Universidade, hoje, como bem expressa Germano (2002, p. 13), “[...] é depositária de tradições, mas também é artífice do futuro, pois lhe compete permanecer em sintonia com as fronteiras do conhecimento e se debruçar, ao mesmo tempo, sobre os problemas locais.” E também “penetrar a fundo nos problemas do mundo.”

O certo é que, no âmbito das *Bases de Pesquisa* do CCSA, a interdisciplinaridade como programa acadêmico da UFRN, visando interdições distintas nos fenômenos sociais, políticos, econômicos, educativos – no âmbito



do local, do estadual e do regional – vem mobilizando, por meio da pesquisa universitária, o encontro de sujeitos sociais de instituições públicas e privadas, no plano nacional e internacional, na esfera do urbano e do rural, com fins de partilhas culturais na geração de conhecimentos novos, para, nesse interagir, fazer frente aos desafios do milênio que ora se inicia permeado de heranças de atraso do social e do educativo. De todo modo, o futuro da produção científica na UFRN estaria mais do que nunca atado ao alerta de Bourdieu (1998, p. 24) “[...] de quanto mais avançada estiver uma ciência, dotada portanto de uma aquisição coletiva importante, mais a participação na luta científica supõe a posse de um capital científico.”

Efetivamente, o Programa Institucional *Bases de Pesquisa* na UFRN – suporte de organização da pesquisa de estatuto coletivo e paradigma de indução da geração de um conhecimento científico interdisciplinar e a Iniciação Científica na UFRN – trouxe uma paulatina e contínua mudança nos processos educativos de praticar a pesquisa e no reconhecimento da universidade pública como principal instância de sociabilidade de geração de conhecimentos científicos novos e interdisciplinares.

Notas

- 1 Trabalho parcialmente apresentado no II Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em Natal, em 2002.
- 2 Yamamoto e Fernandes Júnior (1999, p. 118) caracterizam as Bases de Pesquisa na UFRN como sendo constituídas por “grupos produtivos de pesquisa que desenvolvem trabalhos em linhas de conhecimentos afins e/ou em tema prioritário para a instituição e que estão engajadas em processo de formação de recursos humanos para a pesquisa, por meio de cursos formais de pós-graduação ou de outras formas. “A constituição de uma Base de Pesquisa devia corresponder aos seguintes critérios: i) conter dois ou mais professores, sendo pelo menos um doutor; ii) contar com participação de alunos de iniciação científica); iii) possuir produção na área de estudo; e iv) demonstrar capacidade para atrair financiamento externo.
- 3 Em maio de 1987, por ocasião do retorno da circulação da Revista Ciência, o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, o Prof. Liacir dos Santos Lucena (1987, p. 5) explica em editorial que “a Revista Ciência volta à circulação após um prolongado período de inatividade. O objetivo continua o mesmo: divulgar aquilo, que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte produz no campo da pesquisa, além de constituir num fórum de debates para as questões da Ciência, Cultura e Tecnologia.”
- 4 Para Alves (2001, p. 197), a escola pública – locus da atividade improdutiva – “constitui-se como retrógrada por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, mas sua expansão é necessária,

do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Para ele, esse é o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX.”

Referências

ALBUQUERQUE, Eudenilson Lins de. Apresentação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRN, 1., 1988, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1988a.

_____. Introdução. In: **Catálogo de pesquisa 1985 – 1987**. Natal: Editora Universitária, 1988b (Organizado pela Fundação Norte-Riograndense de Pesquisa e Cultura – FUNPEC).

_____. Introdução. In: **Catálogo de produção científica 1985 – 1987**. Natal: Nordeste Gráfica, 1988c (Organizado pela Fundação Norte-Riograndense de Pesquisa e Cultura – FUNPEC).

_____. Apresentação. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA UFRN, 1., 1989, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados e Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

BRASIL. Resolução Nº 05 do Conselho Federal de Educação, de 10 de março de 1983. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula** – aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1988.

CALAZANS, Julieta. **ANPEd** – Trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Santa Edwiges, 1995 (Documentos ANPEd).

CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA UFRN, 1., 1989, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1989.



DIRETRIZES GERAIS da Administração para o período 1991/1995 no que se refere à Pesquisa, Pós-Graduação e à Capacitação Docente. Natal: UFRN/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, jan. 1992 (Digitado).

GERMANO, José Willington. Tema Central: Universidade... patrimônio da humanidade. In: VIII Semana de Ciência, Tecnologia e Cultural da UFRN – CIENTEC – 2002. **Programa**. UFRN, Natal, 09 a 14 de setembro de 2002.

LUCENA, Liacir dos Santos. Editorial. **Ciência**, Natal, v. 3, n.2, p. 5-63, jan./dez. 1986 (Publicação semestral de caráter científico da UFRN).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da e Outros. **Educação física e saberes do corpo**: uma abordagem autopoietica da corporeidade. Natal: UFRN, 2000 (Projeto de Pesquisa).

NUNES, Clarice. Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo. **Série Documental Eventos**, MEC/INEP, Brasília, n. 6, p. 54-67, abr. 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Projeto da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação/ Conferência Mundial sobre a Educação Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. **Universidade e Sociedade**, Uberlândia (MG), v. 8, n. 17, p. 83-93, nov. 1998.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. Almeida e Outros. **Programa de pesquisa do grupo de estudos de práticas educativas em movimento**. Natal, maio. 1994.

SILVA, Maria dos Remédios Fontes e Outros. **Base de Pesquisa**: Direito, Estado e Sociedade. UFRN/CCSA, mar. 1997. (digitado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

_____. Resolução Nº 88 do CONSEPE, de 26 de agosto de 1975. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

_____. Resolução Nº 22 do CONSUNI, de 22 de junho de 1977. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

_____. Resolução Nº 134 do CONSEPE, de 10 de maio de 1988. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

_____. Resolução N° 255 do CONSEPE, de 04 de outubro de 1988. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

_____. Resolução N° 259 do CONSEPE, de 04 de outubro de 1988. In: **Normas de pesquisa, pós-graduação e capacitação docente**: UFRN/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Natal: Editora Universitária, 1989.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Norte/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Bases de Pesquisas Aprovadas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de 1992 a 2002. (digitado).

YAMAMOTO, Maria Emília; FERNANDES JÚNIOR, Valter. Bases de Pesquisa: a experiência da UFRN no fomento institucional da pesquisa. In: CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

VICENT, Guy; LAHIRE; Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 7-47, jun. 2001.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Coordenadora da Base de Pesquisa Estudo-Histórico Educacionais
E-mail | martaujo@digi.com.br

Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Coordenadora da Linha de Pesquisa Formação de Profissionalização
E-mail | betania.ramalho@terra.com

Recebido 10 nov. 2004

Aceito 13 dez. 2004



De pé no chão também se aprende a ler – 43 anos depois, para o educador Moacyr de Góes

Entrevista concedida por escrito e complementada em conversa no Rio de Janeiro com a Prof^a Marta Maria de Araújo. Moacyr de Góes foi professor do Ateneu Norte-Riograndense (1958-1964), professor de História da América na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal (1958-1964), fundador e primeiro diretor do Ginásio Municipal de Natal (1959-1961), Chefe de Gabinete do Prefeito Djalma Maranhão (1951-1959), Secretário Municipal de Educação de Natal (1960-1964), preso político em Natal (maio de 1964 a novembro de 1964), professor do Colégio Carvalho de Mendonça e do Colégio São Vicente de Paula no Rio de Janeiro (1965-1985), professor de História da América na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980-1988), Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1987-1988) e Secretário Municipal de Natal (1989-1990).

221

A Campanha “De pé no chão se aprende a ler” pode ainda ser referência para outras experiências educacionais democráticas?

Moacyr de Góes: De início quero trazer uma notícia ainda inédita e que qualifica o tema que nos congrega: “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” 43 Anos Depois. Informo às companheiras e companheiros do Rio Grande do Norte que o grupo de trabalho que está hoje em Timor Leste, (re)construindo o sistema de educação daquele bravo povo, elegeu o “De Pé no Chão Também Se Aprender a Ler,” como a melhor experiência brasileira para se adequar à realidade de pobreza e devastação de guerra daquele país. Faz quatro anos que fui procurado por representante desse grupo de brasileiros que já seguiu para o Timor Leste e tive a oportunidade de oferecer a bibliografia possível para embasar os trabalhos educativos que lá serão desenvolvidos, passando, evidentemente, pelo crivo da realidade local, uma vez que todos estão cientes que modelo de educação não se exporta. Nesta oportunidade não posso deixar de registrar uma visão profética de Djalma Maranhão quando, ao escrever, no exílio, seu texto sobre a Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende

a Ler," editado pela Prefeitura de Natal (1999) dizia: "Da mesma maneira que um exército na guerra clássica não pode adotar técnica guerrilheira, nosso método não serve para países adiantados, para nações que alcançaram a etapa superior da industrialização. De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler" é uma experiência válida para as áreas do mundo subdesenvolvido. "Pé no Chão" – para usar uma expressão em moda – foi uma guerrilha de alfabetização e cultura contra o poderoso Império da Ignorância." Esta concepção político-educacional do Prefeito Djalma Maranhão está a se confirmar, agora, nas lutas de reconstrução do Timor Leste e é bom saber que a proposta educacional de nossa Cidade do Natal não foi destruída pelo Golpe de 1964, pois, 40 anos depois, ela ressurgiu num estado do Oriente de língua portuguesa. Sem triunfalismo, mas confortado pela História, compartilho essa notícia com a Universidade do Rio Grande do Norte, instituição que através de suas lideranças estudantis e de alguns professores esteve presente ao esforço da Prefeitura de Natal, de novembro de 1960 a abril de 1964, em erradicar o analfabetismo e construir uma política de educação e de cultura com as classes subordinadas.

222 **Fale-nos do contexto político em que foi concebida a Campanha "De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler" em Natal.**

Moacyr de Góes: Como dizem os documentários de cinema: estamos em Natal, em 1960. Dois anos antes, a Frente do Recife, aliando comunistas, socialistas, nacionalistas, cristãos e liberais havia elegido Miguel Arraes Prefeito do Recife. Aqui, em Natal, Djalma Maranhão, em 1960, costurava alianças semelhantes. A década de 1960 começava pelo avanço democrático da primeira eleição para prefeito de Natal e dava eco às esperanças de mudanças no mundo, com a Revolução Cubana e a convocação do Concílio Vaticano II, sob a égide de João XXIII. No Brasil, o desenvolvimentismo capitalista acenava para uma aceleração histórica de construção de cinquenta anos em cinco. Um grupo industrial assumia a hegemonia do poder; o nacionalismo denunciava a remessa de lucros para exterior das empresas estrangeiras; o sindicalismo operário ganhava uma face mais nítida; e o latifúndio era questionado no campo. No Nordeste, a SUDENE, de Celso Furtado, abria caminhos de esperança. No Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) trabalhava uma linha contra-hegemônica no campo da educação tradicional. Com esse caldo de



cultura, assumindo uma posição nacionalista de esquerda, Djalma Maranhão liderava a mobilização popular em Natal.

Explique-nos a organização popular em Natal, sob a liderança de Djalma Maranhão.

Moacyr de Góes: Com os Comitês Nacionalistas, Djalma Maranhão passou da mobilização para a organização popular. O que é um Comitê Nacionalista? É o agrupamento de homens e mulheres, em número variável, desburocratizado, que recebe em uma casa comum de qualquer rua, Djalma Maranhão e colaboradores, com eles discutem os problemas do bairro e da cidade. Essas discussões levam à necessidade de organização de núcleos dispostos a reivindicar, trabalhar e ganhar as eleições de 3 de outubro de 1960. Segundo Willington Germano, numa população de 154.276 habitantes, 240 Comitês Nacionalistas foram organizados em Natal. Numa fase mais avançada de organização criou-se um calendário de convenções dos Comitês por bairros quando são discutidas e aprovadas as listagens de problemas e soluções devidamente priorizadas. Finalmente, nos dias 6 e 7 de setembro de 1960, na sede do Alecrim Clube, com a participação de mais de 200 Comitês, além de delegados do interior do Estado, foi realizada a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista. O temário do encontro, transcrito por Willington Germano, dá idéia da abrangência das discussões quando foram homologadas as candidaturas de Lott-Jango (Presidência da República), Aluizio Alves e Walfredo Gurgel (governo do Estado) Djalma Maranhão e Luiz Gonzaga dos Santos (prefeitura de Natal).

223

A priorização da educação escolar e da cultura no governo Djalma Maranhão foi resultado da I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista?

Moacyr de Góes: Da consolidação das propostas aprovadas nas convenções de bairro dos Comitês Nacionalistas emergiram a educação e a cultura como meta número um, além da erradicação do analfabetismo. Esta decisão era resultado da constatação que a população de Natal, desde a II Guerra Mundial, crescera multiplicada por quatro e a oferta de matrículas no ensino público fundamental diminuía. À época, a Secretária Municipal de Educação com cerca de um ano de fundação ainda engatinhava. Assim, com a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, estava pronto o programa administrativo

do próximo prefeito de Natal. Caberia a Djalma Maranhão executá-lo, a partir da posse de 5 de novembro de 1960.

Quais as primeiras medidas da Secretaria Municipal de Educação, sob sua direção política?

Moacyr de Góes: Djalma Maranhão, Prefeito de Natal, começou então uma longa jornada de organização na Secretaria Municipal de Educação (SME), para a qual eu fui designado. Criou-se um Grupo de Trabalho de Educação Popular, integrado por professores e estudantes universitários, inclusive, o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) Ivis Bezerra. Na Diretoria de Ensino, Omar Pimenta, com grande dedicação, articulava e multiplicava a incipiente rede das chamadas **Escolinhas** (locais cedidos gratuitamente à Prefeitura para instalação das uma classes de alfabetização). Sem contar com um magistério qualificado, dada sua inexistência, partimos para a preparação de um professorado leigo através de um primeiro curso que reuniu mais de 200 participantes, ainda em 1960-1961. Aí vai surgir a figura excepcional de Margarida de Jesus Cortez, que organizou a Coordenação Pedagógica da SME, com grande competência e oferecia subsídios técnicos ao Grupo de Trabalho de Educação Popular. De março a junho de 1961, desenvolveu-se o I Seminário de Estudos dos Problemas de Educação e de Cultura do Município de Natal, envolvendo os intelectuais tradicionais da Cidade e procurando sensibilizá-los para a luta de erradicação do analfabetismo. Mas, ao lado do entusiasmo e otimismo do início do Governo de Djalma Maranhão, havia também angústia. É que estavam nas mãos do Prefeito e nas nossas, a responsabilidade de executar um Programa, para o qual o município não tinha recursos financeiros. Sabíamos o que fazer, mas não o como fazer.

Como nasceu a original idéia da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”?

Moacyr de Góes: Trabalhávamos, mas a sensação era de darmos “murros” numa grande almofada: a marca do punho ficava impressa mas o algodão se esgarçava para as bordas, ou que carregávamos água em peneira. Nesse momento, fui eu convocado pelo Comitê Nacionalista das Rocas, presidido pelo Presbítero José Fernandes Machado, para discutir, justamente, a erradicação do analfabetismo naquele Bairro. Levei para a reunião dois dados: a



estatística do crescimento de **Escolinhas nas Rocas** e a notícia de que não havia dinheiro para construir a tão sonhada rede de escolas municipais. Longa foi à discussão e sincera a cobrança de compromissos da campanha eleitoral de Djalma Maranhão. Em meio à discussão, um participante pede a palavra a propõe: **se não pode construir escolas de alvenaria faça escolas cobertas de palha de coqueiro, mas faça a escola**. De todas as discussões políticas que participei na minha vida – e não foram poucas – esta foi uma oportunidade inesquecível pela criatividade da proposta e novas sugestões de desdobramentos. No final, na melhor tradição democrática, a proposta foi votada e aprovada pelo Comitê Nacionalista das Rocas. No mesmo dia levei a decisão ao Prefeito. Ele aprovou a idéia. E dois dias depois, com os marceneiros da Prefeitura, José Ribamar à frente, e **a ajuda dos pescadores do Canto do Mangue, começou a ser erguido o primeiro Acampamento Escolar**. Em fevereiro de 1961, de microfone à mão, acompanhado do Grupo de Trabalho de Educação Popular da SME, caminhando pelas areias das Rocas, Djalma Maranhão convocava o povo das Rocas para a matrícula nos **Acampamentos Escolares**. Estava nas ruas a luta pela erradicação do analfabetismo em Natal que, pouco depois, veio se chamar Campanha **“De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler.”**

225

Tendo como referência o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Prefeito Miguel Arraes, qual foi o programa cultural e educativo do Governo Djalma Maranhão?

Moacyr de Góes: O Programa Cultural do Governo Djalma Maranhão, a cargo da Diretoria de Documentação e Cultura (DDC), dirigida com grande competência por Mailde Pinto abrangia as praças de cultura; as bibliotecas populares; os círculos de leitura; os círculos de cultura de Paulo Freire; os programas radiofônicos diários; o teatro; o coral; os jograis; as edições de cartilha para adultos, a edição de literatura de cordel; a mobilização dos grupos de representação de autos populares, os cantos e danças folclóricas. O historiador e folclorista Câmara Cascudo presidindo mesas nacionais de discussão do folclore; Newton Navarro dirigindo exposições na Galeria de Arte; Caldas Moreira pesquisando, registrando, mobilizando na periferia da Cidade, a existência dos grupos folclóricos; a pesquisa educacional desenvolvida por Antônio Campos identificando e fazendo o perfil dos analfabetos; a iniciação ao trabalho dos cursos de “De Pé no Chão Também Se Aprende Uma Profissão;”

226 Chico Santeiro ensinando sua arte aos meninos do Acampamento Escolar das Rocas; Omar Pimenta tocando a Federação Carnavalesca e organizando os desfiles de Momo; nas festas juninas e natalinas os fandangos, as cheganças, os bambelôs, os pastoris, os congos de calçola e os congos de saiotos, os bois calembas e a Sociedade Ararunas de Danças Antigas, sob a direção de impecável elegância de Mestre Cornélio; os Círculos de Pais e Professores da Campanha indo além da discussão de ensino e aprendizagem, para o debate da questão social: lembro que a luz e a água chegaram ao bairro Nordeste, à margem da ponte de Igapó, por mobilização e pressão política do Círculo de Pais e Professores de seu Acampamento Escolar; a educação para a produção com suas hortas e aviários nos Acampamentos e nestes, também, a recreação infantil como porta para o descobrimento da cultura popular; a SME editando um Boletim para documentar o desdobramento do trabalho; o Centro Popular de Cultura de Natal, ligado ao CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), sob a liderança de Hélio Vasconcelos, somando-se nos debates políticos junto aos sindicatos dos trabalhadores; a UFRN, através do Reitor Onofre Lopes, celebrando convênios com a Prefeitura para prestação de serviços de medicina, odontologia e farmácia nos Acampamentos Escolares. E semanalmente, o Prefeito Djalma Maranhão, através do rádio, prestando contas ao povo num testemunho de sua administração transparente – tudo, tudo se soma, politicamente, em “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” que liderava uma ampla política de educação e de cultura em Natal. E para não dizerem que não falei de números, ai vão as estatísticas mais gerais: de 1960 a abril de 1964, “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” tem uma matrícula acumulada de mais de 40.000 alunos; seu magistério se constitui de 500 professores leigos qualificados em cursos de emergência do Centro de Formação de Professores; seu quadro de supervisores era de 32 profissionais formados pela Escola Normal e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, sendo o custo-aluno anual menos de dois dólares.

Quais foram os grandes desafios da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”?

Moacyr de Góes: “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” visto numa perspectiva histórica de 43 anos, venceu quatro desafios comuns à escola brasileira. i) não confundiu escola com prédio escolar; ii) qualificou com seus próprios recursos humanos e municipalizou o ensino normal de formação de



professores; iii) produziu seus próprios textos educativos face à alienação das cartilhas então existentes no mercado; iv) o acompanhamento técnico-pedagógico se fez na proporção de um supervisor para vinte professores. Sobre esses quatro itens temos a dizer: primeiro, ao aceitar o desafio da “escola de palha,” a Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” terminou chamando a atenção para a recriação da escola. Segundo, quem faz a educação escolar deve estar ciente, criticamente, da proposta que desenvolve. Terceiro, o fato de participar, pelo menos em uma parte, da produção do material pedagógico, foi uma lição quase tardia que aprendemos. “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” já havia resolvido o problema do espaço físico e da qualidade do professor que colocava em sala de aula, mas adotava cartilhas alienadas como bem demonstra o filme do MEC, sobre a nossa Campanha. Foi preciso uma reunião do Círculo de Pais e Professores das Rocas para nos abrir os olhos. Sobre o assunto recebemos também grande contribuição de Paulo Freire e da Ação Popular (AP). Aqui, também, caminhando fizemos o caminho... Quarto, os supervisores, os orientadores e coordenadores eram escolhidos por serem mais habilitados e de maior vivência de sala de aula, assim, poderiam assegurar mais êxito à política educacional. Em “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem se fazia na proporção de um supervisor, orientador ou coordenador para vinte profissionais que estavam na sala de aula do Acampamento. O treinamento desses quadros era feito em serviço através de reuniões semanais, com o cuidado de estimulá-los a saber ver, ouvir, conversar, demonstrar – e aprender também. A relação pessoal era de competência profissional e solidariedade humana e não a de fazer de um saber uma dominação de poder.

227

A Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” foi um laboratório de experimento de uma educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade social?

Moacyr de Góes: Em apresentação chamada Recife: Cultura e Participação (1950-64), escrito para contextualizar a primeira obra de Paulo Freire Educação e Atualidade Brasileira, tese de concurso para a cadeira de “História e Filosofia da Educação” na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959), o professor Paulo Rosas, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) diz: “De 1960 a 1964, Recife pode ser considerado como um laboratório, onde se desenvolveu um experimento único. [...] O fato é que a cidade, naquele

228 período, foi um laboratório. Claro, o experimento não poderia se encaixar nos cânones positivistas. Nem se precisaria disto. Seguiu, enquanto experimento, sem planejamento ortodoxo. Sem definição de objetivos nem de hipóteses. Sem deliberada construção de instrumentos. Sem caracterização de amostra, nem sorteio aleatório, nem controle de variáveis. As mudanças foram acontecendo." Estas palavras sobre o Recife poderiam ser ditas, com todas letras, para Natal. Afinal, é próprio de um movimento popular sem um mínimo de institucionalização e um máximo de criatividade. Nos anos 70, quando o peso da bota da ditadura foi maior, quando não tínhamos horizontes claros, costumávamos repetir, na resistência, inspirados em Martí: "é caminhando que se faz o caminho." Aplicando o princípio aos anos da Campanha, vamos identificar uma mudança entre o contexto 1960-1961 e o ano de 1963, quando "De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler," apresentou um documento de política educacional ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro. Sua conclusão demonstrava que o caminho estava sendo caminhado. Diz ele: "Há [...] um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional – socialismo e luta antiimperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e vitória desta revolução é que iria possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico."

A memória da Campanha "De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler" está sendo discutida e rediscutida criticamente?

Moacyr de Góes: Quero registrar, também, que nestes 43 anos houve um grande esforço acadêmico em discutir criticamente a educação popular desenvolvida em Natal, gerada pelo movimento popular que se expressou através dos Comitês Nacionalistas que, em 1960, elegeram Djalma Maranhão seu Prefeito. E devo repetir, por uma questão de justiça, que o primeiro intelectual a levar a Campanha "De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler" para a discussão universitária foi o professor José Willington Germano, por meio de sua dissertação de mestrado, defendida na UNICAMP, editada em 1982, sob o título *Lendo e Aprendendo – A Campanha "De Pé no Chão."* De uma forma documentada e crítica, Willington Germano, resgata a engenharia política dos anos 60, no Rio Grande do Norte, e nesse contexto discute "De Pé no Chão."



Assim, vinte e um anos depois, a academia brasileira passava a discutir, oficialmente, a política educacional de Natal para erradicar o analfabetismo nos anos 60. Dois anos antes, a Editora Civilização Brasileira, como política de resistência à ditadura, editava o meu livro *“De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler – uma Escola Democrática,”* dez anos depois reeditado pela Cortez. Durante todos os anos 70, eu recolhera os cacos que sobraram, isto é, fontes escritas, orais e iconográficas e quando chegou à anistia o texto já estava em mãos de Enio Silveira. No entanto, sei através de notícias e conversas, que, nestes 43 anos, vários textos sobre a administração do Prefeito Djalma Maranhão e particularmente sobre *“De Pé no Chão”* foram produzidos pela UFRN, dentre outras instituições. Vinte e quatro anos depois da fundação da Campanha *“De Pé No Chão Se Aprende a Ler,”* o editor Jorge Zahar pretendeu documentar, em uma coleção, os anos de chumbo do Brasil e eu fui convidado a escrever sobre educação. Daí surgiu minha parceria com Luís Antônio Cunha e juntos escrevemos *O Golpe na Educação*. Este texto de fácil acesso que, entre outros temas, registra *“De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,”* parece continuar a ser ferramenta para os estudos acadêmicos uma vez que já está na décima edição. Dois anos antes, Osmar Fávero prestava um bom serviço ao estudo do período publicando *Cultura Popular Educação Popular – Memória dos Anos 60*, no qual organiza os documentos produzidos pelos movimentos populares sobre o referido tema. Também o homem simples do povo guarda sua lembrança como tantas vezes já registrei nas minhas vindas constantes a esta terra. E me contam *“causos”* de Djalma Maranhão, com a inventividade do mito como em Jorge Amado ou Garcia Marquez. Às vezes, lamentando a destruição da utopia em 1964, a linguagem é melancólica como a do verso de Bandeira: *“a vida inteira que poderia ter sido e que não foi.”* Mas, é bom que falem, que continuem a falar, pois, como diz Hannah Arendt numa frase recolhida por Conceição de Góes para seu livro: *“Todas as tristezas podem ser suportadas se você as coloca numa história ou conta uma história a seu respeito.”*

43 Anos Depois “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”, o Prof. Moacir de Góes tem alguma autocrítica a fazer das concepções e visões de mundo dos concebedores da Campanha?

Moacyr de Góes: José Willington Germano, em seu livro *Lendo e Aprendendo – A Campanha “De Pé No Chão,”* aponta fragilidades teóricas dos dirigentes

da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” particularmente as minhas. A sua análise baseia-se, principalmente, em dois discursos meus: minha fala de posse na SME (1960) e outra quando do encerramento da Praça de Cultura de Natal (1961). Quero dizer que concordo com a avaliação e muito de messianismo pedagógico pode ser extraído de minha visão de mundo de então. O viés do nacionalismo da época estava muito apontado para a soberania nacional e os conceitos isebianos da alienação e da transplantação cultural. E faltou a análise da luta de classes. Certo. Reconheço que em 1960-1961, formular em discursos de massa, a reivindicação de uma revolução cultural antes que a sociedade tivesse feito sua própria revolução dos meios de produção é, no mínimo, colocar o carro adiante dos bois. E o que eu mais lamento é que poucos de nós, ou quase nenhum de nós conhecia Gramsci. Então, está aqui minha autocrítica – no estilo da melhor linha política e acadêmica. Dou-me conta, também, que as teorias e os conceitos são abstrações elaboradas em torno ou a partir de uma problemática real. Portanto, ao introduzirmos uma metodologia para ensinar a ler, escrever e contar, elaborando nossos próprios textos, formando nossos professores e monitores em acompanhamento permanente, permitindo experimentações, correções e adaptações possíveis, estávamos criando uma nova problemática, situação nova no processo de ensino e aprendizagem, condição para a elaboração de novas teorias. Willington Germano, na obra referida, já havia identificado mudanças de formulações ideológicas entre 1961 e 63 e apontara, com precisão, a causa delas: a participação da Ação Popular (AP), na SME, em postos de decisão. Confirmo. Geniberto Campos, Diretor do Ginásio Municipal, foi um excelente formulador de políticas educacionais e Josemá Azevedo, dirigiu com competência a expansão de “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” para diversos municípios do interior do Rio Grande do Norte. Estas duas lideranças de AP me acompanharam ao Recife, em 1963, quando discutimos com Paulo Freire questões importantes sobre os financiamentos da experiência de Angicos (conhecida como método das 40 horas). Devo dizer que, integrando o Colegiado de direção de AP, em Natal, ao lado de Geniberto, Josemá e outros, eu me senti mais respaldado, teórico e politicamente, na coordenação da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler.”



Que ângulos novos podem ser ainda enxergados ou teorizados da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”?

Moacyr de Góes: Gosto de citar o Padre Teillard de Chardin quando ele diz que “o homem é um ser inconcluso.” Ao curso de minha vida tenho sentido a veracidade desse juízo. Nesses 43 anos da Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” é possível que eu tenha me detido varias centenas de vezes para documentar, refletir, escrever, falar, discutir, publicar e difundir a Campanha. O assunto para mim é tão mastigado na memória que só recorro às fontes bibliográficas quando se trata de produzir um documento que requer técnicas acadêmicas. Pois bem, vez por outra, ainda estou (re)descobrimo um ângulo novo pelo qual é possível lançar mais luz sobre uma determinada especificidade “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler” Relato dois momentos que me parecem muito curioso. O primeiro momento diz respeito à “Associação de Educadores Latino-americanos e do Caribe” quando integrei seu Conselho Consultivo, no Brasil. Foi decidido por volta de 1994, que deveríamos preparar para publicação textos sobre a alfabetização de adultos.

Lancei-me à tarefa e fiz um estudo comparado de três cartilhas: a da Revolução Cubana, a do MCP do Recife e a “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler.” Esta última havia sido uma adaptação para a realidade potiguar do *Livro de Leitura para Adultos do MCP*, tarefa desenvolvida por Maria Diva da Salette Lucena e equipe do nosso Centro de Formação de Professores. Chamei o estudo de *Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo*. O segundo momento se deu quando fui convocado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para contribuir com os estudos comemorativos ao centenário de Anísio Teixeira. Lancei-me, então, a uma releitura dirigida de Mestre Anísio Teixeira. Repassei sua obra teórica, antes e de depois de 1964, cotejando-a com a formulação da educação escolar do Prefeito Djalma Maranhão. Incrível foi o que encontrei nesse estudo comparado: o essencial das propostas de Anísio Teixeira foi realizado em Natal, entre 1960 e abril de 1964. Integrei uma mesa do Seminário: “Um Olhar para o Mundo. Contemporaneidade de Anísio Teixeira.” Levei para lá meu texto *Do Pensamento de Anísio Teixeira à Prática De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler*.” Evidentemente que não dá para reproduzir o texto aqui. Mas, em linhas gerais, impossível não falar das posturas coincidentes de teoria e prática, a saber: a identificação na gestão

pública da escola – nos anos 60, “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” é o único Movimento de Educação Popular que flui através de uma Secretaria de Estado; a construção da escola democrática na qual a educação não é um privilégio; o papel dos professores; a educação para o trabalho; a escola recriada em cada cultura; a municipalização; a função do intelectual. Em 1966, na III Conferência Nacional de Educação, na Bahia, falando de seu “Centro Educacional Carneiro Ribeiro,” dizia Anísio Teixeira: “Tudo isso se fez com a prata de casa. Não houve para essa experiência nem auxílio nem assistência técnica estrangeira de qualquer natureza.” Até parecia que ele estava mandando um recado para os Acordos MEC-USAID, como já ocorrera com Djalma Maranhão, em 1963, quando para denunciar a ingerência indébita da Aliança para o Progresso, no Sistema de Educação do Rio Grande do Norte, explicitava o Prefeito que na rede municipal de educação de Natal, a escola brasileira era construída com dinheiro brasileiro. Esses momentos aqui relatados enfatizam a idéia de que sempre se pode encontrar um ângulo novo para estudar. Estudar “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” é um “poço” de redescobertas – ou de recriação da Escola Pública, como sonhava Anísio Teixeira.

232

O que levou o Prefeito Djalma Maranhão, o Secretário de Educação, Moacyr de Góes e colaboradores, a colocarem em prática uma experiência de enorme alcance social e de tremendos desafios políticos? Queriam fazer uma história da educação escolar de fato para todos?

Moacyr de Góes: Hoje vejo que a Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler Se Aprende a Ler” foi um salto no escuro – e nós nem sabíamos da altura nem da profundidade dele. O entusiasmo, o otimismo, a solidariedade aos pobres, a criatividade, a confiança no futuro, a generosidade, a doação de todos, enfim, todos eles juntos – foram alavancas que nos moveram. De minhas conversas com Djalma Maranhão, à época, guardo a lembrança de uma grande preocupação comum: se não cimentarmos a aliança da proposta do movimento popular (Comitês Nacionalistas) com os princípios básicos de uma boa educação escolar, vamos fracassar. Daí a preocupação em equilibrar quantidade e qualidade, cidadania e ganhar a credibilidade da população da cidade. Sem perder o horizonte da universalização do conhecimento, a escola precisaria ser recriada pela cultura local. Foi o que fizemos na Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler.”



Entrevista concedida por escrito e
complementada em conversa no Rio de Janeiro com a
Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
E-mail | martaujo@digi.com.br



Rapport de Condorcet

O Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública foi apresentado por Condorcet à Assembléia Legislativa francesa em nome do Comitê da Instrução Pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. O Rapport de Condorcet foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat (Marquês de Condorcet). **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792.** Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti (Fotocópia).

234

O relatório de Condorcet

Relatório e Projeto de decreto sobre a organização geral da Instrução pública, apresentada à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública, por Condorcet, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, reimpressos por ordem da Convenção Nacional.

Senhores,

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios (condições) de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres.

Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que



ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei:

Esse deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob esse ponto de vista, ela é, para o poder público, um dever de justiça.

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente o prazer da maioria dos cidadãos e o bem-estar dos que a cultivam, que um maior número de homens se torne capaz de preencher as funções necessárias à sociedade; e que os progressos, sempre crescentes, das luzes abram uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de remédios para nossos males (prejuízos – sofrimentos), de meios de felicidade individual comum.

Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e, assim, contribuir para esse aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, objetivo final na direção do qual toda instituição social deve ser dirigida.

Tal deve ser ainda o objetivo da instrução; e é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade, e de toda a humanidade.

Mas; considerando sob esse duplo ponto de vista a imensa tarefa que nos foi imposta, sentimos desde nossos primeiros passos que havia uma parte do sistema geral instrução de que era possível ser isolado sem prejudicar o conjunto, e que era necessário separá-la para acelerar a realização do nosso sistema: é a distribuição e a organização geral dos estabelecimentos de ensino público.

Com efeito, quaisquer que sejam as opiniões sobre a duração precisa de cada grau de instrução; sobre a maneira de ensinar; sobre o grau de autoridade conservada aos pais ou concedida aos professores; sobre a reunião dos alunos em internatos estabelecidos pela autoridade pública; sobre os meios de unir à instrução propriamente dita o desenvolvimento das faculdades físicas e morais, a organização pode ser a mesma; e, de outro lado, a necessidade de designar os lugares de estabelecimento, de elaborar os livros elementares muito antes que esses estabelecimentos possam ser colocados em atividade, obrigavam a apressar a decisão da lei sobre esta parte do trabalho que nos está confiada.

Nós pensamos que, nesse plano de organização geral, nosso primeiro cuidado deveria ser o de tornar, de um lado a educação tão igual

quanto universal; de outro, tão completa quanto as circunstâncias pudessem permitir; que era necessário dar a todos igualmente a instrução que possível de se estender a todos; mas não recusar a nenhuma parte dos cidadãos e instrução mais elevada que é impossível de ser compartilhada pela massa total dos indivíduos: estabelecer uma, porque ele é útil aos que a recebem; e outra porque ela o é a esses mesmos que não a recebem.

A primeira condição de toda instrução sendo a de só ensinar verdades, nos estabelecimentos que o poder público consagra a isso devem ser tão independentes quanto possível de toda autoridade pública; e como, contudo, esta independência não pode ser absoluta, resulta do mesmo princípio de que é preciso torná-las dependentes somente da Assembléia dos Representantes do Povo, porque de todos os poderes, é o menos corruptível, o mais longe de ser seduzido pelos interesses particulares, o mais submisso à influência da opinião geral dos homens instruídos, e principalmente porque sendo o poder de onde emanam essencialmente todas as mudanças, é desde então menos inimigo do progresso das luzes, o menor opositor aos melhoramentos que esse progresso deve trazer.

236 Enfim, nós observamos que a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento que eles saem das escolas que ela deveria abranger todas as idades; que não houvesse ninguém a quem fosse inútil e impossível de aprender e que esta segunda instrução é tão mais necessária quanto à da infância foi encerrada em limites mais estreitos. É essa uma das causas principais de ignorância onde as classes pobres da sociedade estão hoje em dia mergulhadas; a possibilidade de receber uma primeira instrução faltava-lhes ainda menos que a de conservar-lhes as vantagens.

Nós não quisemos que um único homem, no Império, pudesse dizer de agora em diante: a lei me assegurava uma total igualdade de direitos, mas me negava os meios de conhecê-los. Devo depender só da lei, mas minha ignorância me torna dependente de tudo o que me cerca. Ensinaram-me na infância que eu tinha necessidade de saber, mas, obrigado a trabalhar para viver, essas primeiras noções logo se apagaram e delas só me resta a dor de sentir, em minha ignorância, não à vontade da natureza, mas a injustiça da sociedade.

Nós acreditamos que o poder público deveria dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de seus pais não pode dar a vocês senão os conhecimentos



mais indispensáveis; mas, asseguramos a vocês os meios fáceis de conservá-las e de estendê-los. Se a natureza lhes deu talentos, vocês podem desenvolvê-los, e eles não serão perdidos, nem para vocês e nem para a pátria.

Assim, a instrução deve ser universal, quer dizer, se estender a todos os cidadãos. Ela deve ser repartida com toda a igualdade que permitem os limites necessários da despesa, a distribuição dos homens sobre o território e o tempo mais ou menos longo que as crianças podem consagrar a ela. Ela deve, nesses diversos graus, abranger o sistema inteiro dos conhecimentos humanos, e assegurar aos homens, em todas as idades da vida, a facilidade de conservar seus conhecimentos, ou de adquirir novos.

Enfim, nenhum poder público deve ter nem a autoridade nem mesmo o crédito de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias a sua política particular ou a seus interesses momentâneos.

Esses são os princípios que nos guiaram em nosso trabalho.

Distinguímos 5 graus de instrução, sob o nome;

- 1) de escolas primárias;
- 2) de escolas secundárias;
- 3) de institutos
- 4) de liceus;
- 5) de sociedade nacional das ciências e das artes

Ensina-se, nas escolas primárias, o que é necessário a cada indivíduo para que ele se conduza e desfrute da plenitude de seus direitos. Essa instrução ser a suficiente mesmo aos que aproveitarão as lições destinadas aos homens para torná-los capazes das funções públicas mais simples às quais é bom que todo cidadão pudesse ser chamado, como as de jurado, de oficial municipal.

Todo grupo de casas com 400 habitantes terá uma escola primária e um professor.

Como não seria justo que nos departamentos onde as habitações estão dispersas ou reunidas em grupos menores, o povo não obtivesse vantagens iguais, colocaremos uma escola primária em todos os distritos onde se encontrarem aldeias distantes de mais de mil "toesas," de um lugar que encerra 400 habitantes. Ensinar-se-á, nessas escolas, a ler, a escrever, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais; acrescentar-se-ão, as regras de

aritmética, e métodos simples de medir exatamente um terreno, de medir um edifício uma descrição elementar das produções do país, dos processos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras idéias morais e as regras de conduta que derivam dela; por fim, os dos princípios da ordem social que se pode colocar ao alcance da infância.

Essas diversas instruções serão distribuídas em quatro cursos, dos quais cada um deve ocupar um ano das crianças de capacidade normal. Essa duração de 4 anos, que permite uma divisão cômoda para uma escola onde não se pode colocar senão um único professor, responde também bastante exatamente ao espaço de tempo que, para as crianças das famílias mais pobres, decorre entre a época que eles começam a ser capazes de aprender e aquela em que eles podem ser empregados num trabalho útil, sujeitos a uma aprendizagem regular.

Todo domingo o professor dará uma conferência pública à qual assistirão os cidadãos de todas as idades: nós vimos nesta instituição um meio: de dar aos Jovens os conhecimentos necessários que não puderem, entretanto, fazer parte de sua primeira educação. Aí serão desenvolvidos os princípios e as regras da moral com maior extensão, assim como esta parte das leis nacionais cuja ignorância impediria um cidadão de conhecer seus direitos e de exercê-los.

Assim, nessas escolas, as primeiras verdades da ciência social precederão suas aplicações. Nem a Constituição Francesa, nem mesmo a declaração dos direitos serão apresentados e nenhuma classe de cidadãos, como tábuas descidas do céu que devemos adorar e nas quais é preciso acreditar.

Seu entusiasmo não será baseado nos preconceitos, nos costumes da infância, e poderemos dizer-lhes ensina ao mesmo tempo o que vocês devem à sociedade e o que tem direitos de exigir dela essa Constituição que vocês devem manter às expensas de suas vidas são apenas o desenvolvimento desses princípios simples, ditados pela natureza e pela razão, dos quais vocês aprenderam, em seus primeiros anos, a reconhecer neles a verdade eterna. Enquanto houver homens que não obedecerão à sua própria razão, que receberão suas opiniões alheia, em vão todas as cadeias terão sido destruídas, em vão essas opiniões de comando serão verdades úteis; o gênero humano não



ficará menos dividido em duas classes; a dos homens que raciocinam e a dos homens que crêem; a dos senhores de escravos.

Continuando assim a instrução durante todo o tempo de vida, impedir-se-á que os conhecimentos adquiridos nas escolas se apaguem prontamente da memória; manter-se-á nos espíritos vi se uma atividade útil; instruir-se-á o povo nas novas leis, nas observações da agricultura, nos métodos econômicos que importante não ignorar. Poder-se-á mostrar-lhe enfim a arte de se instruir por si próprio, como procurar palavras num dicionário, a se servir do por índice de um livro, a seguir num mapa, num plano, num desenho, as narrações ou descrições, as notas resumos. Esses meios de aprender que, numa educação mais abrangente, adquire-se hábito, devem ser diretamente ensinadas numa instrução limitada a um tempo mais curto, e a um pequeno numero de lições.

Nós falamos aqui, seja para as crianças, seja para os homens, somente do ensino direto, porque o único do qual é necessário conhecer o andamento, a extensão, antes de determinar a organização dos estabelecimentos de instrução pública. Outros expedientes serão objeto de uma outra parte de nosso trabalho.

Assim, por exemplo, as festas nacionais, lembrando aos habitantes do campo, aos cidadãos das cidades, as épocas gloriosas da liberdade, consagrando a memória dos homens cujas virtudes honraram sua vida, celebrando as ações de dedicação ou de coragem de que foi o palco, ensinar-lhes-ão a amar os deveres que lhes fizemos conhecer. De outro lado na disciplina interior das escolas, tomar-se-á o cuidado de instruir as crianças a serem boas e justas; será feita a prática, uns em relação a outros, dos princípios que lhes teremos ensinado; e assim, ao mesmo tempo em que se os habituaremos a conformar sua conduta a esses princípios, eles aprenderão a melhor entendê-los, a sentir-lhes mais forte mente a utilidade próxima, seja de prazer, os comprometa a procurarem-no. Coloque ao lado desses homens mais simples uma instrução agradável e fácil, sobretudo útil, eles aproveitarão. São as dificuldades repugnantes da maioria dos estudos, é a futilidade daqueles às quais o preconceito faz dar a preferência, que distanciavam os homens da instrução.

A ginástica não será esquecida, mas ter-se-á o cuidado de dirigir os exercícios de maneira a desenvolver todas as forças com igualdade. A destruir os feitos dos hábitos forçados que dão as diversas espécies de trabalhos.

Se censuramos esse plano por conter uma instrução muito extensa, poderemos responder que com livros elementares bem feitos e destinados às crianças, com o cuidado de dar aos professores obras feitas para eles, onde eles possam se instruir sobre a maneira de desenvolver os princípios, de se dedicar à inteligência dos alunos, de lhes tornar o trabalho mais fácil, não teremos a temer que a extensão desse ensino exceda os limites da capacidade normal das crianças. Aliás, existem meios de simplificar os métodos, de colocar as verdades ao alcance dos espíritos menos exercitados; e é após o conhecimento desses meios, conforme a experiência que foi traçado o quadro dos conhecimentos elementares que era necessário apresentar a todos os homens, que lhes era possível adquirir.

Poderiam também censurar-nos por termos, ao contrário, limitando muito os limites da instrução destinada a todos os cidadãos; mas a necessidade de se contentar com um único professor para cada estabelecimento, a de colocar as escolas próximas às crianças, o pequeno número que as famílias pobres podem dedicar ao estudo, nos obrigaram a delimitar esta primeira instrução em limites estreitos; e será fácil de afastá-los quando a melhoria das condições do povo, a distribuição mais igual das riquezas, resultado necessário das boas leis; os progressos dos métodos de ensino terão conduzido ao momento; quando, enfim, a diminuição da dívida, e das dispensas supérfluas, permitirão consagrar aos empregos realmente úteis uma maior porção das rendas públicas.

As escolas secundárias são destinadas às crianças cujas famílias podem privar-se por maior tempo de seu trabalho, e consagrar a sua educação um maior número de anos, ou mesmos alguns avanços (adiantamentos).

Cada distrito, e ainda mais, cada cidade de quatro mil habitantes terá uma dessas escolas secundárias. Uma combinação análoga àquela de qual falamos para as escolas primárias, assegura que não haverá desigualdade na distribuição desses estabelecimentos. O ensino será o mesmo em todas; mas eles terão um, dois, três professores, de acordo com o número de alunos que pode-se supor aparecerão.

Algumas noções de matemática, de história natural, química necessárias às artes; desenvolvimentos mais extensos dos princípios de moral e ciência social; conhecimentos elementares de comércio formarão a base da instrução.



Os professores darão conferências semanais, abertas a todos os cidadãos. Cada escola terá uma pequena biblioteca, um pequeno escritório (Gabinete) onde serão colocados alguns instrumentos meteorológicos, alguns modelos de máquinas ou de ofícios, alguns objetos de história natural; e isto será para os homens um novo meio de instrução. Sem dúvida, essas coleções serão primeiramente quase nulas, mas, elas crescerão com o tempo, aumentarão pelas doações, se completarão pelas trocas; elas difundirão o gosto pela observação e pelo estudo; e esse gosto contribuir logo para seu progresso.

Esse grau de instrução pode ainda, em algumas considerações, ser encarado como universal, ou antes como necessário para estabelecer uma igualdade mais absoluta. Na verdade os cultivadores são realmente excluídos quando eles não são suficientemente ricos para locomover (transportar) suas crianças; mas os do campo, destinados aos ofícios, devem naturalmente concluir seu aprendizado nas cidades vizinhas, e eles receberão nas escolas secundárias pelo menos a parte de conhecimentos que lhes sejam necessária. De um outro lado, os cultivadores têm no ano, tempo de repouso nos quais eles podem dedicar uma parte à instrução, e os artesãos estão privados dessa espécie de lazer. Assim, a vantagem de um estudo isolado e voluntário, compensa para uns aquilo que os outros têm; de receber lições mais longas; e são esse ponto de vista, a igualdade é ainda conservada, antes que destruída; pelo estabelecimento das escolas secundárias.

Há mais: à medida que as manufaturas se aperfeiçoam, suas operações se dividem cada vez mais ou tendem sem cessar a encarregar cada indivíduo de um só trabalho puramente mecânico e reduzido a um pequeno número de movimentos simples; trabalho que ele executa melhor, e mais prontamente; mas por efeito do simples hábito, e no qual seu espírito cessa quase totalmente de agir. Assim, o aperfeiçoamento das artes se tornaria para uma parte da espécie humana uma causa de estupidez; faria nascer em cada aluno uma classe de homens incapazes de se elevar acima dos mais grosseiros interesses; introduziria aí, uma desigualdade humilhante e uma semente de perigosas inquietações, se uma instrução mais abrangente não oferecesse aos indivíduos desta mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia de suas ocupações diárias.

A vantagem que as escolas secundárias parecem oferecer às cidades é pois, apenas um novo meio de tornar a igualdade mais inteira (total).

As conferências semanais propostas por esses dois primeiros graus não devem ser encaradas como um meio de instrução ser valor. Quarenta ou cinquenta lições por ano podem conter uma grande extensão de conhecimentos, dos quais os mais importantes repetidos a cada ano, outros a cada dois anos, acabarão por ser totalmente compreendidos, retidos para não serem mais esquecidos. Ao mesmo tempo, uma outra porção deste ensino se renovará continuamente porque ela terá por objeto seja os de processos novos agricultura ou de artes mecânicas, observações, notas importantes, seja a exposição das leis gerais à medida que elas serão promulgadas, o desenvolvimento das operações do governo no momento quando elas forem de um interesse universal. Ela sustentará a curiosidade, aumentará o interesse pelas lições, conservar o espírito público e o gosto pela ocupação.

Que não se tema que a gravidade dessas instruções separe o povo. Para o homem ocupado com trabalhos corporais, o repouso já um prazer, e uma leve aplicação de espírito, um verdadeiro descanso: isso é para ele o que o movimento do corpo para o sábio dedicado aos estudos secundários, um meio de não deixar paralisar aquelas suas faculdades habituais não exercem suficientemente.

242

O homem dos campos; o artesão das cidades não desdenhara os conhecimentos dos quais ele terá uma vez conhecido as vantagens, por sua experiência ou a de seus vizinhos. Se de início, somente a curiosidade o atrai, logo o interesse o reterá. A frivolidade, o desgosto pelas coisas sérias, o desdém pelo que é apenas útil, não serão vícios dos homens pobres; e essa pretendida estupidez, nascida da sujeição e da humilhação desaparecer assim que os homens livres encontrarem junto deles os mesmos de quebrar a última e a mais vergonhosa de suas cadeias.

O terceiro grau de instrução abrange os elementos de todos os conhecimentos humanos. A instrução considerada como parte da educação geral é aqui absolutamente completa.

Ela contém o que é necessário para estar em estado de se preparar para exercer as funções públicas que exigem o máximo de luz, ou de entregar-se com sucesso aos estudos mais aprofundados: é aqui que se formarão os professores das escolas secundárias, que se aperfeiçoarão os das escolas primárias já formados nas escolas do segundo grau.



O número dos institutos foi elevado a 110, e ele será estabelecido em cada departamento.

Neles, ensinar-se-á não somente o que é útil conhecer como homem, como cidadão, a qualquer profissão que se destine; mas também tudo o que pode ser útil para cada grande divisão dessas profissões, como agricultura, as artes mecânicas, a arte militar; e ainda são acrescentados conhecimentos médicos necessários aos simples práticos, às parteiras, aos veterinários.

Olhando a lista dos professores, observar-se-á talvez que os objetos de instrução não estão ali distribuídos de acordo com uma divisão filosófica, que as ciências físicas e matemáticas ocupam um lugar muito grande, enquanto que os conhecimentos que dominavam no antigo ensino parecem nesse negligenciados.

Mas nós acreditamos dever distribuir as ciências de acordo com os métodos que elas utilizam e, por conseguinte, de acordo com a reunião de conhecimentos que existe mais ordinariamente nos homens instruídos, ou que lhes é mais fácil de completar.

Talvez uma classificação filosófica das ciências fosse na aplicação, embaraçosa e quase impraticável. De fato, tomar-se-ia como base as diversas faculdades do espírito? Mas o estudo de cada ciência as coloca todas em atividades, e contribui para desenvolvê-las, aperfeiçoá-las. Nós as exercemos todas ao mesmo tempo, quase em cada uma das operações intelectuais. Como você atribuirá essa parte dos conhecimentos humanos à memória, à imaginação, à razão, se quando você pede, pro exemplo, a uma criança para demonstrar numa lousa uma proposição de geometria, ela não pode conseguir sem usar ao mesmo tempo sua memória, sua imaginação e sua razão? Você colocará sem dúvida o conhecimento dos fatos, na classe da memória; você coloca então a história natural ao lado das nações, o estudo das artes junto ao das línguas; você os separará da química, da política, da física, da análise metafísica, ciência às quais esses conhecimentos de fatos estão ligados, ou pela natureza das coisas ou mesmo pelo método de tratá-las.

Tornar-se-á por base a natureza dos objetos? Mas o mesmo objeto, de acordo com a maneira de abordá-lo, pertence a ciências diferentes. Estas ciências assim classificadas exigem qualidades de espírito que raramente uma mesma pessoa reúne; teria sido muito difícil de encontrar, e talvez de formar homens em estado de se submeterem a essas divisões de ensino. As mesmas

ciências não se relacionariam às mesmas profissões, suas partes não inspirariam um prazer igual aos mesmos espíritos e estas divisões fatigado os alunos como os mestres.

Qualquer outra base filosófica que escolhêssemos, nos encontraríamos sempre estacados por obstáculos do mesmo gênero. Além disso, era necessário dar a cada parte uma certa extensão, e manter entre elas uma espécie de equilíbrio; ora, numa divisão filosófica, não se poderia vencer senão reunindo pelo ensinamento o que foi separado pela classificação.

Imitaremos, pois, em nossas distribuições a marcha que o espírito humano seguiu em suas pesquisas, sem querer submetê-lo a tomar uma outra, de acordo com a que nós daríamos ao ensino. O gênio (espírito) quer ser livre, toda servidão o desonra, e freqüentemente o vemos levar, quando está em toda sua força, o sinal das submissões que lhe aplicam no momento em que seu primeiro germe se desenvolvia, nos exercícios da infância. Assim, já que é preciso necessariamente uma distribuição de estudos, devemos preferir o que era por si mesmo livremente estabelecido, nomeio dos rápidos progressos que todos os gêneros de conhecimentos fizeram há meio século.

244

Vários motivos determinaram a espécie de preferência dada às ciências matemáticas e físicas. Primeiramente para os homens que não se dedicam a longas meditações, que não aprofundam nenhum gênero de conhecimento, o estudo mesmo elementar dessas ciências é o meio mais certo para desenvolver suas faculdades intelectuais, para lhes ensinar a raciocinar corretamente, e a bem analisar suas idéias. Pode-se sem dúvida, aplicando-se à literatura, à gramática, à história, à política, à filosofia em geral, adquirir justeza, método, uma lógica sadia e profunda e, contudo, ignorar as ciências naturais.

Grandes exemplos provaram isso; mas os conhecimentos elementares nesses mesmos gêneros não têm essa vantagem: eles empregam a razão, mas eles não a formariam. É que nas ciências naturais, as idéias são mais simples, mais rigorosamente circunscritas; é que a língua das ciências é mais perfeita, pois as mesmas palavras exprimem, mais exatamente as mesmas idéias. Seus elementos são uma verdadeira parte das ciências, encerrada em estreitos limites, mas completa em si mesma. Elas oferecem ainda à razão um meio de se exercer ao alcance de um maior número de espíritos, principalmente na juventude. Não há criança, se ela não é totalmente estúpida que não possa adquirir algum hábito de aplicação pelas lições elementares de história natural



da agricultura. Essas ciências são contra os preconceitos, contra a pequenez de espírito, um remédio senão mais seguro, pelo menos mais universal que a própria filosofia. Eles são úteis em todas as profissões; e é fácil ver quanto eles o seriam, se eles estivessem mais uniformemente difundidos. Os que seguem seu andamento vêm aproximar em que a utilidade prática de suas aplicações vai tomar uma extensão à qual não se ousaria levar suas esperanças, em que os progressos das ciências físicas devem produzir uma feliz revolução nas artes; e o meio mais seguro de acelerar essa revolução é o de difundir esses conhecimentos em todas as classes da sociedade, de lhes facilitar a aquisição.

Por fim, cedemos ao impulso geral dos espíritos, que na Europa parecem se conduzir na direção dessas ciências com um ardor sempre crescente. Sentimos que, por uma consequência dos progressos da espécie humana, estes estudos que oferecem à sua atividade um alimento eterno, inesgotável, se tornavam tanto mais necessários, quanto o aperfeiçoamento da ordem social deve oferecer menos objetos à ambição ou à avidez, que num país onde se quer unir por laços imortais a paz e a liberdade, é necessário que possamos sem desgosto, sem parecer na ociosidade, consentir em ser apenas um homem e um cidadão; que é importante voltar para os objetos úteis essa necessidade de agir, essa sede de glória, à qual o estado de uma sociedade bem governada não oferece um campo bastante vasto; e enfim, substituir a ambição de iluminar os homens a de os dominar.



Isabel Gondim: uma nobre figura de mulher

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Isabel Gondim**: uma nobre figura de mulher. Natal: Terceirize, 2003.

Jomar Ricardo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

246

Maria Arisnete Câmara de Moraes é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutora na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales – Paris. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenadora da Base de Pesquisa *Gênero e Práticas Culturais: abordagens históricas, educativas e literárias* da UFRN. Entre outras publicações de artigos em periódicos e capítulos em livros, encontra-se o livro *Leituras de mulheres no século XIX*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

Na introdução, ela fala do itinerário percorrido. Antes de chegar ao formato livresco, *Isabel Gondim*, passou por diversas etapas da precípua atividade acadêmica, a discussão, iniciada em 1997. Arisnete Moraes apresentou e debateu suas proposições em Encontros e Congressos Regionais, Nacionais e Internacionais sobre mulheres, relações de gênero, educação e História da Educação. Em 2001, publicou um artigo, em Natal, sobre a importância de Isabel Gondim como educadora, quando resolveu aprofundar a pesquisa que terminou por extrapolar as dimensões de um artigo. Eis o livro!

O livro recenseado é uma biografia de Isabel Gondim (1839-1933), nascida na antiga província do Rio Grande do Norte, mais precisamente na Vila Imperial de Papari, atual cidade de Nísia Floresta. Dedicou toda a sua trajetória de vida à educação e deixou marcas na sociedade de seu tempo, pelos manuscritos e pelas publicações de livros que ora são objetos desse estudo. Esse trabalho, ao contrário do que possa sugerir o subtítulo, não é um desfile de datas registrando fatos memoráveis da vida de uma pessoa, ou o discurso apologético à destacada personalidade do passado, aos moldes da



historiografia positivista. Explica-se. A expressão, *Uma nobre figura de mulher potiguar*, foi a epígrafe da carta de pêsames pela morte da escritora, assinada por J. Paraná, publicada no *Diário de Pernambuco* e transcrita no jornal *A República*, pouco mais de mês do seu falecimento.

A autora reconstrói a vida da professora Isabel Gondim, tendo como foco da análise sua produção intelectual, a partir das seguintes problematizações: “em que consiste? Qual o conteúdo dessas obras? Qual é a história das edições desses livros?” Procura no processo de investigação encontrar o sentido indicado por essa produção e a inserção da mulher (educadora, escritora, mãe) na sociedade, na fase de transição do final século XIX para o início do século XX.

Seus principais interlocutores são Nobert Elias e Roger Chartier. Em relação a Nobert Elias realiza um corte epistemológico, passando a utilizar o conceito de “configuração,” em que ela evidencia “[...] as diferentes maneiras como são construídas as interdependências e tensões que unem e opõem as pessoas, tomando como ponto de partida uma situação bem particular: o papel de Isabel Gondim nessa configuração, na qual tempos e ausências são preenchidos.” (MORAIS, 2003, p. 27). Sua interpretação, por esse viés, fica patente quando perscruta as relações interpessoais tanto na família, quanto na vida social da escritora.

Ela retoma de Chartier os elementos envolvidos na discussão concernente às edições de livros. Para ele, uma pesquisa sobre a história das edições considera os suportes materiais a incidirem na apropriação do sentido que o leitor fará, diferente, portanto, daquele intencionado pelo autor. Ao encontro desse historiador a autora afirma que “[...] interrogar-se sobre a história da transmissão dos textos não é simplesmente uma questão bibliográfica, mas são também as significações históricas, estéticas e culturais das obras, a partir mesmo da sua materialidade.” (MORAIS, 2003, p. 73). Não há a produção do livro distanciado do contexto cultural.

Podemos também perceber, ao apresentar as razões da escolha da temática, as motivações subjetivas. Ela não esconde o afeto, sentido ao designar as sensações que lhe tocam o âmago profundo das emoções com termos como “fascínio, desejo.” Estamos diante de uma particularidade da sociologia weberiana. Há uma identificação subjetiva do sujeito que pesquisa para com o sujeito pesquisado.

As concepções teóricas adotadas não se sobrepõem ao tema analisado, de modo a se coadunarem ao conjunto da narrativa, fazendo do texto um todo articulado, em que se reconhece o arcabouço conceitual perpassando o processo de descoberta, desde a elaboração da problemática até a produção da escrita.

A autora elabora a sua narrativa com a consciência de que ela é uma ficção: “À medida que se instalam os atores e atrizes da época, esse espetáculo demonstra à posteridade valores e interdependências que dizem respeito àquele momento histórico.” (MORAIS, 2003, p. 85). É uma ficção, mas no sentido em que o historiador tem o objetivo, na acepção de Michel de Certeau, de produzir um *efeito de real*. Esse efeito é corolário da relação que se estabelece entre as fontes e a construção do enredo. Diferentemente do romancista, o historiador submete a sua narrativa à verdade dos acontecimentos que existiram.

Em seus procedimentos metodológicos realiza minuciosa investigação, a procura de indícios que não só a levassem a responder as arguições iniciais, mas descortinassem a possibilidade de outros problemas: “[...] busquei anseios de mulher, de busca de amores ou amor, mas não encontrei.” (MORAIS, 2003, p. 86). Para a consecução do empreendimento foi-lhe oportunizada o acesso ao acervo particular da família Gondim, em que pode conferir e cotejar informações de outras procedências com a documentação original. Com isso resolve dúvidas a respeito da data de nascimento da autora em questão e arrola os títulos de manuscritos a publicar. Quanto a este último aspecto, retifica as afirmações da Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Verificou *in loco*, na cidade de Nísia Floresta, que o desiderato da escritora, consignado no testamento, de construir um asilo para abrigar meninas órfãs, não se realizou.

Pela semelhança da temática podemos comparar esta obra com uma outra, referência na historiografia paraibana, *Anayde: paixão e morte na revolução de 30*, de José Joffily, Rio de Janeiro, Record, 1983. Entre este e **Isabel Gondim** há diferenças. Uma delas se refere aos paradigmas adotados. O autor consulta arquivos públicos e particulares, jornais, revistas, porém sua análise ficou atrelada aos documentos na condição de dados que falam por si. Não interpreta os fatos coligidos por crivo teórico que permitisse uma perspectiva mais ampla dos acontecimentos a envolver a intrépida professora. Um pressuposto está na contextualização da década de 20, em que os fatores



econômicos são elementos relevantes, para a explicação dos eventos políticos sucedidos no Estado. Assim sendo, a vida de Anayde Beiriz perde-se no emaranhado de contendas entre as oligarquias locais pela disputa da hegemonia do aparelho estatal. Desta forma, a situação de atraso sócio-econômico do Estado da Paraíba responde pela mentalidade arcaica a permear as relações sociais entre os sexos.

O livro de Arisnete Moraes está dividido em capítulos que trazem as multifaces da pesquisada e suas posições sobre diversos assuntos: educação, família e sociedade. É em relação a esses temas que, de forma sucinta, passamos a fazer referências, sem a pretensão de esgotar a riqueza posta em cada um deles.

Uma preocupação de Isabel Gondim foi a família. Nesta instituição ela deu os primeiros passos de escritora, ao se aproximar de uma literatura que incluía, entre outros pensadores, Rousseau e Spencer. Em meados do ano de 1866 ingressa no magistério, aposentado-se em 1891. Sempre guiando-se pela ética cristã, defende o preceito do cuidado dos filhos para com os pais, em momentos de necessidade e velhice. Advertia com o mesmo princípio de honestidade e espírito de abnegação, o sobrinho que adentrava para a vida pública.

Numa sociedade em que os valores masculinos preponderam diante dos anseios de emergência social das mulheres, Isabel Gondim conseguiu a publicação de parte de seus livros, contrafeita a opinião corrente de que a mulher ao escrever "*vira homem*." Em nossa opinião, é nessa ambivalência que reside a melhor contribuição da obra resenhada, por analisar as tensões entre indivíduo e sociedade, trazendo a luz as maneiras de como as fronteiras e funções entre os sexos estavam demarcadas e como Isabel Gondim oscila entre os dois campos. Se, por um lado, exercer o papel de escritora era inapropriado para a mulher, o conteúdo, por outro, de algumas obras, tinha o escopo de educar as pubescentes para um comportamento recatado e virtuoso, adequado aos padrões civilizados. Ao mesmo tempo declara ojeriza a Nísia Floresta, sua contemporânea e compatriota, por não se enquadrar ao modelo de mulher estabelecido socialmente e tão prezado por ela.

A meta das autoridades públicas do século XIX, entrevista nos discursos oficiais, era soerguer o país rumo ao progresso, tendo na educação escolar o instrumento primordial. Isabel Gondim na labuta cotidiana do exercício da

profissão tinha a preocupação de fazer isso acontecer na realidade, por intermédio da leitura. Mulher do seu tempo, enraizada nas condições culturais do período, ela sugeria para as alunas leituras que não as conduzissem para atitudes desviantes do que então se entendia por bons costumes. Por isso desaconselhava os romances da escola realista.

As edições dos livros de Isabel Gondim merecem a atenção especial de Arisnete Morais. Ela registra as revisões e ampliações efetivadas nas reedições. Recupera as táticas que a escritora usava para divulgação dos trabalhos, compensando a "desvantagem" em estar mulher, por meio do capital social, *configurado* nas relações de amizade com pessoas de influência e autoridades políticas.

A contar com a receptividade do livro *Reflexões às minhas alunas*, O livro **Isabel Gondim** nos leva a pensar a importância da expressão de Câmara Cascudo referente à imposição do "silêncio deprimente" à mulher. Numa sociedade de poucos leitores, o livro recebeu no período de um lustro, duas edições. As razões do êxito editorial são elucidadas no decorrer das reflexões.

A autora, assim como sua biografada, possui a consciência da historicidade de suas obras. Isabel Gondim ao lavrar em testamento a responsabilidade de um membro da família pelo zelo das possíveis edições de seus livros. Arisnete Morais na passagem em que corrobora a transitoriedade do fazer histórico.

Um dos méritos da narrativa está em fazer com que o leitor interaja pensando, imaginando e dialogando com ela, deixando-o construir parte do sentido do texto, que pulsa no silêncio das entrelinhas. Arisnete Morais, com isso, não põe termo à vida da "personagem," mas suscita-lhe a abertura para o devir histórico. Finaliza, diante da tessitura enredada, com uma atitude filosófica, ao questionar os limites de conhecimento acerca da protagonista desse breve romance. Todavia, o seu intento foi alcançado, em suas palavras, deixando que as vozes constituintes da *configuração* dissessem por si mesmas como percebiam Isabel Gondim e como ela própria se percebia naquela sociedade.

Ms. Jomar Ricardo da Silva
E-mail | jomarricardo@uol.com.br

Recebido 30 jun. 2004
Aceito jul. 2004



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a seção *documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.

7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.

8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

252

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP 59072-970

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

