

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 27
(jan./jun. 2009). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

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

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



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

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 27, p. 1-299, jan./jun. 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Lauro Takaki Shinohara

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Hemerson Pistori

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Adir Casaro Nascimento

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Organizadores do Dossiê

Adir Casaro Nascimento

Antonio Jacó Brand

José Licínio Backes

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Cristina Paniago Lopes

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Ruth Pavan

Conselho Científico

Ahyas Siss - UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Belmira Oliveira Bueno - USP

Celso João Ferretti - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Hamid Chaachoua - Université Joseph Fourier/FR

Helena Faria de Barros - UNOESTE

Iara Tatiana Bonin - ULBRA

José Luis Sanfelice - UNICAMP

Luís Carlos de Menezes - USP

Maria Izabel da Cunha - UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira - USP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - Universidad Nacional Del
Litoral-UnL/Argentina

Valdemar Sguissardi - UFSCar/UNIMEP

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Dirce Nei Teixeira de Freitas - UFGD

José Licínio Backes - UCDB

Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli - UCDB

Geraldo Inácio Filho - UFU

Leny Rodrigues Martins Teixeira - UCDB

Maria Aparecida de Sousa Perrelli - UCDB

Maria Cristina Paniago Lopes - UCDB

Maria Suzana Menin - UNESP/PP

Marisa Bittar - UFSCar

Ricardo Gaspar Muller - UFSC

Ruth Pavan - UCDB

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

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima Souza

Revisão de Redação: Edilza Goulart

Versão e Revisão de Inglês: Barbara Ann Newman

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

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

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Série Estudos: um novo tempo...uma nova fase...

O Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Série Estudos, iniciou uma nova fase no ano de 2009. Foram várias as mudanças realizadas no início desse ano, em razão de fatores internos e externos.

Internamente, uma das principais mudanças foi a eleição da nova Editora-Chefe, professora Mariluce Bittar. Atendendo a exigências do Regulamento do Periódico foi também recomposto o Conselho Editorial. As professoras Adir Casaro Nascimento e Regina Tereza Cestari de Oliveira passaram a compor tal Conselho, respectivamente como coordenadora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Além delas, compõem também o novo Conselho os representantes das Linhas de Pesquisa do Programa, a saber: a) Regina Tereza Cestari de Oliveira, representante da Linha Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação de Professores e vice-coordenadora do Programa; b) Ruth Pavan, pela Linha Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação de professores; c) José Licínio Backes, representando a Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena. Como representante do corpo docente do Programa foi eleita a professora Maria Cristina Paniago Lopes.

Esse Conselho Editorial está assumindo função mais ativa na condução do Periódico, colaborando no processo de seu planejamento e participando de decisões visando à sua melhoria.

Outra mudança significativa, do ponto de vista externo, foi a ampliação do Conselho Científico de forma a incluir pesquisadores de projeção nacional e internacional cujas produções encontram-se vinculadas às três Linhas de Pesquisa do Programa, acima mencionadas. Tais pesquisadores são: Ahyas Siss, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Belmira Oliveira Bueno, da Universidade de São Paulo (USP), Gaudêncio Frigotto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Iara Tatiana Bonin, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Maria Isabel da Cunha, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Marilda Aparecida Behrens, da Pontifícia Universidade do Paraná (PUCPR), Romualdo Portela de Oliveira, da Universidade de São Paulo (USP) e Valdemar Sguissardi, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Registramos aqui os agradecimentos a essas pessoas que, imbuídas do mais alto espírito acadêmico de colaboração científica aceitaram o convite da Série Estudos. Também agradecemos a todos os outros pesquisadores que compunham o Conselho Científico desde o início dos anos 2000, quando o Periódico passou por uma expressiva transformação.

Para coroar essas mudanças, do ponto de vista de sua identidade visual, foram feitas pequenas alterações na capa da Série-Estudos, deixando-a mais "leve". Foi padronizado o formato das letras que compõem o seu nome; as cores que caracterizam cada número "ga-

nharam” mais espaço e, especialmente, mudou-se o que estava escrito na espiral no centro da página: em vez de “educação escolar e formação de professores”, agora se lê “educação”. Essa mudança, além de estar mais coerente com a Área de Concentração do Programa de Pós-Graduação da UCDB, também significa, entre outras, a educação num processo de constante movimento, dialético e contínuo, expressando o próprio movimento da sociedade.

Finalmente, este número da Série-Estudos brinda o leitor com um Dossiê cuidadosamente preparado pelos professores Adir Casaro Nascimento, Antonio Jacó Brand e José Licínio Backes, intitulado Educação e Interculturalidade: mediações conceituais e empíricas, composto por nove artigos, de autoria de pesquisadores nacionais e internacionais, incluindo a Sessão Ponto de Vista.

Na Sessão Artigos são apresentados oito textos que incluem várias perspectivas de análise da educação, tanto do ponto de vista nacional quanto internacional. Os textos de autores internacionais são: a) Devenir de la Planificación Educativa en Venezuela (1958-2004, de Gilberto José Graffe e b) A Política Portuguesa de Educação e de Assistência Social no Período do Estado Novo (1930-1974), de Ernesto Candeias Martins. As contribuições brasileiras são: a) Educação Integral, Tempo Integral e Currículo, de Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Dayse Martins Hora; b) A instrução primária sorocabana: uma história através da historiografia do Grupo Escolar Antonio Padilha, de Leandro Petarnella e Maria Lúcia de Amorim Soares; c) Estado e Igreja na implantação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo, de Jaime Giolo; d) O uso de tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras, de Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho e Graça Aparecida Cicillini; e) A mídia como espaço estratégico de difusão de informação sobre as fundações privadas na USP, de Renata Coelho Sartori; f) Trajetórias de pesquisa: elementos para reflexão, de Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto.

Encerrando este número, apresenta-se a Resenha, de Simone de Figueiredo Cruz, intitulada Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos.

O Conselho Editorial agradece também a todos os pareceristas ad hoc que, em meio às atribuições das tarefas acadêmicas, aceitaram, de forma competente e responsável, o convite para avaliar os artigos encaminhados para publicação. Esse trabalho possibilitou a identificação de plágios e de artigos já publicados em outros periódicos nacionais há mais tempo e sem nenhuma alteração. Tal fato demonstra o quanto a área da Educação, em especial a política de avaliação da pós-graduação, deve discutir e analisar as profundas e graves consequências que essa política tem desencadeado na produção acadêmica.

Mariluce Bittar
Editora da Série-Estudos
Junho/2009

Sumário

Ponto de vista

Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural	11
Epistemological challenges emerging from intercultural relations	11
Reinaldo Matias Fleuri	

Dossiê: Educação e interculturalidade: mediações conceituais e empíricas

Apresentação	25
Adir Casaro Nascimento e Antonio Jacó Brand	
O lugar da cultura no GT da educação popular da ANPED: uma análise pautada nos estudos culturais	31
The place of culture in the ANPED Work Group on popular education: an analysis based on cultural studies	31
José Licínio Backes	
La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Paraguay	47
A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) no Paraguai	47
Marilyn Rehnfeldt	
Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais	65
Notes on teaching and formation of intermulticultural teachers	65
Emília Freitas de Lima	
Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto pedagógico da Escola da Ponte: reflexões e apontamentos	83
Portuguese educational and curricular politics and the pedagogical project of Escola da Ponte: reflections and annotations	83
Sônia Regina de Souza Fernandes Carlinda Leite	
Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas	97
Scenes of indigenous life in the literature sent to schools	97
Iara Tatiana Bonin	
A "Ciência" na visão de alunos indígenas: um estudo visando à construção de contextos de relações interculturais	111
"Science" in the eyes of indigenous pupils: a study seeking the construction of contexts for intercultural relationships	111
Maria Aparecida de Souza Perrelli	

Artigos

Devenir de la planificación educativa en Venezuela (1958-2004)	135
Devir do planejamento educativo em Venezuela (1958-2004)	135
Gilberto José Graffe	

A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974).....	151
The Portuguese politics of education and social welfare in the period of Estado Novo (1930-1974).....	151
Ernesto Candeias Martins	
Educação integral, tempo integral e currículo	177
Full time integral education and curriculum	177
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	
Dayse Martins Hora	
A instrução primária sorocabana: uma história através da historiografia do Grupo Escolar Antonio Padilha	193
Primary school education in Sorocaba: a story of the Antonio Padilha school using historiography	193
Leandro Petarnella	
Maria Lucia de Amorim Soares	
Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades	209
School group and the modern liberal governmentent: new form school, new devices, new subjectivities	209
Gladys Mary Ghizoni Teive	
O uso de tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras	223
The use of communication and information technologies in Biology classes: a study f two government schools in Minas Gerais	223
Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho	
Graça Aparecida Cicillini	
Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo	243
State and church in the implantation of the republic in Rio Grande do Sul: education as a basis for an agreement of mutual help.....	243
Jaime Giolo	
A mídia como espaço estratégico de difusão de informação sobre as fundações privadas na USP	257
The media as a strategic space for the diffusion of information on the private foundations in the São Paulo University	257
Renata Coelho Sartori	
Trajetórias de pesquisa: elementos para reflexão.....	267
Research trajectories: elements for reflection	267
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	
<u>Resenha</u>	
Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos	283
Curriculum, power and educational struggles: in the words of the subordinates	283
Simone de Figueiredo Cruz	

Ponto de vista

Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural*

Epistemological challenges emerging from intercultural relations

Reinaldo Matias Fleuri**

* O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa, sob os auspícios do CNPq.

** Professor Titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Coordenador do Núcleo Mover "Educação intercultural e movimentos sociais" (www.mover.ufsc.br). Presidente da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). e-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

Resumo

A partir de um diálogo com intelectuais orgânicos Kaiowá-Guarani, Mbyá Guarani, Boe-Bororo e Terena (Brasil), busca-se entender os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos com a sociedade brasileira. No entendimento da relação entre os seres humanos e a natureza, confronta-se a visão mítica de mãe-natureza com visão capitalista de terra-propriedade, o cuidado para com o ambiente opõe-se à prática econômica de exploração para o mercado. Já a organização social, para os aborígenes, constitui-se preponderantemente pela cooperação e diálogo, ao contrário das formas bipolares de oposição partidária adotadas pela organização do Estado moderno. Entre os campos de mediação, encontram-se as histórias de vida, a linguagem, a escola, a economia, a religião. São campos profundamente conflituosos que sustentam processos de interações interculturais paradoxais e geralmente trágicos. Coloca-se o desafio "dialógico" de se compreender a diversidade de lógicas constituídas pelas diferentes culturas de modo que suas diferenças, na relação, não sejam anuladas, mas constituam campos de ambivalências potencializadores de saltos lógicos que tornem possível a compreensão dos paradoxos e o enfrentamento das situações-limites interculturais.

Palavras-chave

Interculturalidade. Epistemologia. Etnias.

Abstract

Using as its point of departure the dialogue between organic intellectuals of the Kaiowa-Guarani, Mbya-Guarani, Boe-Bororo and Terena Indians [Brazil], an attempt was made to understand the intellectual underpinnings of the intercultural relations between the native peoples and Brazilian society. With reference to the relations between human beings and nature, the mythical vision of mother-nature was confronted with the capitalist vision of landed-property, environmental care opposed to the economic practice of exploitation for the market. As for the indigenous people, social organization is preponderantly based on

cooperation and dialogue, contrary to bi-polar forms of party politics adopted within the organization of the modern State. Among the fields of mediation, life-histories, language, schooling, economy and religion are found; fields that are profoundly conflictual, sustain processes of paradoxical intercultural and generally tragic interactions. The challenge of “dialogue” is posed in order to comprehend the diversity of logics constituted by the different cultures so that the differences in the relations are not annulled, but rather constitute fields of ambivalences, catalysts of paradoxes of logical leaps that permit the comprehension of paradoxes and the confrontation of the intercultural limit-situations.

Key words

Interculturalism. Epistemology. Ethnic group.

Introdução

O objetivo deste texto¹ – apresentado aqui ainda sob a forma de notas para um debate – é o de indicar algumas contradições e mediações epistemológicas que emergem nas relações socioculturais entre nações e culturas autóctones (colonialisticamente chamadas de indígenas) e culturas ocidentais que vieram a constituir o povo brasileiro. Tais indicações foram sugeridas inicialmente pelo debate realizado no Seminário “Fronteiras Etno-culturais e fronteiras da exclusão”² com representantes de vários grupos étnicos da região mato-grossense. A partir deste diálogo – particularmente com Eliel Benites (Kaiowá-Guarani), com Sérgio (Mbyá-Guarani), com Agostinho (Boe/Bororo) e com Wanderley Cardoso (Terena) – focalizamos algumas questões que retomamos aqui para analisar os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos com a sociedade brasileira.

Coloquei-me neste diálogo com a atitude – sugerida por Gregory Bateson (1976, 1986, 1997) – de um observador que deixa que a sua observação questione o seu pensamento, seus atos, sua realidade. E quando questionamos a própria estrutura

lógica e conceitual a partir da qual compreendemos a realidade, estamos refletindo sobre a dimensão epistemológica de nosso conhecimento. Trata-se, pois, de buscar compreender o processo lógico e gnosiológico pelo qual nós compreendemos a realidade, ou seja, de conhecer como é que se dá o conhecimento. Nesta perspectiva, me perguntei: qual é a visão de mundo e a estrutura lógica a partir da qual as pessoas desses povos, com os quais estamos dialogando, conhecem, aprendem, interagem com o mundo e com os outros grupos? Que conflitos apresentam com a visão de mundo ocidental assumida hegemonicamente pela sociedade brasileira? Que mediações epistemológicas vêm se construindo, ou se fazendo necessárias, nos diferentes campos de inter-relações socioculturais?

Colonialidade e cultura

Em seu depoimento apresentado no referido seminário, Eliel Benites (Kaiowá-Guarani) disse que o processo de relação entre os brancos e os Guarani colocou em risco a vida deste povo, porque os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes

governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma educação de fora para dentro. Os brancos desenvolveram, junto aos Guarani, processos de educação pautados no sistema escolar e catequético, realizando o que Paulo Freire identifica como “invasão cultural”, por meio da “educação bancária”. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma.

Paulo Suez, no mesmo seminário, afirma que, no processo de colonização, os missionários católicos chegaram aqui no Brasil despreparados, ideologicamente, para o reconhecimento da alteridade. Eram indisponíveis para acolher e para entender os significados peculiares de outras culturas porque sua visão de mundo era pautada pela unicidade. Pressupunham que verdadeira, o ser, identifica-se com o todo, o universal. Deste modo, o diferente (em sua diversidade e alteridade) apresenta-se como a falta de ser. Por ser uma ameaça à unidade, o diferente precisa ser reduzido ao mesmo. Com esse pressuposto, é evidente que a relação com os outros, ou melhor, a relação dos colonizadores e missionários tenha sido direcionada no sentido de submetê-los, subjugar-los, assimilá-los a si mesmo, no sentido de recuperar ideologicamente a integridade do uno. Pela própria epistemologia do pensamento único, os colonizadores ocidentais não se dispunham a reconhecer os outros povos e suas respectivas culturas, em sua alteridade, como sujeitos autô-

nomos, como grupos socioculturais soberanos, com quem fosse possível dialogar em pé de igualdade e, em reciprocidade, aprender juntos.

Na perspectiva colonial, a diversidade dos grupos socioculturais – que impossibilita a comunicação com todos os grupos mediante um único padrão linguístico e cultural – é vista como um empecilho para o “avanço da civilização”. Padre Antônio Vieira considerava que a diferença de tantas línguas dos diferentes povos encontrados pelos colonizadores nas Américas, era uma obra do demônio. Os demônios teriam produzido essa Babel, essa diversidade de línguas, justamente para impedir a pregação do evangelho. O que, do ponto de vista dos colonizadores, significava o recrutamento da mão-de-obra para sustentar os processos econômicos implantados nos territórios invadidos. Portanto, a diversidade linguística e cultural se coloca, para quem quer dominar, como um obstáculo ao seu projeto.

Para o pensamento colonizador, etnocêntrico, os diferentes significados propostos pelas outras culturas podem ter dois sentidos. De um lado, as concepções propostas pelas outras culturas podem ser consideradas como idênticas às já conhecidas pela sua própria cultura. Deste modo, os conceitos elaborados pela outra cultura são assimilados aos da própria cultura, e a cultura do outro é, assim, negada em sua alteridade. De outro lado, os significados constitutivos da cultura alheia são vistos como diferentes e, então, são assimilados dentro de uma organização hierárquica, na qual – “obviamente!” – a cultura alheia é sempre identificada como inferior. Ou seja, com

base no pensamento único, a relação de reconhecimento, de diálogo, de reciprocidade com os outros se torna impossível.

Re-conhecer, todavia, a peculiaridade e singularidade de cada cultura é o que permite aos grupos socioculturais conversarem entre si.

Essa tese pode ser sustentada com base na própria concepção de cultura desenvolvida por Clifford Geertz.

A opção de Clifford Geertz orienta-se por um conceito de cultura essencialmente semiótico:

acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises. (GEERTZ, 1989, p. 15, grifo nosso).

O autor entende a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989, p. 58) com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.

Diferentemente dos animais inferiores, cujas fontes genéticas de informação ordenam estreitamente suas ações, o ser humano é dotado de capacidades inatas de resposta muito gerais. Por isso, sua capacidade de ação é muito mais plástica, complexa e criativa. Mas, por isso mesmo, depende de sistemas de controle extracorpóreas para orientar sua ação. A cultura pode ser vista justamente como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programas’) – para governar seu comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Do ponto de vista do indivíduo, esses símbolos são dados. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos através dos quais ele vive. E, sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica.

Assim, verificamos, de um lado, que todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamo-nos com uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade.

Na busca de entender a essência do ser humano, muitos estudiosos tentaram identificar aspectos comuns entre as diferentes culturas. Entretanto, mesmo verificando que a maioria dos povos desenvolve instituições como “religião”, “casamento” ou “propriedade”, constata-se que os padrões culturais relativos a essas instituições variam muito de uma sociedade para outra. Contrapondo-se à noção de que a conceituação do ser humano se defina pelos aspectos universais e similares das culturas humanas, Geertz considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas particularidades culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista

científico, de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a similaridade empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a relação que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si.

Resumindo, precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. (GEERTZ, 1989, p. 56).

Em outras palavras, podemos desenvolver o conhecimento do ser humano, não através do estudo comparativo entre diferentes culturas, tomadas como objetos, buscando identificar aspectos comuns entre elas. O conhecimento da “essência” do ser humano pode ser desenvolvido na medida em que pessoas e grupos de culturas diferentes entram em relação, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. [...] Isso os torna acessíveis” e torna possível “conversar com eles” (GEERTZ, 1989, p.24).

Interculturalidade e autoconhecimento

A interação com os outros desafia-nos a entender os significados que eles atribuem a suas ações. A “estranheza” do comportamento do outro nos choca porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos nossos padrões culturais. Para entender o comportamento de outra pessoa, é preciso compreender a lógica da “organização

dos símbolos significantes” desenvolvida por seu grupo. Ao mesmo tempo, a compreensão da lógica de padrões culturais diferentes permite, por contraste, entender a especificidade da lógica dos nossos padrões culturais e a relatividade dos significados que atribuímos aos nossos atos. Desta maneira, ao refletir sobre nossas ações sob a perspectiva de outros padrões culturais, podemos descobrir outros significados que nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las.

Conversar com os outros – e não apenas falar sobre eles ou para eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A compreensão da lógica de significação, inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão da lógica inerente aos nossos próprios sistemas simbólicos de significação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura.

Destas considerações se levanta uma hipótese radical para o campo da educação. Já é sabido que, para o indivíduo, a educação é essencial como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o indivíduo seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. E “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo”, tendo a própria cultura como

mediação (FREIRE, 1975, p. 79). Mas do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. A interação com outras culturas aparece como essencial para a evolução da própria cultura. Assim, parafraseando Paulo Freire, poderíamos supor que as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas. As pessoas que interagem, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes colocam em questão os padrões culturais próprios e, vice-versa, coloca em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia.

Desafios interculturais

Confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitantes e dramáticas. A história nos revela que muitas de tais relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e de dominação. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para não só compreender as lógicas que conduzem à destruição ou sujeição mútua, mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e dialógicas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

As relações interculturais também não são relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões culturais e

os processos educativos a ela inerentes configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflituosamente. E, embora cada ato tenha efeitos educativos que contribuem para a configuração e transformação dos padrões culturais, estes só se constituem em processos históricos de longa duração. Por isso, a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientem a vida das pessoas.

Todavia, o estudo e a promoção de relações interculturais só podem se desenvolver a partir das relações interpessoais em sua facticidade histórica. O conhecimento das culturas e de suas inter-relações, objeto principal da Etnografia, implica a “descrição densa” das estruturas significantes a partir das quais cada pessoa, em cada contexto cultural, elabora os significados de seus atos e dos eventos de que participa. A compreensão dos padrões culturais, assim como de suas transformações e inter-relações só evolui com base no estudo atento e minucioso dos significados que cada ato e cada relação de cada sujeito vão assumindo em seu contexto. “Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cul-

tura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face” (GEERTZ, 1989, p. 65).

Neste sentido, a relação entre pessoas é uma relação entre projetos, propostas, significados. E a relação entre culturas, que ocorre no encontro entre pessoas de culturas diferentes, coloca em questão todos os aparatos simbólicos a partir dos quais cada sujeito se orienta. É nisso que consiste, ao nosso ver, a relação intercultural. Sujeitos, pessoas de culturas diferentes que atribuem significados diferenciados às suas ações, ao interagirem colocam em questão não só o sentido de sua ação ou de seu discurso, mas colocam em cheque todo o seu referencial cultural que lhe permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos.

Perspectivas culturais aborígenes

No diálogo com os educadores de etnias aborígenes que tive o prazer de compartilhar no Seminário Fronteiras Etno-culturais, tendo presente os princípios enunciados acima, compreendi que vêm promovendo processos educacionais próprios que favorecem as interações interculturais para além da visão moderna-colonial predominante na sociedade ocidental. As sociedades ameríndias, de modo geral, compartilham uma visão de mundo baseada no respeito à natureza, assim como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária.

Para os Kaiowá-guarani, afirma Eliel Benites, o mundo é a criação de deus. Os seres humanos estão no mundo de passa-

gem e, portanto, devem usar a natureza sem depredar. Tal visão da natureza se contrasta com a visão predominante nas culturas ocidentais: a natureza é concebida como objeto a ser transformado, apropriado e transformado em mercadoria. O confronto entre essas duas visões de natureza, no processo de colonização, teve desdobramentos históricos desastrosos, sob certa perspectiva. No caso dos Guarani, ao se subjugarem às crenças dos conquistadores, perderam a sua referência cultural de relação respeitosa com o mundo e, com isso, se sujeitaram à lógica do mercado.

Nesse confronto, nos perguntamos: qual é a pedagogia e a visão de mundo dos povos autóctones que vem sustentando no Brasil seu processo de resistência e de autonomia cultural?

O depoimento de Eliel Benites (Kaiowá-Guarani) indica que seu povo, ao contrário do processo de educação de “fora para dentro” tradicionalmente desenvolvido pelos brancos procura, hoje, desenvolver a educação de dentro para fora. “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto a longo prazo: o que será do nosso povo daqui a cem anos?” Diante dos nossos novos desafios, as comunidades autóctones vivem em reservas cercadas de fazendas, o que limita e as impede de praticarem a caça e a pesca, base de sustentação da sua organização econômica, política e cultural. O processo de desmatamento, de destruição da natureza dificulta também a relação que os autóctones tinham

com a própria natureza. E ao acatar a forma que os brancos têm de se relacionar com a natureza, no sentido de torná-la propriedade e mercadoria, as primeiras nações perderam sua identidade e sua autonomia. Agora – diz Eliel Benites – as comunidades autóctones Guarani buscam repensar esses desafios a partir do seu grupo, de suas necessidades e, com isso, torna-se possível uma relação crítica com o modo de pensar dos outros grupos sociais, assim como identificar os mecanismos que pervertem a sua relação com o mundo. A reflexão, assim, constitui-se um elemento chave na constituição do modo de entender a relação dos Guaranis com o mundo.

Um segundo elemento muito importante do modo de constituição do modo de pensar autóctone é a participação. A reflexão, para as comunidades autóctones brasileiras, se processa fundamentalmente através da conversa, da discussão na comunidade. O conhecimento não se constitui a partir de processos individuais e formais de pesquisas, tal como tradicionalmente assumida no processo de produção científica ocidental. O conhecimento se constitui, para os autóctones, a partir do diálogo na comunidade. E isso implica uma forma própria de organização, baseada na cooperação. Por isso, se torna incompatível com o tipo de organização política do Estado, baseada em partidos. Isso ficou muito claro nos confrontos e nos conflitos que aparecem justamente nos processos eleitorais em que se procura não só usar os votos dos índios, mas também induzi-los a assumir a forma de organização política baseada em partidos, contrária à sua forma de

entender o processo de participação e de organização política.

Além da reflexão e da participação, a terceira dimensão importante na forma dos autóctones verem o mundo é a visão ecológica. O mundo é visto como um ser vivo, a mãe-terra, e o ser humano, como uma parte viva desse mundo. Por isso, preservar o ambiente, cuidar da natureza é uma condição chave para a própria sobrevivência de cada um e de cada comunidade. Exatamente o contrário da perspectiva predominante no modo capitalista de produção, que busca explorar a terra e transformá-la em propriedade, e seus produtos, em mercadoria. Na cosmologia Guarani, segundo o depoimento de Eliel Benites (Kaiowá-Guarani), é inconcebível que a terra possa ser considerada como objeto de posse e de troca pelos seres humanos, pois – “além de não sair do lugar e não poder ser transportada pelos seres humanos” – a terra tem vida própria. A natureza sustenta e controla as possibilidades de vida dos seres humanos e, por isso, precisa ser cuidada com respeito e atenção, para garantir suas possibilidades de existência.

Entre esses dois modos de ver o mundo e de encarar as relações com o mundo, vêm se desenvolvendo historicamente alguns campos de mediação. Sérgio (Mbyá-Guarani) perguntava: “quando se fala em diferentes, somente os ‘índios’ são considerados diferentes? Ou então, quando se fala de educação intercultural na escola, refere-se somente à escola ‘indígena?’” Tais perguntas colocam principalmente a questão de quais são os campos, ou processos, de mediação entre as culturas diferentes.

Campos de mediação intercultural

A principal mediação entre diferentes culturas é estabelecida pelas pessoas. Wanderley Cardoso (Terena), que coordenou a mesa redonda sobre as práticas educativas de formação de professores “indígenas”, disse ter se sentido um bom experimento de relação entre culturas diferentes. Ao conviver com a sociedade brasileira, no trabalho, na escola, no cotidiano, ao refletir sobre seus conceitos e suas formas de vida, vem buscando formas de tradução e de negociação entre as duas culturas de tal forma a construir uma identidade mestiça, em que mediação entre culturas diferentes se faz no próprio modo de viver. De certa forma, podemos parafrasear o que Paulo Freire disse a respeito da educação: se “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”, também os mundos e as culturas se educam (se transformam) mediatizadas pelas pessoas.

Outro campo de mediação intercultural é a própria linguagem. A língua, elemento constitutivo de uma cultura, serve tanto para a construção da identidade de um grupo sociocultural quanto também como um instrumento de negociação e de tradução na relação com outras culturas. O Agostinho (Boe/Bororo) diz que a aprendizagem da língua portuguesa (língua oficial nacional brasileira) é encarada pelos Bororo como aprendizagem de uma segunda língua. E buscam aprender a língua nacional para poder lutar, para interagir com os brancos e evitar que os Bororo sejam enganados e dominados. A aprendizagem da própria língua e a da língua do outro é, ao

mesmo tempo, um fator de construção da própria identidade, tanto quanto da relação crítica com os outros.

Um terceiro campo de mediação é a escola. A escola parece viver uma ambivalência: ao mesmo tempo em que constitui um processo de transmissão, de reprodução da cultura nacional, dominante, a escola também serve para reproduzir ou consolidar as culturas locais. Ao mesmo tempo em que a escola tem se constituído como um processo de sujeição disciplinar, de classificação e de exclusão, na escola se constituem transversalmente múltiplos processos de interação, de diálogo e de resistência. O fato de se considerar a escola como um espaço de mediação intercultural significa, sim, estabelecer formas de reprodução, de comunicação e de tradução entre a cultura nacional envolvente e as culturas locais. Mas isso coloca em crise, radicalmente, toda a estrutura e as estratégias disciplinares de sujeição, de hierarquização e de exclusão constituídas pela escola. Nesse sentido, a educação intercultural vale não apenas para os povos autóctones, mas para todos os sujeitos e grupos culturais que participam da escola. A escola poderá, assim, cumprir sua tarefa educativa na medida em que se transformar radicalmente, superando sua estrutura disciplinar monocultural para constituir campos de relações entre sujeitos e culturas diferentes.

Muitos são os campos de relações interculturais, entre os quais enfatizamos ainda dois (já mencionados anteriormente), por serem extremamente conflituais, dramáticos e, às vezes, trágicos.

Um é o campo da propriedade e do uso da terra, assim como o do manejo do ambiente. Neste campo, se confronta a compreensão da terra como mãe e a da terra como objeto e meio de produção. A maioria das culturas autóctones latino-americanas entendem a Terra como mãe que protege, que promove a vida por meio de uma prática da dádiva e da reciprocidade. Da mesma forma que a natureza cuida e torna possível a vida humana, os seres humanos, por reciprocidade, são convidados a cuidar e a proteger a natureza. Tal visão se contrapõe à compreensão da terra como objeto de exploração e de mercadoria de troca. Tal visão predominante na sociedade capitalista justifica um processo de exploração predatória do ambiente, assim como da própria força de trabalho da qual extrai os valores constitutivos da propriedade privada e do capital. Tal sistema encontra-se hoje em profunda crise, juntamente com a visão de mundo e com as ideologias que o justificam. Desta maneira, as culturas autóctones oferecem uma visão de mundo que podem apresentar perspectivas de superação dos impasses em que a cultura ocidental e o sistema capitalista se encontram, hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Outro campo de profundo confronto intercultural é o da religião. De um lado, a perspectiva totalitária dos fundamentalismos monoteístas propicia incentivar a conquista e o proselitismo, ou seja, os processos de subjugação dos outros povos e das outras religiões. De outro lado, encontra-se a visão da religião como prática de conexão, de encontro e reciprocidade com os outros. Neste caso, as próprias crenças religiosas podem se constituir canais e instrumentos simbólicos importantes para alimentar o reconhecimento e a interação com as outras crenças, de povos diferentes e, por vezes, opostos aos nossos.

Nesse sentido, as relações interculturais aparecem como campos de mediações que, tal como nas práticas religiosas, favorecem a aprendizagem mútua entre as pessoas, entre as linguagens, entre os diferentes processos educativos, entre as formas de relação com a terra. Nestes campos, interação, de maneira complexa, múltiplos sujeitos, múltiplos projetos, múltiplos sistemas simbólicos que constituem um universo polissêmico, relacional, interativo e fluido. Este é, ao nosso ver, o grande desafio que a perspectiva intercultural da educação ou das relações sociais interétnicas vem evidenciando a partir do diálogo com os povos autóctones.

Notas

¹ O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidos por Reinaldo Matias Fleuri, no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa que vem desenvolvendo sob os auspícios do CNPq, em sucessivas etapas: (1.) Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil (2000-2004); (2.) Educação intercultural: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares (2004-2007); (3.) Educação intercultural: desconstrução

de subalternidades em práticas educativas e socioculturais (2007-2010). A elaboração textual deste artigo também se baseou nos debates realizados nos seguintes congressos: Seminário: Fronteiras etno-culturais e fronteiras da exclusão: desafio da interculturalidade e da equidade, realizado em Campo Grande (MS, Brasil), no período de 16 a 19 de setembro de 2002, focalizando particularmente o tema: A Etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural; no V Congresso Europeu CEISAL de Latinoamericanistas - Desafios Sociais em América Latina en el Siglo XXI, realizado em Bratislava (Eslovênia), em 4 a 7 de Julho de 2004; no III Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão - As Identidades/Diferenças Culturais em Contextos Pós-Coloniais, realizado em Campo Grande (MS, Brasil) no período de 22 a 25 de setembro de 2008, assim como no II Seminário Internacional América Platina, realizado em Campo Grande (MS, Brasil), nos dias 5 a 8 de novembro de 2008, com o tema "Diálogo regional e dilemas contemporâneos" (<http://www.americaplatina.ufms.br/>).

² Seminário: Fronteiras etno-culturais e fronteiras da exclusão: desafio da interculturalidade e da equidade, realizado em Campo Grande (MS, Brasil), no período de 16 a 19 de setembro de 2002, focalizando particularmente o tema: A Etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural.

Referências

BATESON, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária.* [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).

_____. *Verso un'ecologia della mente.* [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].

_____. *Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente.* [A sacred unity. Further steps to an ecology of mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 1989.

Recebido em 30 de abril de 2009.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2009.

Dossiê “Educação e interculturalidade: mediações conceituais e empíricas”

APRESENTAÇÃO

O primeiro e decisivo pressuposto que sustenta a relevância e a urgência da ampliação e aprofundamento das pesquisas em torno do tema da interculturalidade no âmbito da educação decorre do fato de estarmos situados numa cidade, num estado e num país marcadamente multiculturais. Mato Grosso do Sul apresenta uma grande diversidade demográfica caracterizando múltiplos ethos culturais.

O processo de desenvolvimento permitiu a migração de brasileiros de diferentes regiões do país, atraiu estrangeiros que aqui encontraram uma vasta extensão de fronteira (Bolívia e Paraguai). Porém, aqui já estavam os povos indígenas, habitantes primeiros, que, apesar de sofrerem diretamente as consequências do desenvolvimento, foram e são, historicamente, desconsiderados na construção da identidade do Estado. Encontram-se, ainda, as comunidades negras e um grande número de assentamentos/acampamentos, todos situados, historicamente, à margem do processo de desenvolvimento implantado e que, por isso mesmo, junto às demais singularidades, têm exigido, de forma cada vez mais articulada, políticas e ações diferenciadas. E, para isso, impõem-se a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos, ressignificar conteúdos em busca de uma educação emancipadora, que remete a uma pedagogia intercultural.

Não se tem números exatos sobre populações que se sentem inseridas nas diversas categorias acima, mas, Campo Grande é a única cidade a se “orgulhar” de suas “aldeias urbanas” – Marçal de Souza¹ e Darcy Ribeiro, essa última inaugurada, em 2007, e, ainda, uma terceira já anunciada pela Prefeitura². Cada um desses segmentos que compõem, hoje, a população regional desenvolveu e desenvolve, certamente, formas específicas de territorialização, com leituras de mundo, traduções e negociações que seguem definindo e redefinindo suas identidades perante os diversos outros. São processos complexos que, embora estejam na raiz da construção de “fracassos escolares”, seguem, em muitos casos, ignorados por professores e gestores da educação escolar.

Talvez em consideração ao histórico trabalho já desenvolvido pela UCDB com os povos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, o Programa de Mestrado em Educação da UCDB cedo começou a receber projetos de pesquisa direcionados ao tema da pluralidade cultural, ou, se quisermos, do multiculturalismo e da interculturalidade. Dessa forma, no período de 1996 a 2003, um total de 11 projetos de pesquisa voltados para essa temática foram desenvolvidos e se traduziram em dissertações concluídas no Programa de Mestrado em Educação, na UCDB.

São trabalhos nos quais ressaltam questões relacionadas a gênero, identidade, raça e com forte predominância da questão étnica, em especial a indígena. Em 2003, ingressaram três projetos relacionados à temática étnica.

Deve-se, certamente, ao contexto regional acima e às demandas de projetos de pesquisa verificadas que levaram a CAPES, após a avaliação do Programa de Mestrado,

no período de 2001/2003, a recomendar a instituição formal de mais uma Linha de Pesquisa que acabou tomando a formulação seguinte: Diversidade Cultural e Educação Indígena, incluída no Edital para seleção de 2004.

Na primeira chamada após a definição dessa nova Linha de Pesquisa, ingressaram quatro candidatos que, junto com os três mestrandos que migraram de outras linhas de pesquisa, somaram, no primeiro ano de instalação, um total de sete mestrandos sob a orientação de três professores. Na segunda chamada, oito candidatos foram selecionados, com projetos contemplando a cultura negra, a cultura indígena e a arte – educação, somando, em dois anos, um total de 15 mestrandos atendidos pela Linha.

De 2005 até a presente data, foram concluídas e defendidas no âmbito da referida Linha de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, o total de 26 dissertações, todas versando sobre temas diretamente relacionados à situação e ou contextos nos quais a marcação das diferenças étnicas, religiosas, sexuais, raciais, entre outras, ocupavam e ocupam lugar de relevância, dialogando todas com referenciais teóricos relacionados à centralidade da cultura e/ou discussão de processos de interculturalidade.

É o que confirma um rápido olhar sobre as dissertações concluídas nesse período: - em 2005 foi defendida a dissertação intitulada *A luta por uma escola indígena em Te' Yikue, Caarapó/MS*, abordando, especificamente, uma experiência concreta de educação escolar conduzida por professores indígenas nessa aldeia indígena. Em 2006, outras três dissertações foram concluídas, todas dialogando com a temática da educação escolar indígena. São elas: *A prática do professor guarani/kaiowá: o ensino de ciências a partir do projeto Ara Verá*; *Classes de idade xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica e Referencial curricular nacional para escolas indígenas: cultura e conhecimento no ensino de história*.

Em 2007, outras nove dissertações foram concluídas no âmbito da Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena. São elas: *Percepção dos adultos terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da Aldeia Tereré de Sidrolândia - MS*; *A educação física escolar na escola municipal indígena "Marcolino Lili": uma possibilidade de fortalecimento étnico*; *Representações sobre meio ambiente, dos professores terena que atuam de 1ª a 4ª séries, na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul*; *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS*; *A escola indígena municipal Utapinozona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuca*; *Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural? estudo de caso: e. m. Sullivan Silvestre Oliveira – tumune kalivono "criança do futuro"*. Além da temática indígena, porém sempre com o mesmo referencial teórico, seguem novas pesquisas sobre a questão racial, o ensino da história da África e a arte na educação. São elas: *A inserção da temática racial nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande*; *O ensino da história da África e a atualidade da questão*

na escola: entre a existência da lei n. 10. 639/03 e o fazer pedagógico do educador), e A questão da arte - Uniarte: despertando novos olhares e Arte-educação; interculturalidade; identidade e diferença.

Em 2008, outras 5 dissertações são concluídas, três sobre a temática indígena, sendo que, dessas, duas sobre um tema que, crescentemente, vem adquirindo relevância nos estudos sobre educação indígena – a criança indígena. São elas: O que interessa saber de índio?: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul; A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola; e 'Watébrémí' xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena. Duas dissertações, concluídas nesse ano, referem-se a pesquisas envolvendo os professores durante o regime militar e a questão racial na escola. São elas: A construção da identidade cultural do professor durante o regime militar – no Brasil 1964 a 1985 e A discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível? Em 2009, oito dissertações já foram concluídas até esse momento, sendo que, dessas, duas dizem respeito, novamente, à criança indígena. São elas: Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança – olhares de mulheres adultas e A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Há, ainda, duas outras dissertações sobre educação escolar indígena: O ensino diferenciado na Escola Indígena "Tengatui Marangatu" e Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia? E três abordando questões relativas à interculturalidade em outras realidades escolares. São elas: O professor de letras: uma análise a partir da perspectiva intercultural; A formação do pedagogo: uma formação intercultural? e Educação e gênero: a re-significação da masculinidade".

Tendo como referência estas realidades locais, todas elas articuladas com a realidade nacional e global, o Programa de Mestrado da UCDB, por meio da Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena, organiza este Dossiê: Educação e Interculturalidade: mediações conceituais teóricas e empíricas, com o objetivo de abrir um espaço para o diálogo entre vários interlocutores que, de lugares diferentes e em momentos diferentes, trazem as suas contribuições através de narrativas cruzadas entre a empiria vivida e ressignificada e a teoria elaborada e reelaborada, tendo como horizonte as possibilidades de mediação produzidas pela interculturalidade entre diferentes sujeitos e/ou entre diferentes contextos culturais. Os textos aqui apresentados, resguardadas as suas singularidades e direção, conduzem-se pelo reconhecimento e respeito ao direito à diferença e pelo rompimento com a visão essencialista na compreensão das culturas e dos processos de construção das identidades.

Pautam-se, ainda, numa perspectiva do pós-colonialismo, por buscar compreender os desafios epistemológicos que os processos hibridizados e polissêmicos colocam em cena, através de novos atores, novas imagens e novos discursos. Atores, imagens e discursos que sempre existiram, mas que as leituras polarizadas não permitiam ou permitem,

muitas vezes, “mostrar como a dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, formando uma teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais”, como propõem os autores BURAS, Kristen L. e APPLE, Michael W. na apresentação do livro – Currículo, Poder e Lutas educacionais: com a palavra, os subalternos – cuja resenha, realizada por Simone Figueiredo Cruz, integra este Dossiê.

Na sessão Ponto de Vista, o autor Reinaldo Matias Fleuri (UFSC), nos apresenta “Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural”, texto elaborado “a partir de um diálogo com intelectuais orgânicos Kaiowá-Guarani, Mbyá Guarani, Boe-Bororo e Terena (Brasil)”, através do qual “busca-se entender os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos e a sociedade brasileira”. Segundo o autor, são “campos profundamente conflituosos, que sustentam processos de interações interculturais paradoxais e geralmente trágicos”. O texto traz, ainda, como contribuição teórica, “o desafio ‘dialogico’ de se compreender a diversidade de lógicas constituídas pelas diferentes culturas de modo que suas diferenças, na relação, não sejam anuladas, mas constituam campos de ambivalências potencializadores de saltos lógicos que tornem possível a compreensão dos paradoxos e o enfrentamento das situações-limites interculturais”.

Abrindo a sessão de artigos, José Licínio Backes (UCDB), com “O lugar da cultura no Gt de educação popular da ANPEd: uma análise pautada nos Estudos Culturais”, provoca uma reflexão, a partir dos textos apresentados no GT, no período de 2002 a 2006, tendo como suporte o “questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura)” e observando que “a cultura é uma categoria epistemológica [...], entendendo a cultura como atribuição e produção de sentido”. Conclui o autor que apesar de a cultura ser uma constante em todos os textos analisados “esta continua ocupando o lugar de uma categoria menos importante do que a categoria de classe na grande maioria dos trabalhos”.

A antropóloga Marilyn Rehnfeldt (Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción e directora General de Educación Escolar Indígena Del Ministério de Educación y Cultura de Paraguay) com o texto “A Educação Intercultural Bilingue (EIB) no Paraguai”, relata as experiências de educação intercultural bilingue entre os povos indígenas do Paraguai nos últimos anos, norteadas por três dimensões: a linguística, a cultural e a pedagógica. Garantida a multiethnicidade e pluriculturalidade, conforme sua Constituição Nacional, o Paraguai “desde 2003 el MEC se propone implementar en las escuelas indígenas propuestas pedagógicas diferenciadas, bilingües e interculturales, con el fin de mejorar el aprendizaje, fortalecer la cultura tradicional indígena y sus identidades étnicas, favoreciendo la participación de las comunidades indígenas en todo el proceso”.

Na sequência, temos o texto “Hacia la reinvencción de la educación intercultural bilingüe en Guatemala”, artigo de Luis Enrique López (Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, Cooperación Técnica Alemana – GTZ), que problematiza o conceito de qualidade

educativa na Guatemala, tendo como referência o projeto de educação bilíngue (sistemas linguísticos maia e castelhano), implantado no país há 30 anos. Segundo o autor, fatores como mudanças nos sistemas linguísticos e maior inserção política de indígenas “obrigam tanto al Estado como a la sociedad civil guatemalteca a reinventar la EBI (educación intercultural bilingüe)”. O texto propõe, ainda, medida que “estaría además contribuyendo al mejoramiento de la educación nacional, en general, así como a la resignificación del concepto de calidad educativa, que en el país ha priorizado los factores de eficiencia y eficacia por sobre los de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística necesarias para una mayor democratización de la sociedad”.

Apoiada nas concepções de pedagogia culturalmente relevante e de professor intermulticultural, Emília Freitas de Lima (UFSCar) participa deste dossiê com o artigo “Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais”, destacando a importância da metodologia de ensino e da sensibilidade na formação deste profissional. Sônia Regina de Souza Fernandes (UNISINOS), em coautoria com Carlinda Leite (Universidade do Porto), com o artigo “Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto político pedagógico da Escola da Ponte: reflexões e Apontamentos”, relatam a experiência vivida em um período de estágio na Escola da Ponte, em Portugal, evidenciando que a “Escola da Ponte encontra-se nesta dimensão de mudanças curriculares realmente significativas, o que supõe, quase sempre, mudanças quanto aos métodos e formas de trabalhar”, questões essas relevantes para problematizar o sentido da escola, também, no contexto brasileiro. Fechando o dossiê, encontramos dois textos que têm a temática indígena como foco da atenção das autoras: Iara Tatiana Bonin (ULBRA), com “Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas”, se propõe a analisar obras de literatura infantil e infanto-juvenil que chegam às escolas e que abordam a temática indígena, tendo como objetivo “indagar sobre as relações de poder que produzem e posicionam sujeitos indígenas e não indígenas” nos textos estudados, tendo como aportes teóricos autores como Hall, Bhabha e Foucault; Maria Aparecida de Souza Perrelli (UCDB), em “A ‘ciência’ na visão de alunos indígenas: um estudo visando à construção de contextos de relações interculturais” traz as reflexões elaboradas a partir da experiência vivida como professora de ciências naturais em um curso de formação de professores indígenas kaiowá e guarani. Com o objetivo de “conhecer as concepções de ciências dos alunos”, Perrelli realiza uma pesquisa cujos dados produzidos sugerem a necessidade de releituras do conceito de ciência “que, de uma parte, contemplem uma visão de ciência mais abrangente e inclusiva [...] e, de outra parte, deverá buscar a ‘ciência do índio’, sua epistemologia, metodologias, linguagens, impactos sociais, os processos históricos que a tornou, aos olhos do ocidente, um saber subalterno, um não-saber, um não-conhecimento, uma não-ciência”.

Ao organizar o Dossiê Educação e Interculturalidade: mediações conceituais e empíricas, a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena espera

contribuir no sentido de provocar discussões que atentem para a complexidade de questões quase sempre abordadas teórica e empiricamente de forma periférica, na lógica da monocultura e das polaridades que ocultam o potencial da polissemia, da ambivalência, das múltiplas possibilidades de construção/produção de sentidos e, com isso, sugerir alternativas através de incessante processo de construção, sempre aberto e, dessa forma, consolidar espaços educativos em uma perspectiva intercultural.

Notas

¹ Essa aldeia urbana foi criada, oficialmente, em 1999, em área de terras ocupadas pelos índios, em 1995. Diversas casas já passaram para as mãos de não-índios, o que gerou um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, que proíbe tal iniciativa.

² Notícias – site Prefeitura de Campo Grande, 19/4/2007.

Adir Casaro Nascimento – UCDB
Antônio Jacó Brand – UCDB

O lugar da cultura no GT da educação popular da ANPEd: uma análise pautada nos estudos culturais*

The place of culture in the ANPEd Work Group on popular education: an analysis based on cultural studies

José Licínio Backes**

* Versão revisada do trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Mestrado em Educação – UCDB. Agência de Financiamento: CNPq (Edital Universal/2008).
e-mail: backes@ucdb.br

Resumo

O texto analisa o lugar da cultura no GT de educação popular, no período de 2002 a 2006. Foram lidos e analisados todos os trabalhos aprovados para a apresentação e que estão disponíveis no Portal da ANPEd, perfazendo um total de 66 trabalhos. A referência para fazer a análise foi o campo teórico dos Estudos Culturais, campo que, entre outros, destaca-se pelo questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura), pelo entendimento de que a cultura é uma categoria epistemológica central na pesquisa, entendendo a cultura como atribuição e produção de sentido. Pela análise efetuada, concluímos que, mesmo se tratando de um GT democrático no qual ideias e grupos diversos estão contemplados e que, apesar de a cultura ser citada em todos os trabalhos, esta continua ocupando o lugar de uma categoria menos importante do que a categoria de classe na grande maioria dos trabalhos.

Palavras-chave

Cultura. Educação popular. Diferença.

Abstract

The text analyses the place of culture in the popular education Study Group over the period of 2002 to 2006. All the studies approved for presentation were read and analyzed and are available on the ANPEd portal, totalizing 66 studies. The reference for making the analysis was the theoretical field of Cultural Studies, a field which amongst others, stands out for the questioning of the dichotomies (mainly of high and low culture), for the understanding that culture is a central epistemological category in the research, understanding culture as an attribution and production of meaning. From the analysis carried out, it has been concluded that even when handling a democratic Study Group where ideas and diverse groups are contemplated and that although culture is cited in all the studies, it continues to occupy the place of a less important category than that of the category of class in the great majority of the studies.

Key-words

Culture. Popular education. Difference.

O texto tem como objetivo analisar o lugar que a cultura ocupa no GT da educação popular. Foram analisados todos os trabalhos completos apresentados¹ de 2002 a 2006, perfazendo um total de 66 trabalhos. A escolha pela cultura se deve por entendermos que ela é uma categoria central, principalmente no campo da educação popular, na qual por princípio, os campos de atuação, pesquisa e reflexão estão articulados com grupos culturais marcados pela diferença: grupos de periferia urbana, comunidades indígenas, comunidades rurais, mulheres de periferia, movimentos sociais, ONGS e um destaque especial para a escola pública.

Destacamos ainda que nossa análise tem como referência o campo teórico dos Estudos Culturais, campo que, entre outros, destaca-se pelo questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura), pelo entendimento de que a cultura é uma categoria epistemológica central na pesquisa, pelo entendimento de que a cultura não se resume a um conjunto de hábitos e práticas cristalizadas transmitidas hereditariamente, não sendo uma bagagem, uma “coisa”, como lembra Meyer (2000), mas é, sobretudo, a atribuição e produção de sentido (HALL, 1997). Assim, as observações quanto à cultura e o seu lugar pretendem ter a sua pertinência tendo como critério o campo teórico dos Estudos Culturais.

1 Caracterizando o GT da Educação Popular

Ao analisarmos todos os textos apresentados no GT da educação popular (2002-2006), a marca mais significativa que

observamos é que se trata de um GT democrático, se entendermos que:

A democracia supõe e alimenta a diversidade dos interesses e grupos sociais assim como a diversidade das idéias, o que significa que ela deve, não impor a ditadura da maioria, mas reconhecer o direito à existência e à expressão das minorias e dos que protestam, e permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes (MORIN, 1995, p. 119).

Essa diversidade, característica da democracia, pode ser observada em múltiplas dimensões. O GT contempla trabalhos de todas as regiões do país: 24 da região Sul, 19 da região Sudeste, 17 da região Nordeste, cinco da região Centro-Oeste e um da região Norte. São trabalhos de 15 estados: 15 trabalhos do RS, 12 da PB, 12 do RJ, oito de SC, três de MS, dois de MG, dois do RN, dois do ES. Os estados do PA, GO, PR, CE, PI e PE estão contemplados com um trabalho cada. Temos a participação democrática no que tange às relações de gênero: 34 trabalhos de pesquisadoras (mulheres) 28 de pesquisadores (homens) e quatro que homens e mulheres produziram juntos. Há um predomínio de trabalhos individuais (59 de 66). Apenas sete têm mais de uma autoria. Observamos ainda a diversidade de formas de financiamento. Aliás, a maior parte dos trabalhos não possui financiamento (38 de 68). Depois, temos 10 trabalhos financiados pelo CNPQ, 10 pela CAPES, quatro por fundações estaduais, três por universidade e um de centro particular de apoio à pesquisa. Existe ainda uma diversidade de instituições representadas: UFPB (12 trabalhos), UFF (6), UNISINOS (5), UFSC (5), UFRGS (3), UERJ (3), UFSCar (3),

UCDB (3), UFRRJ (2), UFRN (2), UFES (2), UDESC (2), Unilasalle (1), UNICAMP (1), UFG (1) UEL (1), UNICHAPECÓ (1), FURG (1), Unijuí (1), UFU (1), UFC (1), UPF (1), UESPI (1), FEEVALE (1), UNILASSALE (1), UFPE (1), UFMG (1), UNESA (1) UEPA (1). Sem identificação de universidade (1). Podemos observar que desses, 50 trabalhos são de universidades públicas, 15 de comunitárias ou particulares e um sem registro de vínculo.

Tudo isso contribui para perceber que há uma “diversidade de interesses” no GT de educação popular, revelando sua perspectiva democrática. Porém há uma outra característica democrática muito marcante no GT. Aquilo que Morin (1995), como vimos, denomina de “ideias heréticas e desviantes”. Lidos e analisados todos os trabalhos, podemos dizer que o GT, apesar de possuir uma forte presença da perspectiva de Freire, pois dos 66 trabalhos analisados, 32 o utilizam (quase a metade), como um dos referenciais, caracteriza-se como um espaço plural, em que circulam formas diferentes de fazer a leitura do mundo. Neste sentido, destacamos alguns destes trabalhos “desviantes”, entre os quais os foucaultianos² e os inspirados nos estudos culturais que se chocam com o que a educação popular entende como central: a conscientização, a liberdade e a emancipação. No caso do trabalho de Weschenfelder (2004), a crítica não é explicitada. A autora desenvolve seu estudo sobre os saberes/poderes que circularam na década de 1960 e 70, tendo em vista a criação de formas específicas de ser sujeito rural. Inscrita nos Estudos Culturais e tomando cultura como forma de normatização e governo, a auto-

ra vai mostrando como os sujeitos rurais precisavam ser re-significados no intuito de tornar seus corpos mais produtivos, atendendo às novas demandas do capitalismo. Como é próprio dos estudos culturais que não se preocupam em dizer como deve ser o mundo, mas apenas como ele se tornou o que é, (HALL, 2003), a autora não se preocupa em fazer uma avaliação deste processo (se foi bom ou não!) e nem aponta outras possibilidades. Neste caso, sua “heresia” não é explícita. Bem diferente é o caso do trabalho de Barros (2003). A autora anuncia, no seu artigo, que pretende abalar as certezas de algumas práticas pedagógicas, no que se refere às ideias de emancipação, liberdade e conscientização. Sem o dizer, na verdade está fazendo uma crítica radical à educação popular, pois, pela análise efetuada, observamos que essas ideias são defendidas na maioria dos trabalhos. Afirma sobre os líderes que pensam em conscientização: “Tais práticas acabam por ser, principalmente tuteladas travestidas de objetivos transformadores ou revolucionários” (BARROS, 2003, p. 5).

O trabalho de Gazzinelli et al. (2006), utilizando o referencial da Psicanálise para identificar as representações que crianças de 6 a 12 anos têm sobre os agentes de saúde, também faz uma afirmação que vai na contramão do que a educação popular vem enfatizando que é a afirmação do saber popular. Segundo estes autores:

A ignorância total da situação por parte dos moradores do lugar é apresentada de maneira eloquente nos episódios. (GAZZINELLI et al. 2006, p. 8; grifo nosso).

Ainda nessa perspectiva, situa-se o trabalho de Pauly (2006), que cita Maquiavel, sem fazer nenhuma ressalva, (Maquiavel é um autor sempre associado às teorias de dominação política, manipulação e desprezo pelo povo) para explicar o significado de “sociedade civil” (PAULY, 2006, p. 8). Ou ainda a afirmação de Gonçalves (2002, p. 11):

As pretensões de saber acerca do outro (a) para dominá-lo, detê-lo ou domesticá-lo é uma referência que não nos diminui, apesar de sua origem certamente pouco nobre (grifo nosso).

Além dessa democracia teórica, observamos ainda que o GT contempla trabalhos que fazem afirmações opostas. É o caso do texto de Ghiggi em coautoria com Gonçalves (2002) e do texto de Schroeder (2004). Ghiggi e Gonçalves (2003) destacam que a educação pública historicamente tem demonstrado uma incapacidade de incorporar a educação popular, ao passo que Schroeder (2004) afirma, baseado na parceria da educação popular (Movimento Fé e Alegria, vinculado à Igreja Católica) com o poder público, em três países (sem fazer nenhuma crítica a esta parceria), que o diálogo público e educação popular têm sido muito positivos.

Pelo que foi destacado, entendemos que se trata de um GT no qual a democracia é central, lembrando com Freire (1999) que a democracia implica respeitar ideias divergentes para identificar melhor e lutar contra as antagônicas, tendo como dever ético o “[...] respeito às diferenças de idéias e de posições” (FREIRE, 1999, p. 79).

2 O lugar da cultura no GT da educação popular

Uma das primeiras perguntas a serem feitas é se a cultura vem sendo mencionada na educação popular. Percebemos que ela é efetivamente citada em todos os trabalhos apresentados. Nos 66 trabalhos analisados, a cultura (e suas derivações como culturais, culturalmente [...]) foi citada em torno de 982 vezes. De modo sintético, temos o seguinte: número de trabalhos que citam a cultura de 1 a 5 vezes: 17; de 6 a 10 vezes: 16; de 11 a 15 vezes: 10; de 16 à 20 vezes: 8; de 21 à 25 vezes: 5; de 26 a 30 vezes: 5 e mais de 35 vezes: 5 (destes, 2 trabalhos citam a cultura mais de 90 vezes).

Porém, isto por si só não significa que ela seja colocada como uma categoria central, ou seja, como uma categoria que está presente em tudo (VEIGA-NETO, 2003), como uma categoria constitutiva da vida social (HALL, 2003). Por isso, fazemos algumas observações no sentido de situar o lugar da cultura.

Inicialmente, devemos apontar que apesar de ela ser mencionada em todos os trabalhos, a maior parte deles não expressa uma preocupação em explicitar o conceito de cultura. Destacamos algumas exceções, como o trabalho de Silva (2002) que a coloca como “teia de significados”, Weschenfelder (2004) como “normatização e governo”, Marcon (2005) como “um sistema de vida”, Souza (2005) como “teia de significações”, Damasceno (2005) como “ação histórica” e Backes (2006) como “disputa de sentidos”.

Embora, segundo o campo teórico utilizado em nossa análise, todos os

trabalhos deveriam ter uma preocupação central com a cultura, neste trabalho salientamos três trabalhos em que a inclusão da dimensão cultural seria “mais” necessária. Melo (2002), escreve sobre “O que é popular?”. Apesar de, durante sua revisão de literatura, apresentar rápidas considerações sobre uma vertente que postula a necessidade da cultura e da discussão da identidade cultural, deixa muito claro nas suas ponderações que popular está ligado à identidade de classe, à distribuição justa dos bens materiais produzidos, a alternativas para uma nova sociedade, à criação e concretização de utopias, não fazendo nenhuma referência à questão cultural. Já o texto de Poli (2003) só menciona uma vez o termo cultural, referindo-se ao “substrato cultural de organização popular” (POLI, 2003, p. 6) que, segundo ele, favoreceu a implementação de uma proposta mais democrática na rede municipal de ensino, mas não explicita o que seria esse substrato. Para nós, refletir sobre a cultura, sua democratização, suas diferenças (sem hierarquizações) torna o trabalho com a educação popular muito mais produtivo e, neste sentido, essa dimensão não poderia estar ausente. Destacamos ainda o texto de Peregrino (2002) que se propõe a fazer uma análise do uso do conceito de exclusão, não fazendo nenhuma referência à cultura. Isto, segundo o campo teórico utilizado em nossa análise é uma grande lacuna, pois entendemos, com Hall (2003) e Bauman (2003), que a desigualdade e a exclusão econômica são mantidas devido a um conjunto de significados produzidos culturalmente que responsabilizam os pobres e os

excluídos pela sua pobreza e exclusão.

Como salientamos no início de nosso texto, uma das questões centrais dos estudos culturais é o questionamento das dicotomias. Neste sentido, destacamos que as dicotomias são recorrentes nos trabalhos analisados: algumas são criticadas, mas outras são utilizadas. Azevedo (2002) critica a dicotomia cultura rural cultura da cidade, Zaccur (2004), a dicotomia lógica/cultura popular e a lógica/cultura escolar, Pauly (2006), a dicotomia teoria transformadora e prática transformadora, Barros (2003), a dicotomia senso comum e saber científico, Cunha (2003), a dicotomia cultura de elite cultura popular, Backes (2006), a dicotomia alta cultura e baixa cultura, Xavier (2003), a dicotomia teoria e prática e Dorziat (2004), a dicotomia entre o dito e executado. Mas há um conjunto de textos em que as dicotomias são utilizadas. Chamamos atenção para Azevedo (2002), Xavier (2003) e Pauly (2006) que, apesar de suas críticas a algumas dicotomias, recorrem a outras: Azevedo (2002) usa a dicotomia consciência e falsa consciência, Pauly (2006) e Xavier (2003) usam senso comum e saber científico. Podemos citar também: Souza (2003), usando cultura de elite e cultura popular, Amâncio (2004), doxa e logos, Marcon (2005), cultura dominante e cultura dominada, Damasceno (2005) senso comum e saber científico, Paes, em coautoria com Oliveira (2006), culturas complexas e culturas simples, Weyh (2005), reflexão e ação, Gazzinelli et al. (2006), senso comum e conhecimento científico, Moita, em coautoria com Andrade (2006), senso comum e saber científico e Santos, em coautoria com Deluiz (2006) saber prático e

teórico. Segundo nossa perspectiva teórica, todas as dicotomias devem ser criticadas tendo em vista a sua desconstrução, permanecendo vigilante para pensar fora da lógica binária. Como demonstram, entre outros Bauman (2003), Hall (2003), Bhabha (2001), Woodward (2000), nas dicotomias está sempre presente uma operação de poder e oposição, na qual o outro é sempre o inferior, o incapaz, o deficiente. Segundo Woodward: “É por meio dessas dicotomias que o pensamento, especialmente no pensamento europeu, tem garantido a permanência das relações de poder existentes” (WOODWARD, 2000, p. 53).

Junto com a recorrência das dicotomias, queremos chamar ainda a atenção para um conceito muito utilizado que também lembra uma dicotomia: a dicotomia consciência e falsa consciência, saber ingênuo e saber crítico. Estamos nos referindo à categoria alienação. Muitos são os trabalhos que fazem referência à alienação das classes populares, entre os quais destacamos: Azevedo (2002), Zitkoski (2003), Amâncio (2004), Batista (2005), Andrade (2004) e Gazzinelli et al. (2006). Azevedo (2002) entende que, por via de regra, as pessoas do campo são alienadas e muitas vezes também os educadores. Isto fica mais nítido quando o autor destaca a importância de valorizar a cultura rural, fazendo a ressalva: “[...] ainda que este horizonte expresse timidez, equívocos ou se estruture numa consciência ingênua da realidade” (AZEVEDO, 2002, p. 12). Zitkoski (2003) observa que a mídia: “[...] exerce um papel de apaziguamento das camadas populares que, infelizmente, [...] passam a comportar-

se como massa inerte e/ou rebanhos apaziguados pela ‘sabedoria’ do ‘grande pastor’” (ZITKOSKI, 2003, p. 15). Batista (2005, p. 5) vê as classes populares como alienadas e postula que se tornem “seres humanos por inteiro”. Gazzinelli et al. (2006), pesquisando a representação de crianças de 0 a 6 anos, afirmam:

É forçoso constatar, por conseguinte, que tais crianças mostram-se infinitamente distantes, alheias e alienadas no que diz respeito a seu estado de saúde. (GAZZINELLI et al., 2006, p. 18).

O que se observa nestes trabalhos é aquilo que Hall (2003), com uma boa dose de ironia, destaca: sempre é o outro que possui a falsa consciência, o pesquisador sempre tem a consciência. Neste sentido, concordamos com Silva (1996, p. 197) quando salienta que precisamos de formas alternativas de pensar que

[...] superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação.

Segundo nosso entendimento, além da necessidade de superar os binarismos, seria fundamental que houvesse uma preocupação em caracterizar as culturas às quais as pesquisas se referem. Notamos que geralmente, há apenas uma vaga menção de que se trata de uma cultura diferente e de que os órgãos públicos, educadores, agentes de saúde não sabem lidar com esta diferença. Quanto à não-preocupação em descrever a diferença, segundo nossa análise, apenas os trabalhos de Gonçalves (2002) e Pessoa (2003) são exceção. Uma atenção maior à diferença, no nosso en-

tender, poderia contribuir, não só para nós, que atuamos com educação popular, mas principalmente para que os alvos desta crítica tivessem subsídios para repensarem suas práticas com as classes populares, aumentando ainda mais a relevância social das pesquisas no campo da educação popular. Pensamos que esta atenção à diferença cultural, além de descrever a diferença propriamente dita, implicaria também na intensificação de estudos sobre a construção das diferenças culturais, principalmente nas teorizações que articulam a classe e diferença cultural. Para tanto, como afirma Bhabha (2001), precisaríamos articular as diferentes categorias (classe, cultura, gênero...) sem ter a pretensão de definir a-priori qual o lugar que cada uma delas ocupará na análise. Precisaríamos ainda, segundo Hall (2003), aprender a pensar fora do estilo ou/ou (ou classe, ou cultura, ou gênero) e cultivar o hábito de pensar ao estilo e (classe e cultura e gênero e raça...). Para Bhabha, toda “[...] alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça” (2001, p. 301) possui limites.

Neste sentido, salientamos que os trabalhos do GT da educação popular situam-se ainda muito dentro da temática de classe. Apenas 5 trabalhos fazem referência a gênero e apenas um desses com algum destaque (FEITOSA, 2002; SILVA, 2002; MARINI, 2003; KRUG, 2005 e MOTA e ANDRADE, 2006). Quanto à categoria raça, é utilizada apenas em um trabalho (BACKES, 2006), como forma de análise. Em alguns outros trabalhos, a categoria raça é citada, mas apenas para lembrar que a

exploração econômica neste caso costuma ser maior. Isto nos parece estranho se considerarmos que o autor mais citado nos trabalhos analisados (FREIRE), nas suas últimas obras, chamava a atenção para a necessidade de considerar raça e gênero para a “leitura do mundo”. O autor, referindo-se ao machismo afirma: “E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior” (FREIRE, 1999, p. 68). Em relação à raça aponta: “A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe” (FREIRE, 1999, p. 156). Sugere que se pensem essas dimensões sem, contudo, esquecer o “corte de classe” (FREIRE, 1999, p. 156). Aliás, nenhum dos trabalhos que utilizam Freire (lembramos que são 32) faz menção às suas ideias de raça e gênero. Onde estão estas ideias de Freire? Por que não são citadas? Ou, se fosse o caso, por que não estão sendo criticadas? Acreditamos que a explicação para a presença de Freire como um autor vinculado à discussão de classe está diretamente ligada ao lugar que a cultura ocupa no GT da educação popular: geralmente a cultura ainda tende a ser vista como uma categoria de importância menor.

Porém, o GT é plural e dinâmico. Apesar, de como vimos, as classes populares aparecerem em muitos trabalhos como “alienadas”, como tendo o saber do “senso comum”, como “ingênuas”, essas categorias não são usadas, ou pelo menos não de forma tão fechada, quando os trabalhos se referem à religiosidade popular. Não há nenhum trabalho que fale da religiosidade como sendo uma prática apenas alienante. Para Fleuri (2005, p. 14), a religiosidade é

uma prática ambivalente, situando-se entre a resignação e a resistência. Fonseca (2006) afirma que rotular a religiosidade como alienação é falta de conhecimento e aprofundamento: “Preferimos entendê-la como resistência e uma tentativa consciente da manutenção de suas lógicas de mundo, bem como uma análise coerente da realidade e uma crítica à limitação de explicações impostas pela ciência” (FONSECA, 2006, p. 10). Tendo como foco a saúde, Vasconcelos observa que a religiosidade: “É um instrumento de protesto à lógica da modernidade que ampliou a desigualdade e a injustiça” (2004, p. 8). Entendemos que tais reflexões estão contribuindo significativamente para rever as posturas em relação ao popular e, assim como a religiosidade, durante muito tempo foi vista apenas pela ótica da alienação e hoje é percebida como resistência, quem sabe começemos a ver cada vez mais em outras práticas ainda vistas como simplesmente “alienadas”, formas de resistência. Neste sentido, pensamos que o diálogo entre esses pesquisadores e os que estão pesquisando a escola pública pode ser promissor, no sentido de identificar práticas de resistência também nas escolas públicas.

É notória a presença de textos que se relacionam com a escola pública e principalmente fazendo referência aos seus educadores³ (pela nossa análise são 15). Estes textos estão contribuindo para perceber a escola pública como uma possibilidade de educação popular. Porém, o que chama a atenção é a forma como a escola pública e seus educadores são visibilizados: pelo viés do fracasso ou da prática anti-popular. Neste sentido, destacamos alguns

textos: Krug (2005) analisa a escola ciclada, proposta das Escolas Públicas Municipais de Porto Alegre, e atribui a dificuldade de sua implementação à epistemologia da professora:

[...] que ainda hoje, acredita que nem todos os seus alunos podem aprender e/ou a repetição sistemática é a melhor forma de ensinar e criar responsabilidade escolar. (KRUG, 2005, p. 11)

Tavares (2004), desenvolve a sua pesquisa junto à rede pública municipal de São Gonçalo e afirma:

A baixa auto-estima e o (auto) preconceito inerente a esse estigma espacial eram tão intensos e recorrentes nas falas dos/das diferentes sujeitos escolares, que não pude ignorá-los, diluí-los, ou muito menos, não problematizá-los.

Moita e Andrade (2006) coordenaram e analisaram oficinas em uma escola pública da Paraíba. Iniciam supondo que professores e alunos repetem práticas de ensino sem muita participação e criatividade e destacam que os professores muitas vezes estão no senso comum. Dorziat (2004) desenvolve uma pesquisa com professores públicos, concluindo que eles tomam a escola como lugar do conhecimento e não contemplam as diferenças dos alunos. Barría analisa a trajetória da implementação do ECA e da LDB, afirmando que:

[...] professores e professoras da rede pública de ensino se posicionam de modo distante, tentando resolver problemas cotidianos a partir de reflexões que parecem desconhecer os alcances da lei na sua prática educacional” (BARRÍA, 2006, p. 1).

Batista (2006) destaca a importância de uma educação popular voltada para

o campo considerar a cultura do campo. Afirma que muitos conflitos ocorrem por causa das:

posições políticas ou posturas autoritárias ou antidemocráticas de professores que não aceitam ingerência dos alunos na sala de aula. (Batista, 2006, p. 15).

Pauly sustenta que a escola deve se preocupar em formar para a cidadania. Sem mostrar em que fonte se baseia, afirma que os professores chegam a ser histéricos em relação ao ECA: “Apesar de estar diminuindo, ainda existe certa histeria contra o ECA no senso comum do professorado” (2006, p. 10). Esteban (2003), tomando como base um diálogo entre uma aluna que “some e reaparece”, responsabiliza o educador pelo fracasso e evasão da escola, lembrando que muitas vezes os educadores reclamam da falta de reprovação, alegando perda de controle do aluno. Fonseca (2006) entrevista professores e alunos de uma escola pública procurando ver se há diálogo entre saber popular e científico. Afirma que os professores não consideram o saber popular e veem os alunos como ignorantes. Lomônaco pesquisa as concepções de saúde que estão presentes em escolas públicas. Segundo a pesquisa, as professoras não têm uma concepção adequada de saúde:

A percepção de saúde, na visão dos educadores que ainda a compreendem numa perspectiva unilateral, desvinculada da realidade, dos problemas sócio-econômicos, está centrada no biologismo, na visão de um corpo saudável, bem cuidado (LOMÔNACO, 2004, p. 9).

Marini faz uma análise sobre a relação escola (pública) e família. A conclusão

a que chega é que a relação pode-se:

[...] apresentar como espaços de práticas que podem produzir estereótipos e preconceitos [...] como demonstraram ser algumas das relações estabelecidas entre professor e mães de alunos. (MARINI, 2003, p. 12)

Fizemos questão de citar vários trabalhos, pois entendemos que essa é uma questão que merece ser pensada pelo GT de educação popular. A pergunta que deixamos para a reflexão é se, em tempos de hegemonia neoliberal, nos quais a escola pública e os seus professores são vistos como ineficientes, a educação popular priorizar a inclusão da escola pública pelo viés do fracasso, não seria uma forma (não intencional) de contribuir para o seu desmantelamento? Por que não priorizamos a resistência dos educadores? Por que não vemos práticas ambivalentes assim como os que lidam com a religiosidade fazem? Novamente destacamos que associamos esta forma de olhar para a escola pública e seus educadores ao lugar que a cultura ocupa no GT. Uma reflexão maior sobre a cultura, sobre como os sujeitos (no caso os educadores) são fabricados pela cultura poderia mudar o nosso foco de crítica do sujeito para o seu entorno, para o que produz o sujeito. Aliás, os estudos que lidam com a violência no GT da educação popular fazem isto de modo exemplar: Andrade (2004, p. 10) postula a violência como denúncia e resistência. Souza e Lima (2005) fazem uma análise de como as políticas de governo lidam com a violência infantil, sem “culpabilizarem” o agressor. Este é visto como um produto dos “[...] artefatos culturais que forjaram seu modo de ser-no-

mundo, as relações sociais que mediam sua identidade” (SOUZA e LIMA, 2005, p. 8). Por que temos dificuldade de olhar para o educador da escola pública desta forma? Como produto dos “artefatos culturais”, como um ser que foi forjado?

Não temos as respostas para estas perguntas nem para as outras! Mas elas podem ser buscadas na própria democracia do GT. Podem ser buscadas na interlocução entre os pesquisadores de diferentes perspectivas e, principalmente, nas interlocuções que estabelecemos com os sujeitos com os quais desenvolvemos nossas pesquisas. Streck (2003), no seu trabalho, coloca que, com a interlocução entre o Fórum Social Mundial e a educação popular, podemos aprender a criar redes de cooperação, inclusive para fazermos nossa autocrítica. A

experiência nos tem mostrado que o GT da educação popular já está sendo esse espaço de cooperação e autocrítica. Quanto ao lugar da cultura, o nosso campo teórico nos faz entender que ela ainda não é usada como categoria central nos trabalhos de educação popular.

Finalizamos, reiterando que considerar a cultura como uma categoria central de análise junto com outras (classe, gênero, religiosidade...) pode nos ajudar a alcançar nossas metas enquanto sujeitos da educação popular. Por mais divergentes que sejam nossas posições, temos em comum o desejo de construir “um outro mundo⁴”. Por mais divergências que tenhamos, a análise dos trabalhos indica que este outro mundo só é possível pela luta coletiva e democrática.

Referências

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A filosofia dos educadores sociais de rua: sociopoetizando a produção de subjetividade. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- AMÂNCIO, Cristhiane. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- ANDRADE, Fernando César bezerra de. Educação popular na escola cidadã: em face da violência. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- AZEVEDO, Alessandro Augusto. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. “Entrelaços do saber”: uma aposta na desconstrução da subalternidade. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- _____. Qual o jeito de GT 06? Uma incursão em busca de pistas. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

- BACKES, José Licínio. O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Anais... 2006.
- BARRÍA, Cláudio. ECA, LDB e educação popular: perspectivas diversas para diversos fins. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Gestão do trabalho, saúde e processos de subjetivação nas escolas. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- _____. Por uma outra política das práticas pedagógicas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- _____. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BRAND, Antônio Jacó. Educação indígena: uma educação para a autonomia. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- BRAYNER, Flávio Henrique. Educação popular e “competência republicana”. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- CAMPOS, Luciana de Almeida. Evangélicos, cultura popular e ensino religioso: a escola pública e laica pode prescindir desta discussão? In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- CUNHA, Marize. Aproximando-se do campo de trabalho dos educadores comunitários: em busca de referenciais de análise. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- DAMASCENO, Cleide Ferreira. Educação popular em saúde: a construção de relações dialógicas entre portadores de diabetes mellitus e profissionais da área. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais... Caxambu, 2005.
- DORZIAT, Ana. A (in)existência do outro na educação. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

_____. Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

FANTIN, Maristela. Educação popular com arte: pintando nova cores nas práticas coletivas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

FEITOSA, Débora Alves. Mulher e escolarização: uma relação de sentidos. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

FONSECA, Lana Claudia de Souza. "Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?". O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho et al. Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a "grande saúde" e o "grande outro". In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

_____. Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

GHIGGI, Gomercindo; GONÇALVES, Jussemar. O público e popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha/RS e Pelotas nos anos 80. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

HERBERT, Sérgio Pedro. A experiência pedagógica do orçamento participativo em comunidades da região do Vale do Caí. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. Concepções de saúde e cotidiano escolar: o viés do saber e da prática. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

MARCON, Telmo. Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

MARINI, Fabiana. Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em economia solidária. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

_____. O que é educação popular? In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

MEYER, Dagmar. E. E. Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MOITA, Filomena M. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

MORIN, Edgar. Terra Pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola – um estudo exploratório. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

PAES, Paulo César Duarte; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educação no programa de redução de danos: alienação ou práxis educativa. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

PAULY, E. L. Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, Moral, ontologia e formação para a cidadania. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

POLY, Odilon Luiz. Educação popular na escola e questão da participação. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

PEREGRINO, Mônica. As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

PESSOA, Jadir de Moraes. Mestres de Caixa e viola. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

RATEKE, Deise. A negação da violência como prática de liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

- SANTOS, Ana Maria Marques; DELUIZ, Neise. Saberes do trabalho e educação popular na Coopcarmo: projeto lixo é vida. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- SCHROEDER, Pedro Canísio. A educação popular entre o poder público e uma instituição movimento: três experiências de educação popular em Fé e Alegria. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Ana Maria Borges de. Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. Violência e infância: as políticas de governo do copo e o cuidado de si. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Educação popular: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Maria Izabel Porto de. Explorando fronteiras de manifestações interculturais em percursos educacionais. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- STRECK, Danilo Romeu. O fórum social mundial e a agenda da educação popular. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- _____. Por que o local? A cidade como campo da educação popular. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. A espiritualidade na educação popular em saúde. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- _____. Uma abordagem problematizadora da questão do lixo e do rato em periferia urbana. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Uma história de governmentação e de verdades: educação rural no RS (1950-1970). In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- WEYH, Cênio Back. Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

WODWARD, Kathrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

WUNDER, Alick. SOS caiçara: relações entre saberes da experiência e identidade em encontros na Barra do Ribeira, Iguape, SP. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

XAVIER, Márcia Rejania Souza. Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso: a sala de aula enquanto espaço de vida. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Reinvenções do ABC. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pesquisa em educação: a produção de sentidos sobre os jovens e a juventude de Novo Hamburgo. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

Notas

¹ Destacamos que neste trabalho só foram contemplados os trabalhos aprovados para a apresentação. Dois trabalhos aprovados para a apresentação não estão disponíveis no GT: um de 2003 e um de 2006 e por isso não foram analisados.

² Cinco dos 66 trabalhos analisados utilizam Foucault.

³ Esta classificação é arbitrária. Não significa que necessariamente o foco central seja este. Por exemplo, às vezes a preocupação maior é a saúde, mas nós o incluímos por se referir ou as professores de escola pública ou escola pública de forma geral.

⁴ Mesmo os trabalhos inspirados em Foucault e nos estudos culturais tem este desejo, se aceitarmos com Veiga-Neto (2003) que quando sabemos como nos tornamos o que somos, saberemos melhor no que poderemos nos tornar e no que não queremos nos tornar.

Recebido em 8 de maio de 2009.

Aprovado para publicação em 20 de junho de 2009.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Paraguay

A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) no Paraguai

Marilin Rehnfeldt*

* Antropóloga. Coordinadora de Maestría en Antropología Social Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción directora General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación y cultura de Paraguay.
e-mail: mrehnfel@rieder.net.py

Resumen

El presente texto trata de las experiencias de educación intercultural bilingüe entre los pueblos indígenas de Paraguay en los últimos años. La Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas se basa en la realidad de la diversidad cultural que se afirma y valora positivamente, en sus tres dimensiones: la lingüística, la cultural y la pedagógica. Paraguay, según su Constitución nacional, es un país multiétnico y pluricultural, y los pueblos indígenas tienen derecho a una educación respetuosa de sus culturas. El país, en las dos últimas décadas, pasa a reconocer, poco a poco, los derechos de los pueblos indígenas, sobre todo los de la educación. En 2001 se realiza el Primer Congreso de Educación Indígena, donde los diversos representantes indígenas plantearon la necesidad de la elaboración de un currículo apropiado a las culturas indígenas que tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los mismos y llevar a cabo un proceso de interculturalidad en la formación docente. Desde 2003 el MEC se propone implementar en las escuelas indígenas propuestas pedagógicas diferenciadas, bilingües e interculturales, con el fin de mejorar el aprendizaje, fortalecer la cultura tradicional indígena y sus identidades étnicas, favoreciendo la participación de las comunidades indígenas en todo el proceso. El texto trata además, de datos generales sobre la situación de la educación indígena en el país, las experiencias del "Plan Piloto" por parte del gobierno y sus primeros resultados (fortalecimiento de las identidades étnicas, organización comunitaria para la revitalización de la cultura tradicional, respecto a los procesos comunitarios tradicionales, uso de la lengua materna, innovaciones de la práctica docente, etc.). Se puede decir, de manera general, que hay en los últimos años una mayor sensibilización en las diversas instancias del MEC sobre la necesidad de contar con currículo pertinente para las escuelas indígenas del Paraguay.

Palabras clave

Interculturalidad. Educación indígena. Educación intercultural bilingüe.

Resumo

O presente texto trata das experiências de educação intercultural bilíngue entre os povos indígenas do Paraguai nos últimos anos. A Educação Intercultural Bilíngue para os povos indígenas tem por base a realidade da diversidade cultural a qual se afirma e valora positivamente, em suas três dimensões: a lingüística, a cultural e a pedagógica. Paraguai, conforme sua Constituição nacional é um país multiétnico e pluricultural, e os povos indígenas possuem direito a uma educação que respeite suas culturas. O país, nas duas últimas décadas, passa a reconhecer, pouco a pouco, os direitos dos povos indígenas, sobretudo

os da educação. Em 2001 acontece o 1º Congresso de Educação Indígena, onde os diversos representantes indígenas defenderam a necessidade da elaboração de um currículo apropriado às culturas indígenas que leve em conta a diversidade cultural e lingüística dos mesmos, assim como propor a interculturalidade na formação docente. Desde 2003 o MEC se propõe implementar nas escolas indígenas propostas pedagógicas diferenciadas, bilíngües e interculturais, com a finalidade de melhorar o aprendizado, fortalecer a cultura tradicional indígena e suas identidades étnicas, favorecendo a participação das comunidades indígenas em todo o processo. O texto trata ainda, dos dados gerais sobre a situação da educação indígena no país, as experiências do “Plano Piloto” por parte do governo e seus primeiros resultados (fortalecimento das identidades étnicas, organização comunitária para a revitalização da cultura tradicional, respeito aos processos comunitários tradicionais, uso da língua materna, inovações da prática docente, etc.). Pode-se dizer, de maneira geral, que há, nos últimos anos uma maior sensibilização nas diversas instancias do MEC sobre a necessidade de contar com um currículo pertinente para as escolas indígenas do Paraguai.

Palavras-chave

Interculturalidade. Educação indígena. Educação intercultural bilíngüe

1 Antecedentes

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha surgido en América Latina en los últimos 20 años como respuesta a las necesidades específicas de la educación escolar en las poblaciones indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas se basa en la realidad de la diversidad cultural que se afirma y valora positivamente. Para los alumnos indígenas esta diversidad significa la necesidad de manejarse y desarrollar plenamente sus capacidades en por los menos dos lenguas y dos códigos culturales. Esto no significa que se pretenda desarrollar dos educaciones por separado, sino se propone

Una educación que implique un dialogo permanente entre las dos lenguas y los dos códigos culturales, es por ello que se llama intercultural y no bicultural porque se busca establecer y desarrollar una relación respetuosa y constructiva entre dos (o más) diferentes sistemas de pensamiento, con sus respectivos valores¹.

La Educación Intercultural Bilingüe tiene tres dimensiones: la lingüística, la cultural y la pedagógica. En plano de la dimensión lingüística existen diversas experiencias positivas de educación bilingüe, no sólo con los pueblos indígenas sino con minorías inmigrantes de todo el mundo que muestran la importancia de la enseñanza de lengua materna y de la lengua de la sociedad envolvente. Así mismo, la mayoría de los países del primer mundo han optado por una educación bilingüe debido a las evidentes ventajas que ofrece a los niños el dominio de más de una lengua.

En cuanto a la dimensión cultural y pedagógica, los cambios sociopolíticos de las ultimas décadas han impulsado a los educadores a reconocer la importancia de la diversidad cultural en las sociedades que conforman los estados nacionales y a respetar y valorar estas diferencias como un aporte importante al bienestar de una nación. Así mismo se reconoce que la capacidad de lograr nuevos aprendizajes tiene una relación directa con el concepto positivo

que la persona tiene de sí misma, de su propia identidad y de su formación cultural.

1. 2 Los Estados Nacionales y la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas.

La Declaración de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en 2001 se refiere a la EIB en América Latina en los siguientes términos:

En un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello, nuestra educación no solo debe reconocer y respetar la diversidad sino valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje.

Recomendación 10: Valorar la diversidad y la interculturalidad como elementos de enriquecimiento de los aprendizajes.

Recomendación 12: Potenciar la dimensión multicultural e intercultural del currículo y de la práctica educativa, valorando por igual las diferentes culturas y en particular las culturas originarias, priorizando y focalizando el aprendizaje de la lengua materna especialmente de los pueblos indígenas².

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por Paraguay en 1993 declara:

Deberán adoptarse las medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en

cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos, sus sistemas de valores y sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.³

3 La EIB en el Paraguay

Según la Constitución Nacional, el Paraguay es un país multiétnico y pluricultural y los pueblos indígenas tienen derecho a una educación respetuosa de sus culturas.

La Ley General de Educación No. 1372/98 establece en su Art. 2^o que los Pueblos Indígenas gozan del respeto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional en su Art. 77 que expresa que “La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando”.

El Art. 78 de la citada Ley General de Educación declara que:

La educación de los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales”.

La misma Ley General de Educación, en su artículo 10^o expresa que la educación se ajustará, entre otros, a los siguientes principios: a) el afianzamiento de la identidad cultural de la persona; b) el respeto a todas las culturas.

La Constitución Nacional en su artículo n. 63 reconoce y garantiza “el derecho de los Pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en su respectivo hábitat” y el artículo n. 73 reconoce que

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad.

La Ley 904/81 Estatuto de las Comunidades Indígenas expresa en su artículo 1º:

Esta Ley tiene por objeto la preservación social y cultural de las comunidades, la defensa de su patrimonio y sus tradiciones...”

El Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Paraguay en el año 1993, declara que

Los Programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos, sus sistemas de valores y sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

Con todos estos antecedentes, se realiza en Asunción en el año 2001 El Primer congreso de Educación Indígena, con representantes docentes, líderes y jóvenes de las diversas etnias del Paraguay, así como autoridades y docentes del Ministerio de Educación y representantes de ONGs que trabajan en el área de educación en escuelas indígenas.

En el citado Congreso, los diversos pueblos indígenas plantearon la necesidad de la elaboración de un currículo apropiado a las culturas indígenas que tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los mismos y llevar a cabo un proceso de interculturalidad en la formación docente⁴.

Respondiendo a las demandas del Congreso citado, en el año 2003, dentro del Proyecto del Subcomponente Escuelas

Rurales del Programa Escuela Viva Hekokatúva del MEC se constituye el Subcomponente de Mejoramiento de las Escuelas Indígenas, para responder a las especificidades y demandas de los pueblos indígenas. En el análisis diagnóstico del Subcomponente, se resalta que los aspectos más destacados sobre los que se deberá incidir para mejorar la educación formal indígena, son:

- i) La falta de referencias propias y parámetros culturales indígenas en el enfoque educativo escolar.
- ii) Falta de materiales didácticos propios en lenguas vernáculas.
- iii) La precariedad, especialmente en cuanto a las condiciones físicas de las escuelas y las condiciones socioeconómicas de las poblaciones.
- iv) Falta de Formación Docente de los Maestros Indígenas.

Desde el 2003 el MEC se propone implementar en las Escuelas Indígenas propuestas pedagógicas diferenciadas, bilingües e interculturales, con el fin de mejorar el aprendizaje, fortalecer la cultura tradicional indígena y sus identidades étnicas, favoreciendo la participación de las Comunidades Indígenas en todo el proceso, con acompañamiento técnico del MEC para la capacitación docente que aseguren el desarrollo de las innovaciones pedagógicas y la gestión escolar. Se implementa mediante un proyecto focalizado (Plan Piloto) en el 10% (27 escuelas) de las escuelas indígenas.

En el año 2007, se aprueba por el Congreso de la Nación la Ley 3231/07 “Que Crea la Dirección General de Educación

Escolar Indígena” Reconoce y garantiza:

- a) la existencia del sistema de educación indígena como componente de la organización social, política, religiosa y los valores de cada pueblo.
- b) el acceso de forma específica y diferenciada tanto en instituciones escolares y centros educativos de jóvenes y adultos a una educación inicial, escolar básica y media, utilizando sus lenguas y pedagogías propias.
- c) la posibilidad de acceder a conocimientos generales, nacionales y universales, a fin de garantizar su participación activa en la sociedad nacional.

La Dirección General de Educación Escolar indígena instalada en Agosto del 2008, tiene como objetivos:

- a) facilitar, fortalecer y asegurar los procesos educativos y la transmisión de los conocimientos propios; incluyendo en los currículos, programas y materiales didácticos, los saberes, visiones, derechos territoriales, historias y proyectos de vida de los pueblos indígenas.
- b) fortalecer una educación escolar específica y diferenciada, potenciando su identidad, respetando su cultura y normas comunitarias en lo que se refiere a:
 - b.1) contenidos curriculares, calendarios, pedagogías y evaluación adecuada a la realidad socio-cultural de cada pueblo;
 - b.2) materiales didácticos para la enseñanza bilingüe y/o multilingüe, elaborados en la propia comunidad indígena con contenidos pertinentes a las especificidades socio-culturales de los diferentes pueblos;

- b.3) considerar los ciclos productivos y las expresiones socio-culturales de los distintos pueblos;
- b.4) la construcción de espacios educativos con características de cada pueblo indígena;
- b.5) establecer normativas para la construcción de espacios escolares en tierras indígenas.
- c) articular los dos sistemas de enseñanza, nacional e indígena, cada uno con sus lógicas específicas, operativas, políticas, pedagógicas y lingüísticas fomentando la interculturalidad.
- d) garantizar a los pueblos indígenas el acceso a los conocimientos y normas de funcionamiento de la sociedad nacional, para la defensa de sus intereses y la participación plena en la sociedad nacional, en igualdad de condiciones en cuanto a pueblos con diferentes culturas.
- e) asegurar el funcionamiento en las instituciones educativas de los niveles de educación inicial, escolar básica y media con contenidos y pedagogías propias, así como el uso de la lengua materna.
- f) impulsar que en todas las instituciones educativas indígenas la enseñanza se inicie en lengua materna, continúe en los grados y cursos superiores y como segunda lengua se elegirá una de las dos oficiales, que se incorporará a partir del grado que las comunidades indígenas decidan.

3.1 Datos generales sobre la situación educaci3n ind3gena en el Paraguay

En el Paraguay existen 20 etnias ind3genas distribuidas en 5 familias lingüísticas: Tupí Guaraní, Lengua-Máskoy, Matakó, Guaicurú y Zamuco. De las 20 etnias ind3genas, 16 habitan el Chaco y 4 la Regi3n Oriental del pa3s. La poblaci3n ind3gena total es de 85.674 personas (1,5 % de la poblaci3n total del pa3s) de los cuales 51,9 % son varones y 48,1% son mujeres, ocupando 17.026 viviendas. La poblaci3n ind3gena comprendida entre los 5 y 19 a3os era de 34.705 personas en el a3o 2002⁵, segun datos del MEC en el mismo a3o fueron matriculados en Educaci3n Escolar Básiaca 16.992 alumnos ind3genas, por lo que 17.513 ni3os y j3venes fueron excluidos del

sistema de educaci3n⁶. Esta matricula fue aumentando y para el a3o 2004 fueron matriculados 19.544 alumnos y en el 2006 se tiene una matricula de 21.158. Sin embargo todav3a queda un gran porcentaje de la poblaci3n en edad escolar fuera del sistema, sobre todo si consideramos el aumento de poblaci3n en el periodo transcurrido desde el último Censo Ind3gena al presente.

3.1.1 La cobertura educativa

Si bien la cobertura educativa tuvo un incremento importante, todav3a necesita mejorar pues no cubre el total de las comunidades y aldeas ind3genas del pa3s. En el a3o 2002 exist3an 280 escuelas ind3genas, en el 2004 ese n3mero aument3 a 325 y para el 2008 la cobertura es como sigue:

Cobertura educativa en Comunidades Ind3genas en el Paraguay. A3o 2006

Indicador	N. de escuelas	Porcentaje
Comunidades ind3genas con escuelas	354	65%
Comunidades Ind3genas sin escuelas	193	35%
Total de comunidades ind3genas y aldeas	547	100

Fuente: Departamento de Educaci3n Ind3gena MEC.

En la educaci3n media existen 5 instituciones ind3genas con énfasis en el Bachillerato Humanístico Científico. En el a3o 2004 se matricularon 170 j3venes con una edad promedio de 15 y 20 a3os. En los cursos de alfabetizaci3n de adultos, donde asisten alumnos con un promedio

de edad entre 16 y 45 a3os, se inscribieron en el 2004 un total de 2.665 alumnos. En el nivel Superior, cursos de Profesionalizaci3n Docente a Distancia MEC-AECI para Bachilleres Ind3genas, se matricularon en el 2005 57 alumnos, todos de la etnia Ava Guaraní.

3.1.2 La matricula

Según el Departamento de Educación Indígena del MEC, en el año 2006, las escuelas indígenas del país contaban con un total de 1.019 docentes y una matricula de 21.158 alumnos, Esta matricula aumentó considerablemente si comparamos con datos de la matricula del año 2004 que alcanzaba a 16.936 alumnos. :

3.1.3 Docentes

Del total 1.019 docentes que trabajan en las escuelas indígenas del país, 567 son indígenas y 452 son no indígenas. El número de docentes en el año 2004 era de 812, lo que significa que en dos años fueron incorporados 217 nuevos docentes al sistema.

La formación académica de los docentes varía desde aquellos que tienen el 1^a y 2^a ciclo concluido hasta los que poseen un título de licenciatura. De los 318 docentes que tienen la Formación Docente concluida, 295 son no indígenas y de los 183 docentes que tienen el Bachillerato concluido, 110 son indígenas.

3.4 Áreas de Acción

Las áreas de acción propuestas para desarrollar la experiencia piloto con las escuelas focalizadas fueron:

- i) Fortalecimiento Institucional
- ii) Capacitación
- iii) Mejoramiento de los Recursos de aprendizaje
- iv) Estrategia de Comunicación Social

Las escuelas focalizadas con sus áreas educativas se encuentran tanto en la Región Oriental como Occidental del país y abarcando a 12 Pueblos Indígenas: Ava Guaraní, Paĩ Tavyterä, Mbya Guaraní de la Región Oriental y Toba Qom, Enxet, Ayoreo, Guaraní Ñandeva, Guaraní Occidental, Yshir, Sanapaná y Nivacle en la Región Occidental con sus Equipos Técnicos Locales y Zonales correspondientes

- I) Fortalecimiento Institucional - Esta área de acción consistió en
 - a) asesoramiento técnico a cargo de especialistas contratados para trabajar en áreas de capacitación docente, elaboración de materiales educativos, apoyo a los Equipos Técnicos Zonales y al Equipo Técnico Central. Fueron contratados 9 especialistas en lengua y culturas indígenas.
 - b) Pasantías internacionales para miembros del ETC en países de la región y asesoramiento y capacitación a los integrantes de Supervisión de Escuelas indígenas a través de círculos de estudios y pasantías en países de la Región. 10 Técnicos del nivel central fueron capacitados en:
 - c) Pasantías breves o participación en eventos en países de la región de maestros indígenas que estén desarrollando experiencias exitosas en la implementación de Subcomponentes de educación escolar básica bilingües e interculturales. Maestros indígenas fueron capacitados a través de círculos de aprendizaje y pasantías breves en países del MERCOSUR.

Las capacitaciones a los ETC y ETZ consistieron en:

Talleres, círculos de aprendizaje e investigación de campo en:

1. Metodología para el rescate de la etnohistoria
 2. Metodología para el rescate de la etnociencias
 3. Métodos antropológicos de investigación de campo
 4. Principios de la lingüística aplicada
 5. Evaluación y medición del aprendizaje
 6. Evaluación del impacto del Preescolar. introducción
 7. Introducción al bilingüismo paraguayo
 8. Introducción a la segunda lengua
 9. Estudio sobre las culturas del Paraguay
 10. Introducción a la interculturalidad – aspectos básicos
 11. Estudio y validación del Programa Nacional del 1er ciclo de la EEB
 12. Estudio del Manual de selección de personal docente y administrativo nacional
 13. Estudio y revisión del Programa Nacional de Educación Inicial y Preescolar
 14. Elaboración del alfabeto práctico
 15. Investigación sobre pautas de crianza Énxet
 16. Investigación sobre Plurigrado en escuelas indígenas
- II) Capacitación – Las acciones de capacitación a docentes y líderes comunitarios estaban destinadas a:
- a) Capacitación de los docentes a través de Talleres para el diseño, implementación, evaluación y rediseño de un proyecto cur-

ricular diferenciado bilingüe e intercultural

Fueron capacitados 266 docentes entre los años 2004 y 2006. Se realizaron 226 Talleres de Capacitación con los ETZ y 25 Talleres de Capacitación interétnicos, en áreas de:

1. Etnomatemáticas,
2. Vida social y comunicación,
3. Etnohistoria,
4. Etnociencia,
5. Medio natural y salud,
6. Apoyo a la utilización de la lengua materna en aula,
7. Capacitación en uso de grafías y alfabetos en lengua indígena,
8. Educación Básica de jóvenes y adultos.

b) Incentivar la reflexión comunitaria sobre el eje Organización y Gestión Comunitaria en la Escuela” con el Líder natural, líder político, Consejo de Ancianos, padres y Madres, etc. Fueron capacitados 250 líderes políticos y religiosos y 180 padres y madres de familia.

III) Mejoramiento de los Recursos de aprendizaje – Esta acción consistió en la elaboración mejoramiento e impresión de los textos y otros materiales educativos en lengua vernácula y bilingüe a partir de las orientaciones de la EIB.

Se diseñaron y elaboraron materiales educativos (libros y fichas) para las escuelas Mbya, Enxet, Ava Guarani, Pai Tavyterä, Qom, Yshir, Ayoreo.

- a) Fueron impresos y distribuidos 6 libros en lenguas indígenas:
 1. Medio natural y Vida social,
 2. Lecto Escritura Enxet,

3. Libro de Lectura Ava Guarani
 4. Cuaderno de Trabajo Qom
 5. Material de Etnohistoria
 6. Material de historia y cultura Ishir
- b) 4 fichas en lenguas indígenas: Fichas de comunicación Pai, Fichas de palabras generadoras Qom No. 1 y 2, Fichas silábicas Qom.
- c) Otros materiales en lengua y cultura indígena fueron elaborados y deben aun ser validados por las comunidades.

Estos materiales se han realizado teniendo en cuenta criterios específicos de la EBI: que sean culturalmente apropiados, se elaboren en forma participativa con la comunidad, que estén escritos en lengua materna y utilicen dibujos y medios visuales elaborados por los propios niños/as indígenas. En su elaboración se contó con la participación de los maestros, líderes comunitarios, alumnos y los consultores expertos en lengua y cultura indígena lo que aseguró que los materiales fueran culturalmente apropiados.

- iv) Estrategia de Comunicación Social - Consistió en las siguientes acciones:

Difusión en espacios de radio y televisión par sensibilizar a la población en general sobre la realidad educativa indígena y para que todas las comunidades indígenas estén informadas del proceso. Apoyar iniciativas comunitarias de comunicación radial que resulten pertinentes, Realización y participación en eventos para la presentación de los avances del Subcomponente a las organizaciones indígenas, indigenistas e instituciones

gubernamentales que trabajan en el ámbito indígena.

Se elaboraron materiales audiovisuales sobre la problemática de la educación indígena, como el video "Mirada sobre Mirada" así como artículos en periódicos y programas radiales informando sobre los avances del Subcomponente.

3.1.5 La situación de las escuelas focalizadas en relación a las metas establecidas por el Subcomponente.
Análisis cualitativo

a) Dimensión cultural/comunitaria:

- I) El fortalecimiento de las identidades étnicas.

El Subcomponente Educación Indígena de Escuela Viva se constituyó en la primera experiencia, desde el Ministerio de Educación, de implementación de una política educativa específica para los pueblos indígenas que tenga en cuenta sus necesidades y especificidades culturales, emocionales y sociales. Los pueblos indígenas han evaluado como muy importante el hecho que desde el estado se intente responder a sus demandas de una educación apropiada y de calidad.

El punto de partida del Subcomponente fue el reconocimiento de la situación real y concreta de los niños escolares en cuanto a su contexto cultural y uso de la lengua (indígena y nacional), este reconocimiento inicial que se trata de una población con sus propias características, implicó el acercamiento de la escuela a la comunidad y esta promoción del protagonismo de la comunidad y la con-

sulta con la misma, tuvo como consecuencia el fortalecimiento de la identidad indígena que se manifiesta en el fortalecimiento de su lengua, de sus diversas expresiones culturales, sus propios valores etc.

La preparación de los materiales didácticos, en forma participativa con la comunidad, el fomento de las expresiones culturales y religiosas de las diversas etnias a través de Subcomponente, como la construcción de templos religiosos, la recuperación de la historia étnica, de los saberes tradicionales sobre salud y plantas medicinales, tuvo un efecto muy positivo en el fortalecimiento la identidad étnica y así fue valorado por los indígenas entrevistados durante el trabajo de campo. Es necesario apuntar sin embargo que esta tarea fue solo el comienzo de un largo camino que deberá recorrerse para producir todos los materiales que son necesarios para la implementación de una EIB.

II) Procesos de adecuación a la cultura indígena de las acciones realizadas desde el Subcomponente

El cimiento para una educación apropiada es el hecho que los niños y niñas se sientan valorados y respetados como personas y esto incluye el respeto por su lengua y sus propias características culturales. Durante la experiencia del Subcomponente se hizo un esfuerzo por conocer la cultura de los pueblos indígenas, respetarla y elaborar los materiales didácticos apropiados en la lengua materna. Es ciertamente un inicio auspicioso pero todavía existe un largo camino para lograr el respeto a la cultura de los pueblos indí-

genas y una adecuación necesaria y apropiada a las características particulares de las culturas indígenas del país. Ver Anexo sobre el Trabajo de campo para mayores detalles.

III) Organización comunitaria para la revitalización de la cultura tradicional

Desde su inicio, el Subcomponente invitó a las comunidades indígenas: padres y madres de familia, líderes políticos y religiosos, maestros y alumnos a involucrarse y participar en la elaboración e implementación de la propuesta educativa y este acercamiento fue visto positivamente por parte de las comunidades. Los criterios para la selección de las escuelas surgieron luego de un largo trabajo de dialogo y búsqueda de consensos con las comunidades indígenas.

IV) Respeto a los procesos comunitarios tradicionales

El permanente dialogo con las comunidades fue un aspecto positivo de la metodología de trabajo del Subcomponente. Si bien el acercamiento a las comunidades y la comprensión de los procesos organizativos comunitarios es una tarea de largo alcance, se puede caracterizar como positiva la actitud de escuchar las necesidades de los propios indígenas antes que imponer pautas PRE-establecidas. Es una tarea pendiente la identificación de los sistemas de participación y toma de decisión en las diversas etnias y comunidades indígenas.

b. Dimensión Pedagógica

I) Uso de la lengua materna en el desarrollo áulico

La producción de materiales en lengua indígena fue un logro resaltante del Subcomponente. Una educación intercultural apropiada solo será posible si existen y se dispone, de materiales adecuados en lengua materna. En todas las escuelas focalizadas se produjeron materiales con el apoyo de consultores externos, miembros de la comunidad, maestros y alumnos. Sin embargo, este arduo e importante trabajo se vio limitado por la demora en la impresión de los materiales debido a los procesos administrativos en el nivel Central del MEC.

II) Innovaciones de la práctica docente

El Subcomponente hizo un esfuerzo, aun insuficiente pero significativo, para la capacitación de los maestros indígenas. En el futuro se necesita trabajar en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua materna, la instrucción de diferentes materias en lengua indígena y la formación de un mayor número de docentes indígenas con capacitación adecuada, que hayan culminado sus estudios superiores. Es necesario tener en cuenta la gran importancia que tiene para una educación indígena apropiada y de calidad, el contar con maestros que hablen la lengua materna. Establecer programas de capacitación regular de maestros en el trabajo, tendría que ser una de las prioridades para un futuro Programa de Educación. La adecuada

formación de docentes indígenas será la columna vertebral para el éxito de un Subcomponente de Educación Indígena que tenga en cuenta los principios de la EIB.

El modelo implementado⁷, de Talleres de capacitación a los Equipos Técnicos Zonales y Talleres interétnicos, tuvo como consecuencia un mayor afianzamiento de los docentes indígenas en las prácticas tradicionales incorporando nuevas herramientas pedagógicas y una mayor inmersión de los docentes indígenas en la cultura y valores de sus pueblos. Sin embargo es necesario que se implemente una capacitación más rigurosa y sistemática que siga un programa definido y responda a las necesidades de un currículo apropiado previamente establecido, una "hoja de ruta" para los docentes.

Dentro del Subcomponente también se capacitaron docentes no indígenas sensibilizándolos sobre las características de una educación intercultural. Sin embargo, se hace necesario trabajar con mayor énfasis en la capacitación de los maestros no indígenas. Todo docente en una escuela indígena debería reunir ciertos requisitos básicos formales, como conocimiento de la lengua y cultura indígena y condiciones personales de sensibilidad a una cultura diferente.

La incorporación de la investigación como tarea de la escuela fue una innovación del Subcomponente. La presencia de consultores externos y la cooperación de maestros y miembros de las comunidades facilitó la realización de investigaciones sobre las lenguas y las culturas indígenas, sobre todo para la preparación de los materiales didácticos. Miembros del Equipo

Técnico Central también realizaron algunas investigaciones sobre las escuelas plurigrado y etnografías de aula, que deberían continuar y ser incorporadas a las prácticas cotidianas de las escuelas. Se hace necesario investigar más sobre los niveles de competencia de los alumnos, su capacidad de expresión oral y escrita en dos lenguas, capacidades gramaticales, niveles de comprensión etc. Con esta información se podrá planificar mejor una educación que responda a las necesidades reales de los alumnos.

c. Dimensión Institucional

Luego de la implementación del Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas, existe una mayor sensibilización en las diversas instancias del MEC sobre la necesidad de contar con currículo pertinente para las escuelas indígenas del Paraguay. Los equipos Técnicos Zonales y el Equipo Técnico Central están funcionando y en proceso de consolidación.

Es necesario, sin embargo, que el MEC explicita su Política de Educación para los pueblos indígenas, teniendo en cuenta que las respuestas educativas deben basarse en las necesidades de los niños y no en la rígida aplicación de un programa establecido únicamente desde afuera de la comunidad. Esto requiere del sistema escolar, de cada escuela, de los docentes y las comunidades indígenas un esfuerzo de cambio muy grande que no se puede cumplir de un día para otro, pero que es muy necesario iniciar.

Que todos los involucrados en la Educación Indígena, profesionales del nivel central del MEC, supervisores, docentes,

padres y madres de familia, alumnos, tengan bien clara cual es la filosofía de una Educación Intercultural y cual es la metodología de enseñanza que este tipo de educación requiere, será muy necesario para evitar confusiones y líneas de acción paralelas, que finalmente repercuten negativamente en los sujetos de la educación que son los niños/as indígenas. La Implementación del Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas fue un paso positivo en esa dirección.

Otras cuestiones que deben aun definirse mejor son: los mecanismos legales para transferir fondos a comunidades indígenas, la definición de mecanismos para la designación de docentes indígenas/no indígenas pues todavía falta involucrar más a las comunidades en este proceso. El control y evaluación de las propias comunidades sobre la actuación y eficiencia de los maestros en las escuelas indígenas es un reclamo reiterado por parte de las comunidades y el MEC debería establecer los mecanismos para involucrar mas a las comunidades en este proceso.

3.6 Conclusiones

La incorporación del Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas dentro del Programa Escuela Viva, marcar un hito muy importante en la historia de la educación en Paraguay pues por primera vez un Programa se ocupa de manera específica de la Educación Indígena. Como toda experiencia piloto ha tenido sus logros y sus desafíos. Como un logro importante se debe apuntar al esfuerzo realizado en capacitar a los maestros indígenas, elabo-

rar los materiales educativos e introducir dentro del MEC una discusión sobre la Educación Intercultural, su filosofía y metodología. Quedan como desafíos muy importantes la elaboración por parte del MEC de una Política de Educación Indígena que responda a los desafíos de una Educación Intercultural Multilingüe y a las demandas de los Pueblos Indígenas que fueron recogidas a lo largo de la implementación del Subcomponente. En segundo lugar, la implementación de un currículo apropiado a cada una de las etnias indígenas que viven en el Paraguay, acompañado de materiales adecuados a dicho currículo y como columna vertebral de todo el sistema, la capacitación en Educación Intercultural Multilingüe a docentes indígenas y no indígenas que trabajan en las escuelas indígenas del país.

4 Objetivos de la Dirección General de Educación Indígena para los próximos 5 años

a. Adaptación del currículo a las necesidades de las comunidades indígenas y de la EIB

Nos proponemos, en los próximos 5 años, elaborar un currículo adecuado a la cultura indígena junto con la participación de los padres y madres indígenas, teniendo en cuenta sus expectativas y sus necesidades reales. En esta tarea estarán involucrados las organizaciones indígenas, las ONGs que trabajan en educación indígena así como otros estamentos dentro del MEC y de las Universidades nacionales y extranjeras que podrían estar interesadas.

b. La capacitación docente

Sin la formación de nuevos docentes indígenas y la capacitación de los existentes, para cumplir el papel de maestros es muy difícil implementar un programa de EIB. La alfabetización en lengua indígena, el desarrollo posterior de habilidades lingüísticas en lengua materna (la gramática) y la instrucción de diferentes materias en lengua indígena, sobre todo en los dos primeros años de la Educación Escolar, solo será posible contando con suficientes docentes con una formación adecuada.

c. La formación y capacitación de docentes no indígenas

La formación actual de los docentes que trabajan con comunidades indígenas no difiere de aquellos que trabajan en escuelas destinadas a la población no indígena. Nos proponemos capacitar a estos docentes en Educación Intercultural Bilingüe, creando un Profesorado en Educación Intercultural para docentes indígenas y no indígenas. Mientras se van creando las condiciones para este Profesorado, deberían establecerse Talleres regulares de Capacitación, como los ya desarrollados por el Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas.

d. El estudio de los aspectos formales y gramaticales de la lengua indígena

Las lenguas indígenas, como toda lengua, tienen su propia estructura y reglas gramaticales, aun cuando estas, en muchos casos no han sido estudiadas y descritas... En el país ya existen algunos estudios sobre

lenguas y gramáticas indígenas y son varios los estudiosos que están llevando a cabo investigaciones, sobre todo sobre las lenguas del Chaco. Nos proponemos involucrar a estos investigadores para que compartan los resultados de sus estudios y que los mismos sean profundizados e incorporados en la enseñanza en las escuelas.

e. Continuar con la producción de materiales variados en lengua y cultura indígena

El interés de los niños/as en la lecto-escritura de la lengua materna guarda estrecha relación con la existencia y disponibilidad de materiales adecuados. Es importante continuar con lo ya iniciado en el Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas, produciendo materiales en todos los niveles en idioma indígena, desde la alfabetización y lectura inicial hasta libros con contenidos para adultos. Crear estos materiales de diversos tipos (libros, cartillas, revistas, diccionarios, gramáticas etc.) implica un trabajo de promoción de la escritura de parte de autores indígenas ya que no se trata de una simple traducción de materiales del castellano a idiomas indígenas, deben también tener un contenido cultural apropiado.

f. Incorporar la investigación como tarea de la escuela

Esta innovación ya se inició con el Subcomponente, como ya se mencionó arriba. Se destaca aquí porque es una actividad que la escuela puede realizar con la cooperación de personas e instituciones externas como Universidades u ONGs.

Además de los estudios culturales y lingüísticos, será necesario tener información sobre niveles de competencia de los alumnos, capacidades de expresión oral y escrita.

g. Promoción de una pedagogía apropiada

Es necesario que la Escuela tenga en cuenta las formas de aprendizaje y socialización de los niños/as de las comunidades indígenas, formas que pueden ser adaptadas al contexto de la escuela.

h. Reforma de los criterios y prácticas de evaluación tomando en cuenta los principios de la EIB

Este es un reclamo muy sentido de los maestros indígenas. Estos criterios adecuados de evaluación se implementarán naturalmente como consecuencia de una pedagogía apropiada y con los contenidos de un currículo adecuado.

j. Involucrar a la comunidad indígena en el proceso de educación

La invitación explícita y permanente a los padres, madres, líderes políticos y religiosos, para que participen en la elaboración de implementación de la EIB debe ser una de las tareas principales de la Escuela. Sin el protagonismo de la comunidad será difícil alcanzar una EIB, ya que seguirá siendo la lengua y la cultura de la sociedad nacional la que determine las características y cualidades de la educación indígena. El financiamiento de proyectos comunitarios relacionados a la educación que ya se realizaron con éxito durante el

Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas, podría ser una de las formas de involucrar a la comunidad.

I La sensibilización sobre la importancia de la educación intercultural al interior de la sociedad nacional

Es necesario continuar con la tarea de sensibilizar a los diferentes estamentos Gubernamentales, técnicos y funcionarios y a la Sociedad Nacional en general, sobre la importancia de una educación intercultural, sobre el valor de la diversidad cultural y el respeto a las distintas lenguas y culturas de los pueblos indígenas, esta debería ser una tarea permanente del MEC.

5 Los principios generales de la Educación Intercultural Bilingüe

En base a la experiencia de tres años del Subcomponente Mejoramiento de Escuelas Indígenas del Programa Escuela Viva Hekokatuva, de las diversas ONGs dedicadas a la educación en escuelas indígenas en Paraguay y a la experiencia en otros países de América Latina, proponemos algunos principios que sustentan la propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe. Estos principios tienen que ver con la forma de concebir el papel de la escuela y podrían resumirse en los siguientes postulados:

Una escuela que parte de las necesidades de los niños/as indígenas

El punto de partida para implementar un programa de Educación Intercultural Bilingüe entre los pueblos indígenas es el reconocimiento de la situación real y con-

creta de los niños escolares en cuanto a su contexto cultural y el uso de la lengua (indígena y nacional). Es necesaria que la educación sea apropiada a las necesidades culturales, sociales y económicas de los pueblos indígenas. Las respuestas educativas deben basarse en las necesidades de los niños y no en la rígida aplicación de un programa establecido únicamente desde el exterior de las comunidades indígenas

Una escuela que se acerca a la comunidad

Al reconocer que la población indígena tiene sus propias características culturales y sociales, la escuela debe ir a la comunidad y dejar que la misma con sus autoridades y familias que la componen, propongan las características y la cualidad de la educación.

Una escuela que transforma la relación entre docentes y alumnos

Es necesario reconocer el contexto en que se desarrolla la educación indígena: pueblos empobrecidos, despojados de sus tierras, con sus formas de vida despreciadas y alteradas. Si los docentes, en su relación con los alumnos indígenas, reflejan esa relación histórica de discriminación que la sociedad nacional ha tenido con los pueblos indígenas, se volverá imposible una verdadera educación intercultural. La Educación Intercultural propone una relación de respeto mutuo entre las diversas culturas y sus portadores. No se puede suponer que las relaciones históricas de discriminación y racismo cambiarán de la noche a la mañana o con algunos talleres de capacitación a maestros, es necesario

trabajar arduamente para revertirlas y cambiar profundamente las relaciones que se dan en la cotidianeidad del aula entre maestros y alumnos, entre comunidad y escuela. No usar la lengua del niño indígena en el aula y desconocer su cultura dentro de la enseñanza, implica ignorar y rechazar la base fundamental para el desarrollo de sus capacidades y para que el mismo se sienta valorado y respetado como persona.

Una escuela que se reconoce como uno de los varios espacios de formación del niño y niña indígena

Un paso previo a la transformación de la relación entre escuela y comunidad es el reconocimiento que la escuela no es el único espacio de educación de los niños sino que es uno de los actores de un amplio campo de formación que incluye diferentes contextos de aprendizaje: la familia, el templo, otras comunidades, el aula, el bosque etc. y diferentes actores: padres, madres, abuelos, otros parientes, otros niños, maestros de escuela etc. La escuela debe tomar en cuenta todos estos campos y ubicar su lugar dentro de los mismos y debe conocer la manera en que los niños y niñas se forman dentro de la comunidad, adoptando también elementos de esa educación no formal.

Una escuela que incorpora la investigación como tarea normal de la misma

Esto puede realizarse con la cooperación de personas e instituciones externas como las universidades. Los estudios sobre el contexto cultural y lingüístico de los alumnos así como sobre sus niveles de competencia, sus capacidades de expresión

oral y escrita en las dos lenguas, niveles de comprensión de contenidos etc., ayudarán a una planificación educativa que responda a las necesidades reales de los alumnos.

Una escuela que propone un concepto amplio de cultura

Normalmente se entiende por cultura la suma de los “saberes” de la educación formal que reúnen conocimientos amplios de diversos órdenes como la literatura, el arte, la música, así se habla de personas con y sin cultura. En cambio en la educación intercultural, el término cultura se usa en el sentido antropológico, mucho más amplio que el de uso común:

La cultura se refiere a las formas de pensar, sentir, trabajar, relacionarse, organizarse, expresarse, de interpretar el mundo y la vida, las que son características de un determinado pueblo o grupo social. En este sentido toda persona tiene cultura, la cultura propia del mundo en que se crió⁸.

6 La Propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena

Los principios que hemos presentado requieren del sistema escolar, de las comunidades indígenas y de los docentes un esfuerzo de cambio muy grande que no se puede cumplir de un día para otro, sin embargo, desde la DGEI nos proponemos líneas de acción tienen que ver con: la elaboración de un currículo apropiado, la capacitación docente, la elaboración de materiales y la construcción de espacios educativos apropiados.

a. Diseño e implementación de un programa de capacitación docente apropiado e intercultural

Sin la formación de docentes indígenas y la capacitación de los ya existentes no podrá realmente existir una educación intercultural bilingüe. La alfabetización en lengua indígena, el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua materna y la instrucción de las materias en lengua indígena son posibles solo si se cuenta con maestros indígenas bien formados. Se hace necesario establecer programas de capacitación de docentes indígenas a través de capacitaciones regulares en el trabajo y crear las condiciones para la formación integral de los docentes a fin de que puedan trabajar en pie de igualdad con los docentes no indígenas.

La formación y capacitación de docentes no indígenas. La formación de los docentes no indígenas en una educación intercultural bilingüe, será fundamental para que los mismos reúnan los requisitos formales y las condiciones personales para ejercer como maestros en Escuelas Indígenas. Una formación específica con título de Profesor Intercultural Bilingüe para pueblos indígenas que se otorgue tanto a profesores indígenas y no indígenas podría ser uno de los caminos para lograr este objetivo.

b. Elaboración y diseño de un currículo apropiado e intercultural con la participación activa de las comunidades

La preparación y diseño de un currículo apropiado debería realizarse con la mayor participación de las comunidades

indígenas, la discusión sobre las expectativas que las mismas tienen hacia la educación para sus niños y niñas y de sus necesidades reales planteadas desde su propio contexto socio económico y cultural. El diseño del currículo implica también la promoción de una pedagogía apropiada que tome en cuenta las formas de aprendizaje y socialización en las comunidades indígenas, formas que pueden ser adaptadas al contexto de la escuela y las que podrían exigir cambios en el proceso de enseñanza. Por ejemplo otorgar mucho más significado al desarrollo de la comunicación oral en la educación cuando actualmente el énfasis de la enseñanza gira en torno a la lecto-escritura.

c. Elaboración y diseño de materiales didácticos apropiados e interculturales

La calidad de la enseñanza en la educación intercultural bilingüe guarda relación con la disponibilidad y existencia de materiales didácticos apropiados. Es fundamental la producción de materiales en todos los niveles del conocimiento en lengua indígena, desde la alfabetización, lectura inicial hasta libros con contenido para los ciclos superiores. Crear estos diversos materiales: libros, cartillas, revistas, diccionarios, gramáticas etc., implica un trabajo de promoción de la escritura de parte de maestros y auxiliares indígenas, ya que no se trata de simplemente traducir los materiales del castellano a la lengua indígena sino de producir nuevos materiales con contenidos apropiados a la cultura de la comunidad.

d. Diseño y construcción de espacios educativos apropiados

Como ya se dijo anteriormente es necesario que la escuela responda al contexto cultural y socio económico en que viven los niños y niñas indígenas y una forma de tener en cuenta este contexto implica diseñar y construir espacios educativos apropiados que respondan a las necesidades concretas de una educación intercultural. Conociendo las formas de aprendizaje y socialización en las comunidades indígenas se podrían adaptar los espacios educativos al contexto específico.

Notas

¹ Una Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Educación Indígena. Fundación Acompañamiento Social de la Iglesia

Anglicana del Norte Argentino. Salta. Febrero de 2005.

² Primer Congreso Nacional de Educación Indígena en el Paraguay. Memoria. Asunción. Julio de 2001.

³ *Ibíd*

⁴ Primer Congreso Nacional de Educación Indígena en el Paraguay. Memoria. Asunción. Julio de 2001.

⁵ Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002^o. DGEE: 2003, p. 19-21.

⁶ Departamento de Educación Indígena. MEC

⁷ Fueron capacitados 266 docentes entre los años 2004 y 2006. Se realizaron 226 Talleres de Capacitación con los ETZ y 25 Talleres de Capacitación interétnicos, en áreas de etnomatemáticas, vida social y comunicación, etnohistoria, etnociencia, medio natural y salud, apoyo utilización de la lengua materna en aula, capacitación en uso de grafías y alfabetos en lengua indígena, Educación Básica de Jóvenes y adultos

⁸ Una Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Educación Indígena. Fundación Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana del Norte Argentino. Salta. Febrero de 2005.

Referencias

FUNDACIÓN ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL DE LA IGLESIA ANGLICANA DEL NORTE ARGENTINO. Una Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Educación Indígena. Salta. Febrero de 2005.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PARAGUAY. Memoria. Asunción. Julio de 2001.

CENSO NACIONAL INDÍGENA DE POBLACIÓN Y VIVIENDAS 2002. DGEE: Fernando de la Mora Paraguay. 2003, p. 19-21.

Recebido em 30 de janeiro de 2009.

Aprovado para publicação em 18 de março de 2009.

Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais

Notes on teaching and formation of intermulticultural teachers

Emília Freitas de Lima

Doutora em Educação pela (UFSCar). Profa. do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.
e-mail: eflima@terra.com.br

Resumo

O artigo defende a concepção de professor como intelectual, como profissional com consciência crítica, capaz de estabelecer um diálogo crítico com o mundo. Adota as concepções de pedagogia culturalmente relevante e de professor intermulticultural. Advoga, para a formação desse profissional, principalmente o estabelecimento de relações do conhecimento com o social, a importância da metodologia de ensino e da sensibilidade. A título de exemplificação, relata algumas experiências, como a ACIEPE (Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) oferecida pela autora deste texto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Palavras-chave

Formação docente. Pedagogia culturalmente relevante. Professor intermulticultural.

Abstract

The article defends the conception of teacher as intellectual, as professional with critical conscience, capable of establishing a critical dialogue with the world. It adopts the conceptions of culturally relevant pedagogy and intermulticultural teacher. It advocates, for the formation of this professional, especially the establishment of relations of knowledge with the social, the importance of teaching methodology and sensitivity. For exemplification, it relates some experiences, such as ACIEPE (Integrated Curricular Activity of Teaching, Research and Extension) offered by the author of this text at Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Key-words

Teacher education. Culturally relevant Pedagogy. Intercultural teacher.

Introdução

Vivemos tempos ditos “pós-modernos”, nos quais a questão multicultural adquire feições visíveis e, no mais das vezes, cruéis.

Já não estamos sob o domínio das tradições e estruturas divinamente estabelecidas, quando o indivíduo era submetido à ordem secular e divina das coisas. Entre os séculos XVI e XVIII essa concepção deu lugar a outra, influenciada pela Reforma e pelo Protestantismo, pelo Humanismo Renascentista, pelas revoluções científicas, pelo Iluminismo e pelo homem racional: a de sujeito moderno, entendido como “indivíduo soberano”, indivisível, singular; entidade distinta, única. No final do século XIX e no século XX, uma concepção mais social de sujeito emerge, coerente com o funcionamento do Estado moderno, articulando um conjunto mais amplo de fundamentos conceituais para o sujeito moderno, principalmente sob influência da biologia darwiniana – sujeito humano biologizado – e do surgimento das novas ciências sociais, em sua forma disciplinar atual.

Os eixos dessa cosmovisão hegemônica são “a razão instrumental, a concepção evolucionista e linear da história que conduz ao etnocentrismo ocidental e à crença ingênua no progresso ilimitado”. Essas são “as manifestações da ideologia que triunfou, mas que não conseguiu afogar outros desenvolvimentos discrepantes que se revelam à medida que o desenvolvimento moderno vai descobrindo suas debilidades e insuficiências” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 30).

Hall (2004) mostra que a ideia desse “sujeito moderno” é abalada, na segunda metade do século XX, por cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, cujo maior efeito foi a descentração final do sujeito cartesiano. São elas: o pensamento marxista, deslocando qualquer noção de agência individual; a descoberta do inconsciente por Freud, arrasando o conceito de sujeito cognoscente e racional; o surgimento da linguística estrutural, de Saussure, encarando o significado como inerentemente instável; as contribuições teóricas de Michel Foucault, atribuindo ao poder disciplinar o papel de produtor de um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil e, finalmente, o feminismo, tanto como crítica teórica, quanto como um movimento social. Como decorrência dessas influências, “[...] o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e imutável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 2004, p. 46).

A preocupação do autor se volta para a questão de como esse sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais e, mais particularmente, da identidade nacional. Ele concebe a cultura nacional como um discurso, “um modo de produzir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2004, p. 50). Nação é uma comunidade imaginada, sendo que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas” (HALL, 2004, p. 51). Portanto, o autor refuta

a ideia de nação como uma identidade cultural unificada, enquanto destaca a existência de processos de deslocamento das identidades culturais nacionais.

Esses processos configuram a globalização, responsável pela compressão de distâncias e de escalas temporais e tendo como consequências, fundamentalmente, a desintegração das identidades nacionais como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; o reforço das identidades nacionais, locais ou particularistas, pela resistência à globalização e às novas identidades – híbridas – em lugar das identidades nacionais (HALL, 2004).

A globalização é, para Hall (2003), um dos fatores de emergência do multiculturalismo. Embora as sociedades multiculturais não sejam algo novo – pois seu surgimento remonta ao século XV – após a II Guerra Mundial o multiculturalismo vem se alterando, se intensificando e se tornando mais evidente, a ponto de ocupar um lugar central no campo da contestação política.

Sendo a educação, o ensino e a formação de professores territórios de contestação, é fundamental que as questões multiculturais sejam incorporadas às discussões e ações nessas áreas. Como afirma Moreira (2001), o multiculturalismo é condição inescapável do mundo ocidental e a educação multicultural é a resposta que se dá a essa condição em ambientes educacionais.

Definindo os termos

Sendo multiculturalismo um vocábulo polissêmico, é necessário explicitar em que acepção ele está sendo empregado neste trabalho, iniciando pelo que ele não é.

Assim, são aqui rejeitadas as seguintes ideias de multiculturalismo:

- a) a que sustenta que a escola deve se igualar à cultura dominante, com base na teoria do déficit. A consequência seria a construção de uma cultura comum, na qual se anularia o conceito de fronteira por meio da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais (MCLAREN, 1997). Esse autor indica cinco razões pelas quais o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado: não trata a branquidade como uma forma de etnicidade, situando-a como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas; reduz os grupos étnicos à condição de acréscimos à cultura dominante; é monodiomático; define padrões de desempenho para toda a juventude; não questiona o conhecimento elitizado. Nessa acepção, o multiculturalismo pretende assimilar os estudantes a uma ordem social injusta, para o que eles devem “desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 1997, p. 115);
- b) a que trata a igualdade como natural entre as populações raciais, entendendo que elas podem competir igualmente na sociedade capitalista. Essa concepção é inspirada no “humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista” (MCLAREN, 1997, p. 120);

c) a que essencializa a diferença, como se ela existisse independentemente de história, cultura e poder. McLaren (1997) o identifica com o populismo elitista, no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa. Seria estabelecido “um pedigree de voz baseado na história pessoal, de classe, raça, gênero e experiência” (MCLAREN, 1997, p. 121). No limite, essa forma de conceber exacerba a afirmação da especificidade de cada grupo social / cultural, gerando escolas diferentes para cada um deles (CANDAU, 2001).

Como, então, é concebido o multiculturalismo, neste trabalho? É empregado na acepção intercultural, que envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum. Implica, como diz o subcomandante Marcos (apud CANDAU, 2001), “um mundo em que todos os mundos tivessem lugar”.

Uma abordagem multicultural corresponderia, portanto, à abertura de espaço na escola para as contribuições das diferentes culturas e a consequente revisão da cultura da escola, de seus símbolos, valores, ritos etc., como advoga Candau (2001). Nesse caso,

[...] a questão central para as educadoras¹ críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença [...] mas que ainda, ao mesmo

tempo, remetam-se à comunidade dos outros sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e para a libertação [...]. (MCLAREN, 1997, p. 70-71).

As questões postas pelo inter/multiculturalismo, ao remeterem para o tratamento da diferença, colocam, ao mesmo tempo, a necessidade de problematizar a igualdade. A relação entre ambas – igualdade e diferença – não é de oposição. Igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Diferença se opõe à padronização, à produção em série, à redução de tudo ao mesmo. O que queremos não é nem a padronização nem a desigualdade, mas igualdade e diferença como reconhecimento de direitos básicos para todos. Porém, esses todos têm de ter as suas diferenças reconhecidas (CANDAU, 2001).

A produção da diferença é, então, concebida como um processo social e não como algo natural e inevitável. Não é uma “obviedade cultural”, tal como negro X branco ou latino X europeu ou anglo-americano (MCLAREN, 1997).

Com base nessa argumentação, decidi-me pelo emprego do substantivo intermulticulturalismo e o adjetivo intermulticultural.

O intermulticulturalismo, o ensino e o professor

Identifico-me com a professora Gloria Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002, p. 286) na defesa de que o trato com a diferença implica, necessariamente, a construção de consciências críticas nas escolas, de modo que “Se conseguirmos construir

esta consciência crítica, estaremos lidando com as questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo o tipo de diferenças”.

Essa ideia, para a autora, corresponde à de uma pedagogia culturalmente relevante, que ela representa como um triângulo ou um tripé – a fim de não hierarquizar os componentes – com os seguintes vértices: o desempenho escolar, a competência cultural e a consciência sociopolítica.

O desempenho escolar se pauta na ideia-chave de que as crianças, nas escolas, precisam aprender. E essa aprendizagem não pode se constituir somente de informações, mas precisa incluir uma análise crítica do conteúdo, com perguntas do tipo: “Mas por que é desse jeito”? (LADSON-BILLINGS, 1994 apud GANDIN et al., 2002, p. 282).

O segundo vértice – a competência cultural – refere-se à capacidade de as crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque essas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (LADSON-BILLINGS, 1994 apud GANDIN et al., 2002, p. 282). Ajuda alunos e professores a fundirem dois tipos de atitudes: de um lado, a de ir para a escola, ser bom aluno e não ter contato com sua comunidade (o que ela classifica como ser “CDF”) e, de outro, a de participar das atividades de sua comunidade e julgar que a escola não serve para nada (o “malandro”, segundo ela).

Para discutir a consciência sociopolítica – terceiro vértice – a autora se apoia em Paulo Freire e advoga a necessidade de os professores conseguirem dos alunos um tipo de engajamento com os

temas estudados que lhes permita ir além da dimensão individual, o que, para ela, é libertador. Entende que esse tipo de consciência possa ser trabalhada nas crianças ainda bem jovens e cita o exemplo de uma professora que levou seus alunos a perceberem que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que esta apoiou a opressão no Tibete e em Burma. Mesmo que as crianças não soubessem bem o que é opressão, nem onde fica Burma, puderam fazer uma série de questionamentos que as conduziram a elaborar cartazes pedindo que os colegas boicotassem a Pizza Hut (mesmo que as crianças a adorem!) e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza.

Em seu livro (LADSON-BILLINGS, 1994), elaborado a partir de uma grande pesquisa com professores que desenvolviam práticas culturalmente relevantes e eram bem sucedidos no ensino para estudantes africano-americanos, a autora indica uma série de características reveladas por esses professores.

Em relação às concepções sobre eles mesmos e sobre os outros, eles: têm alta autoestima e alta consideração pelos outros; veem-se como parte da comunidade, vêem o ato de ensinar como retribuir à comunidade e encorajam seus alunos a fazerem o mesmo; vêem o ensino como uma arte e a si próprios como artistas; acreditam que todos os estudantes podem aprender; ajudam os estudantes a fazer conexões entre suas identidades comunitária, nacional e global; veem o ensino como “extrair conhecimento” dos estudantes.

Quanto à estruturação das interações sociais em sala de aula, esses professores: promovem ensino cooperativo (“Estamos todos nessa juntos!”); desenvolvem interações sociais fluidas (fluids) e “humanamente justas”; cultivam relacionamentos para além das fronteiras da sala de aula; são cuidadosos em demonstrar uma ligação (connectedness) com cada um de seus alunos; encorajam uma comunidade de aprendizes; encorajam os estudantes a aprender colaborativamente e esperam que eles ensinem uns aos outros e que se responsabilizem uns pelos outros.

Finalmente, no que diz respeito às concepções de conhecimento, os professores: veem o conhecimento como algo continuamente recriado e compartilhado e não como algo estático e imutável; veem o conhecimento criticamente; são apaixonados pelo conhecimento; ajudam os alunos a desenvolverem habilidades necessárias; veem a excelência como um padrão complexo que leva em conta a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes.

Em uma direção assemelhada, Zeichner (1993) dedica um capítulo à formação dos futuros professores para a diversidade, no qual aponta, com base em publicações da área, aspectos considerados importantes para o ensino bem sucedido destinado a alunos pobres e de cor [sic]:

Expectativas elevadas: os professores precisam acreditar que todos os alunos podem ser bem sucedidos e comunicarem essa convicção aos alunos, a fim de se criar um contexto, na sala de aula, no qual os alunos se sintam valorizados e capazes de aprender. Isso se dá tanto pela criação de

um laço pessoal entre o professor e seus alunos, quanto pela atribuição de trabalhos escolares exigentes e não fracos e mecânicos;

Estabelecimento de ponte entre a cultura da escola e a de casa, o que corresponde a facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais relevantes para os alunos. Não se trata de abordagem “subtrativa”, em que se substitua a cultura de casa pela da escola, mas “aditiva”, em que os alunos mantenham, simultaneamente, a cultura da escola e a identificação e orgulho pela cultura de casa. O autor chama a atenção para a necessidade da construção de suportes para a construção da ponte, dos quais são exemplos a formação bilingue, o ensino assistido, as experiências de avaliação mais sensíveis às variações linguísticas e culturais.

O saber dos professores: professores inclusivos precisam ter conhecimentos socioculturais gerais “sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a adoção de uma segunda língua, sobre a maneira como as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho escolar e dispor de conhecimentos específicos acerca das línguas, culturas e particularidades da sua sala de aula” (ZEICHNER 1993, p. 88).

Conhecimento dos alunos para além da sala de aula, para o que o autor, a partir do trabalho de Villegas, sugere estratégias como: “visitas às casas dos alunos, troca de ideias com membros da comunidade, conversas com os pais, consultas aos professores de minorias e a observação de alunos dentro e fora da escola, para

compreenderem os padrões de comportamento que podem estar relacionados com o seu background cultural” (ZEICHNER 1993, p. 90).

Estratégias de ensino: o ensino propenso a possibilitar o êxito de alunos oriundos de minorias deveria privilegiar o conteúdo e a construção do significado, isto é, possibilitar que os alunos utilizem, experimentem e manipulem a língua, os símbolos e as informações, tendo em vista a sua construção lógica e de saber. Há evidências de que os modelos de interação recíproca são mais atingíveis em relação a esse propósito. Isso implica a necessidade, pelo professor, de um conhecimento profundo das matérias de ensino e de uma grande variedade de estratégias e práticas pedagógicas a fim de poderem responder às necessidades dos alunos. Também é citada a criação de um ambiente cooperativo, com práticas que utilizem, por exemplo, a orientação do aluno pelo aluno e a criação de grupos constituídos por alunos com diferentes aptidões.

A avaliação adquire uma importância capital nesse tipo de ensino, pois ela pode ser um grande obstáculo ao sucesso dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas. As obras consultadas pelo autor indicam a necessidade de os professores utilizarem variadas formas de avaliação, buscando a compreensão do desempenho dos estudantes em diversos contextos.

A participação nas lutas políticas mais amplas para a realização de uma sociedade mais justa e humana é indicada pelo autor como altamente necessária, além da atuação dos professores na escola e na sala de aula.

A análise comparativa das indicações sugeridas por ambos os autores para uma atuação docente de caráter intermulticultural parece apontar em direções convergentes, tanto em termos dos conteúdos, quanto de seu tratamento pedagógico, quanto ainda da interação professor – aluno – conhecimento e dos âmbitos de atuação desse profissional.

Tudo aponta para a ideia do professor como um intelectual, entendido não como sinônimo de alguém que lê muitos livros, mas de alguém “capaz de engajar-se em um diálogo crítico com o mundo”, capaz de “ler nas entrelinhas e além das páginas de um texto” (LADSON-BILLINGS, apud GANDIN et al, 2002, p. 286). Não como um indivíduo dotado de qualidades e de brilho excepcionais, mas como herdeiro, crítico e intérprete da cultura, com função escolar e cultural (MELLOUKI e GUATHIER, 2004).

Trata-se de um intelectual transformador, na acepção defendida por Giroux (1997), para quem “o essencial é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). E o autor explicita essas condições, de maneira a constituir-se em importante síntese da concepção desse intelectual, que preferi reproduzir na íntegra:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno de relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a

desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela.

Tornar o pedagógico mais político significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, [...] que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

A essa ideia correspondem as que Freire (1996) indica para uma pedagogia da autonomia, definindo um conjunto de saberes necessários à prática educativa, agrupando-os em três categorias: a relação entre docência e discência, a concepção de ensino – oposta à de transferir conhecimen-

to e, finalmente, a definição de ensino como uma especificidade humana. A cada uma ele vincula uma série de exigências. À primeira correspondem a rigorosidade metódica; a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; a estética e a ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; o risco, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural. À segunda estão vinculadas a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível e, por fim, a curiosidade. A terceira é identificada com a segurança, a competência profissional e a generosidade; o comprometimento; a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; a liberdade e a autoridade; a tomada consciente de decisões; saber estudar; reconhecer que a educação é ideológica; a disponibilidade para o diálogo e, finalmente, querer bem aos educandos.

Conceber esse profissional tal qual aqui é apresentado atende às exigências de sua atuação diante das situações intermulticulturais e traz diretas implicações para pensar a sua formação, tema ao qual se dedicará a próxima parte deste texto.

O intermulticulturalismo e a formação de professores

Tenho defendido que a formação de professores intermulticulturais envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última, requisito para as primeiras. Considero importante esclarecer que não pretendi, neste texto, ser exaustiva na abordagem das dimensões que julgo importantes para a formação de um professor intermulticultural, dentre as quais a ética e a estética, por exemplo. Dadas as limitações espaciais, optei por essas três, por considerá-las fundamentais. Elas são aqui abordadas na dimensão política, transversal a todas.

A formação de professores intermulticulturais precisa provê-los de conteúdos que funcionem como ferramentas intelectuais, assertivas sobre as quais concordo plenamente com Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002). É preciso que eles se apropriem dos conteúdos básicos para a sua formação não só com profundidade teórica, como também com atitude crítica diante deles – esta, aliás, só virá a partir daquela. A mesma autora (apud GANDIN et al., 2002) cita um interessante exemplo que, embora se refira à realidade estadunidense, serve para ilustrar o que afirmo: a História mostra, em geral, Thomas Jefferson (o terceiro presidente dos Estados Unidos) como um homem admirável, não levantando questões a respeito das contradições entre ele como defensor da liberdade e como a pessoa que detestava os negros e os julgava inferiores e, ao mesmo tempo,

ia para a cama com mulheres negras e tinha filhos com elas². Trata-se de não aceitar plena e passivamente a “verdade oficial”, mas de ir construindo “verdades”, das quais vamos nos aproximando à medida que nos apropriamos criticamente de dados, fatos, conceitos e princípios.

Nesse ponto, há um sério problema que aflige, a meu ver, a formação dos professores no curso de Pedagogia: o de termos de dotar os nossos estudantes de uma sólida formação teórica, constituída tanto dos conteúdos que lhes possibilitem inserir-se criticamente no campo da educação e do ensino, quanto daqueles específicos com os quais irão lidar diretamente na escola. Alie-se a isso o fato de que, como são “polivalentes”, os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental devem dominar os conteúdos que compõem o currículo escolar. Refiro-me, minimamente, à Língua Portuguesa – incluindo-se nela toda a especificidade / complexidade que caracteriza a alfabetização –, Matemática, Ciências, História e Geografia³. E dominá-los não só no nível de que vão “necessitar para trabalhar com os alunos”, mas em um grau de profundidade e criticidade que lhes permita escapar da “ditadura dos livros didáticos”, como no exemplo apresentado anteriormente⁴. E se, em quatro anos⁵ de curso é difícil conseguir essa façanha, seria de todo indicado que a formação continuada prosseguisse tratando de tais questões. Infelizmente não parece ser isso o que em geral ocorre, já que os projetos / programas têm sido pontuais e voltados mais para o “como fazer” do que para “o quê”, “para quê”, “para quem” fazer.

Nas discussões a respeito dos conteúdos da formação de professores intermulticulturais, há um aspecto que reputo fundamental, embora possa parecer óbvio: o da coerência entre o que / como queremos que sejam capazes de ensinar e a forma como nós – formadores – agimos com eles. Se fosse óbvio, talvez não ouvíssemos / lêssimos em relatórios de pesquisas tantos depoimentos de alunos, do tipo “no discurso é uma coisa e na prática é outra”, ao referirem-se a alguns de seus formadores.

Quanto ao domínio das metodologias, o mais correto seria tratá-lo em conjunto com o dos conteúdos, já que aposto na necessidade do estabelecimento de uma relação inextricável entre conteúdo e forma. Mesmo assim, abordo-o separadamente, até porque o vejo, também, como um elo débil na formação de nossos professores. Isso porque tanto é equivocada a atitude pedagógica de privilegiar-se o “como fazer” – a redução ao domínio instrumental puro e simples –, quanto o “que fazer” – com base na crença de que “a boa teoria resolve as questões da prática”. Também aqui não são incomuns depoimentos de alunos sobre a incoerência entre a defesa de um ensino “diferente” e certas práticas pedagógicas conservadoras de alguns formadores.

Convém esclarecer que não estou identificando conservador com tradicional, mas com arcaico. Cortella (1998) diferencia muito bem essas duas categorias. Para ele, “o tradicional é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das

questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias” (CORTELLA, 1998, p. 152). Como exemplos do primeiro, cita “a preocupação com a formação dos educadores da escola fundamental, uma dedicação mais cuidadosa aos conteúdos e o fortalecimento do papel do docente na relação ensino / aprendizagem” (CORTELLA, 1998, p. 152). Arcaicos são para ele, por exemplo, “a subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-escolar do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos” (CORTELLA, 1998, p. 152). Portanto, o que se tem de evitar no tratamento metodológico dos conteúdos da formação de professores intermulticulturais é o arcaico e o que se tem de buscar é o estabelecimento da relação entre forma e conteúdo, vistos como partes do mesmo processo.

Novamente, figura aqui a ideia da coerência entre o que queremos e como agimos com nossos estudantes. Nesse sentido, volto a me identificar com Ladson-Billings (apud GANDIN et al, 2002), ao defender seriedade no trato com o ensino e ao não considerar a metodologia como uma questão secundária nos cursos de graduação e nos de pós-graduação. Relata sua preocupação constante em “Como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 288). Argumenta, a meu ver de modo muito interessante, que os docentes do ensino superior deveriam

aprender com as metodologias usadas na Educação Infantil, porque “nessas escolas, os alunos não são facilmente cooptáveis. Eles não permanecem passivos no processo de aprendizagem. Os professores sabem que para ensinar precisam adotar múltiplas metodologias” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289). Relata, ainda, uma crença pessoal que possuía ao se iniciar como docente da pós-graduação, semelhante à de muitos professores-formadores: a de que basta ter o conteúdo “adequado” para que o ensino dê certo. Tempos depois abandonou essa posição, por ter entendido que “o conteúdo é apenas um dos componentes e que a metodologia é muito mais importante do que pensava. Ainda mais importante é o que está subjacente à concepção de ensino, ou seja, um conjunto de crenças e o compromisso político das pessoas” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289). Ela continua:

[...] mesmo que alguém use um tipo de ensino bastante tradicional, isto pode funcionar porque o que está subjacente na prática dessa pessoa é um pensamento do tipo: ‘Essas crianças podem aprender e ninguém é capaz de me convencer do contrário’. Logo, não se trata apenas de olhar para a relação professor-aluno na sala de aula, mas também pensar nas relações sociais mais amplas e na nossa posição em relação ao conhecimento. Se somos críticos a respeito do conhecimento, se entendemos que esse conhecimento está sendo constantemente recriado, reciclado, e que os professores não são os detentores de todo o conhecimento, então os estudantes são certamente beneficiados. Portanto, eu me ‘converti’ nos meus últimos anos na Universidade de Stanford. Eu passei a entender que nem

tudo dependia do conteúdo. Infelizmente, isso aconteceu quando eu já havia submetido a minha tese que era sobre conteúdo. [...] (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289-290).

Espero ter demonstrado que dotar o aluno-formando de um aparato de ferramentas intelectuais, no sentido aqui defendido, exige a adoção de metodologias coerentes com a formação de um professor intermulticultural.

Com relação ao terceiro dos domínios que proponho – a sensibilidade –, não a identifico com simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire⁶, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as traças ideológicas de que fala Cortella (1998), buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram.

É no domínio da sensibilidade – ou da ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação. Há

vários exemplos citados por Cortella (1998) que considero ilustrativos, dos quais relembro o da professora que deu a seus alunos a seguinte tarefa: “Pergunte ao seu pai como era a cidade quando ele nasceu” (CORTELLA, 1998, p. 146). No dia seguinte, ao cobrá-la justamente de uma aluna que não tinha pai – e que por isso não a havia feito – a professora esbravejou, chamando-a de “vagabunda” e vaticinando: “Sabe o que vai acontecer se você continuar desse jeito? Quando crescer vai ser faxineira ou empregada doméstica” (aliás, justamente a profissão da mãe da menina...). Não poderia ela ter mudado a tarefa para: “Pergunte a um adulto como era a cidade quando ele nasceu”? – sugere o autor.

Casos como esse – e, evidentemente, outros mais graves – ocorrem todos os dias nas salas de aula das escolas brasileiras, sem que, na maior parte das vezes, os professores se deem conta de que há ali uma armadilha ideológica, nem tampouco de qual seja ela e das suas consequências para a formação das identidades dos alunos.

Assim, o primeiro passo para desmontar tais armadilhas é a conscientização, também esta expressão empregada no sentido freireano. Só que se trata de tarefa das mais complexas por causa da invisibilidade da maioria absoluta de nossos valores, escondidas na parte submersa no iceberg da natureza da cultura (in: CANDAU; SACAVINO, 2004)⁷. Na zona aparente do iceberg, ou seja, a zona primordialmente do consciente, estariam 10% dos aspectos que compõem a cultura (a arte, a literatura, o teatro, a música etc). Os demais 90% ficariam submersos, no campo primordialmente

do inconsciente, podendo chamar-se cultura profunda (como, por exemplo, o conceito de beleza, a cosmologia, o conceito de justiça, o modo de tratar as emoções etc.).

Também os preconceitos – que pertencem à pessoa-professor – residem nessa zona submersa. Daí a necessidade de trazê-los à tona para se poder lidar com eles. Uma parte disso se resolve por meio das informações. Por exemplo, o combate ao preconceito étnico-racial começa por conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana. A esse respeito, um passo muito importante foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei 9394/96), acrescentando-lhe os art. 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira”. Seguiu-se a ela a instituição, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução n. 1, de 17 de julho de 2004, elaborada com base no Parecer que teve como relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Outra parte, no entanto, extrapola o domínio das informações, pois o trato com as questões relativas aos preconceitos envolve a adoção de metodologias que consigam atingir mentes e corações. Fica, portanto, revelada a indissociabilidade dos três domínios que aqui apresento: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade.

Diante de todo esse quadro há uma constatação preocupante: a de que as

questões ligadas à formação do professor intermulticultural – em especial quanto às relações étnico-raciais, de gênero, classe social e outras – têm estado muito pouco presentes na formação inicial e continuada de professores, embora se registrem algumas experiências especificamente destinadas a esse objetivo. Destas, noticiarei três que ocorrem em âmbitos variados – uma Secretaria Estadual de Educação; uma ONG e uma universidade pública.

Uma delas é o Projeto São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2005), destinado à formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino. Tem como parceiro o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e como instituição contratada a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Insere-se no contexto da Lei 10.639/2003 e pretende “aprofundar uma proposta inclusiva capacitando e formando professores/as na perspectiva de uma pedagogia que compreenda e incentive as diferenças”. Composto de dois módulos, com momentos presenciais e a distância, objetiva “Desenvolver ações de formação continuada por meio de curso para professores/as do Ensino Fundamental (Ciclo I) e Ensino Médio, com ênfase nas diversidades em geral e, em especial, na diversidade étnico-racial”.

Outra iniciativa – esta da ONG Novamerica – é o Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as – Multiculturalismo e Educação, coordenado pelas professoras Vera Maria Candau e Susana Sacavino (CANDAU; SACAVINO, 2004) e

oferecido, a título de formação continuada, a professores/as de ensino fundamental e médio. Tem por objetivos: “identificar as diferentes manifestações da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira e no dia-a-dia da escola pública; reconhecer as manifestações de discriminação presentes nas práticas sociais e no cotidiano escolar, especialmente referidas às questões étnicas; refletir sobre as diferentes abordagens do multiculturalismo e suas implicações nas práticas pedagógicas e propor estratégias para a promoção de uma educação intercultural que afete as diferentes dimensões do dia a dia das nossas escolas” (CANDAU; SACAVINO, 2004). Destina-se tanto à formação inicial quanto à continuada.

Finalmente, cito a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPE⁸, oferecida na UFSCar, sob minha responsabilidade, que detalharei um pouco mais a seguir.

A ACIEPE: Diversidade/Diferença na Sala de Aula: Formando Profissionais da Educação

Assim se denominava a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão oferecida ao longo do primeiro semestre letivo de 2006, com sessenta horas de duração. O grupo era composto por estudantes das licenciaturas da UFSCar; profissionais em serviço que desempenhavam funções de ensino e de gestão nas escolas; participantes do GEIMFOP (Grupo de Estudos e Intervenção sobre Multiculturalismo e Formação de Professores), coordenado por mim.

Tinha como objetivos “identificar as ‘armadilhas ideológicas’ presentes em situações reais do cotidiano escolar, com relação a questões como raça/etnia, classe social, idade, ritmo de aprendizagem etc.; analisar / problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente; pensar formas de atuação pedagógica capazes de ‘desarmar’ tais ‘armadilhas’ – o que equivaleria a ‘desocultar o currículo oculto” (LIMA, 2006).

A metodologia – presencial – envolveu encontros semanais e privilegiou uma variedade de formas de atuação pedagógica envolvendo, ao mesmo tempo, respaldo teórico e dimensões atitudinais e valorativas. Mais especificamente, os procedimentos metodológicos envolveram:

- a) Apresentação/discussão de referencial teórico básico para a compreensão dos conceitos-chave do trabalho.
- b) Relato escrito, individual de uma situação identificada como “armadilha ideológica” e que tenha sido vivenciada ou presenciada pelo participante como aluno ou como profissional.
- c) Realização intercalada de dois tipos de encontros ao longo do projeto: debate (por meio de técnicas variadas) das situações relatadas; discussão da bibliografia especializada adequada ao trato das questões abordadas nas diferentes situações.
- d) A partir dessas discussões/análises, eram sugeridas formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas”.

Embora não fosse esperado que apenas uma experiência formativa causasse grande impacto nos sujeitos, devido à na-

tureza delicada e complexa dos conteúdos ali abordados, alguns resultados foram revelados, a julgar, principalmente, pelos depoimentos dos envolvidos:

- a) Os principais efeitos dessa experiência parecem ter atingido os domínios da “sensibilização” e da aquisição de conceitos (nesse caso, por exemplo, os de igualdade; diferença; desigualdade; currículo oculto; “armadilhas ideológicas”).
- b) Os participantes perceberam que a mudança efetiva, capaz de superar esses dois domínios, exige acompanhamento, apoio, suporte institucional.
- c) Os estudantes das licenciaturas disseram ter aprendido a ter acuidade em observar as “armadilhas ideológicas” no cotidiano. Manifestaram preocupação em tentar percebê-las quando estiverem na prática e tentativa diária de “desarmá-las”. Valorizaram muito o contato direto com professores em exercício que, de acordo com eles, favoreceu-lhes a integração entre teoria e prática.
- d) Segundo os depoimentos dos profissionais (tanto docentes quanto gestores), eles perceberam que “conscientizar-se dói”. Manifestaram sentimentos de “angústia” e medo de “caírem em armadilhas ideológicas”. Vivenciaram, na prática, algo de que muito se tem falado nos últimos tempos: a importância do trabalho com os pares. Ainda de acordo com eles, um dos resultados mais interessantes foi a percepção de que eles têm a contribuir com o trabalho na universidade, ao contrário da expectativa que tinham no início, de que “iriam lá apenas para aprender”.

e) Para os participantes do GEIMFOP, a experiência proporcionou aprendizagens quanto ao trabalho coletivo de planejamento, execução e avaliação contínuos das atividades, já que elas eram preparadas a cada semana, a partir da avaliação da semana anterior. Proporcionou, ainda, a vivência, na prática, do referencial teórico em que o Grupo se fundamenta;

Por sua especificidade, essa experiência teve a peculiaridade de conjugar a formação inicial e a continuada e demonstrou potencial para prover experiências formativas importantes, na direção da formação de professores intermulticulturais.

Um adendo indispensável...

As colocações/defesas/apostas contidas no presente trabalho evidenciam a quantidade e a profundidade das exigências postas pela vivência de uma pedagogia culturalmente relevante por um professor-intelectual-intermulticultural.

Não poderia encerrá-lo sem alertar para o risco de que tais exigências acabem por recair sobre os ombros dos próprios professores, tal como vem acontecendo nos últimos tempos, como consequência da adoção de políticas influenciadas pelas Reformas Educacionais ocorridas em países da Europa, Estados Unidos e outros.

A formação e a atuação do professor que aqui defendo necessitam de condições adequadas de carreira e de trabalho. São condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc., defendidas também por autores como Giroux (1997, p. 162), quando diz que “encarando

os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Intelectuais precisam ler jornais, livros, revistas especializadas; precisam ter acesso aos bens tecnológicos – minimamente ao computador e à internet; precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos; precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos; precisam de respaldo financeiro. Enfim, intelectuais necessitam de um conjunto de condições que lhes permita constituírem-se como tais.

Uma sólida e exigente formação constitui apenas parte de tal conjunto. A outra é, certamente, constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira, pois não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho pessoal de cada professor!

Notas

¹ A tradutora dessa obra de McLaren optou pelo emprego da forma feminina de tratamento.

² Segundo Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002 p. 287), “mesmo a ‘ciência’, tão reverenciada no Ocidente, revela, por meio de exames de DNA, que Jefferson era pai dessas crianças”.

³ Estou entre os que defendem firmemente a formação dos professores também em Educação Física e Artes, mesmo que esses dois componentes estejam sob domínio específico de outros docentes – o que, aliás, tem variado ao longo de nossa história.

⁴ Não fora a minha fidelidade ao movimento dos educadores em prol do currículo do curso de Pedagogia “compreensivo”, sentir-me-ia tentada a concordar com Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002,

p. 287) quando diz que se tivesse de remodelar a formação de professores exigiria que se especializassem em uma área do conhecimento. Evidentemente, sem prescindir da sólida base teórica que lhes possibilitasse a compreensão da educação e do ensino.

⁵ Que dizer de cursos menores ainda?... Já se tem notícia de formação de professores em três e até em dois anos! Em outros trabalhos tenho criticado ferrenhamente a desvalorização da profissão docente via formação aligeirada e de baixa qualidade! (LIMA, 2003 e 2004, por exemplo).

⁶ Considerei desnecessário identificar aqui uma ou mais obras específicas de Freire, já que ele empregou seguidamente essa expressão ao longo de sua

vida acadêmica e militante.

⁷ As autoras reproduzem um interessante diagrama do iceberg da natureza da cultura, com a autorização de "A workshop on cultural differences", AFS Orientation Handbook, v. IV, 1984 (cf. CANDAU; SACAVINO, 2004).

⁸ As ACIEPEs constituem uma interessante inovação curricular criada recentemente pela UFSCar, visando à integração entre ensino, pesquisa e extensão e permitindo a coexistência de estudantes da universidade e pessoas da comunidade. Para os estudantes, tem status de disciplina eletiva, com direito a integralização de créditos; para os da comunidade vale como atividade de extensão, com direito a certificado.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Entrevista. Revista Nuevamerica / Novamerica, n. 91, set. 2001.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (coord.). Multiculturalismo e educação: ciclo de oficinas pedagógicas para professores. Rio de Janeiro: Novamerica, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). Educação e Sociedade, n. 79, 2002.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LADSON-BILLINGS, Gloria. The dreamkeepers: successful teachers of african-american children. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

LIMA, Emília Freitas de. Diversidade / Diferença na sala de aula: formando profissionais da educação – ACIEPE. São Carlos-SP, 2006. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/nexos>>.

_____. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel LL (org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

_____. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de medador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, maio/ago.2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, n. 18. set/out/nov./dez. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: educando pela diferença para a igualdade. São Paulo-SP, 2005. Disponível em: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/IgualdadeNew/default.asp>>.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 10 de fevereiro de 2009.

Aprovado para publicação em 15 de abril de 2009.

Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto pedagógico da *Escola da Ponte*: reflexões e apontamentos

Portuguese educational and curricular politics and the pedagogical project of Escola da Ponte: reflections and annotations

Sônia Regina de Souza Fernandes*
Carlinda Leite**

* Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC.
e-mail: srsf@uniplac.net

** Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/UP.
e-mail: crleite@vodafone.pt

Resumo

Neste artigo procuramos refletir os movimentos educativos em Portugal e sua relação com o Projeto Pedagógico da 'Escola de Ponte'. É resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no período de estágio de doutoramento sandwich, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. A intenção é trazer algumas dimensões que envolvem o Projeto Pedagógico/Educativo da 'Escola da Ponte' no quadro das Políticas Educativas e Curriculares Portuguesas, no período que compreende as últimas três décadas (final do séc. XX e princípios do séc. XXI). Acreditamos que tal experiência escolar pode contribuir com discussões que vêm sendo feitas em torno do sentido da e na escola na contemporaneidade, temática relevante também no contexto brasileiro.

Palavras-chave

Políticas Educativas e Curriculares. Projeto Pedagógico. Escola.

Abstract

This article is a reflection about the educational movements in Portugal and its relation to the Pedagogical Project of the 'Escola da Ponte'. It is the result of a research process developed during a PhD sandwich traineeship, in the Course of Psychology and Sciences of Education at the University of Porto, in Portugal. Its objective is to discuss some dimensions related to the Pedagogical/Educational Project of the 'Escola da Ponte' comparing it to the Portuguese Educational and Curricular Policies during the three last decades (late 20 century and early 21 century). I believe that such school experience may contribute for the debate

that have been occurring about the meaning of of and in the school nowadays, theme that is relevant in the brazilian context too.

Key-words

Educational and Curricular Policies. Pedagogical Project. School.

Situando o trabalho, a problemática e o contexto da pesquisa

Este artigo é resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no período de estágio de doutoramento sandwich¹ (set.2006 a fev.2007), no Programa de Doutorado em Ciências da Educação/DCE, vinculado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE da Universidade do Porto/UP, em Portugal. A intenção, neste texto, é trazer para a reflexão algumas dimensões que envolvem o Projeto Pedagógico/Educativo da Escola da Ponte no quadro das Políticas Educativas e Curriculares Portuguesas, no período que compreende as últimas três décadas (final do séc. XX e princípios do séc. XXI). No que diz respeito à dimensão empírica, a metodologia que adotamos concretizou-se por processos de observação sistemática e, em alguns casos, participativa do cotidiano da escola, por entrevistas realizadas com diferentes sujeitos deste projeto e pela análise de documentos que configuram o projeto pedagógico da escola, tais como o Projeto Educativo Fazer a Ponte, o Contrato de Autonomia e de documentos legais emanados do Ministério da Educação Português.

Partimos para a pesquisa imbuídas da idéia de que, para compreender o processo vivido e construído pela Escola da Ponte, é condição essencial mergulhar no

contexto em que esse processo é produzido. Assim, procuramos analisar os movimentos que surgem em torno desse Projeto Pedagógico/Educativo no quadro das Políticas Educativas e Curriculares, em especial no que tange às dimensões da autonomia, da democracia, da mudança curricular e da organização escolar.

Ou seja, sustentamo-nos pela crença de que é importante conhecer com mais profundidade o contexto histórico e cultural onde a experiência educacional desenvolvida por esta escola foi e está sendo produzida, uma vez que todo o saber e conhecimento são resultados e são resultantes de um determinado lugar, tempo, espaço e pessoas que os tornam singulares. Nestas singularidades, não podem de modo algum ser ignoradas as influências decorrentes de contextos mais amplos e universais, ou seja, têm de ser reconhecidos os efeitos gerados por correntes e ideologias que vão circulando na educação, experiências pedagógicas que vão marcando o campo e, de certa forma, produzindo um tipo de imaginário ou discurso educacional. Por outro lado, esta característica de certo modo menos universal, mais local e singular de pensar e fazer a experiência educacional não pode ser interpretada como passível de recorte – entendido como colagem em outros contextos – mas tem, sim, de ser compreendida no contexto de experiências de vida, de

trocas, de aprendizagens e de saberes que podem constituir referências para e com outros contextos e projetos educativos, numa dimensão de recontextualização e de dialogicidade pedagógica e educativa.

É no quadro destas idéias, e na tentativa de situar tais faces, no que se refere às Políticas Educativas e Curriculares em Portugal, bem como trazer o caso singular da Escola da Ponte, que recorreremos às palavras de Libâneo (2006, p. 70) quando problematiza as situações educacionais, nas suas múltiplas dimensões – por ele denominadas por externas e internas –, pois servem para nos alertar que para fazer pesquisa em torno da escola (tanto em relação aos objetivos do sistema de ensino quanto aos de aprendizagem) há a necessidade de se ter em conta dois enfoques: “a análise externa e a análise interna” Essas duas dimensões situam-se entre “[...] um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, e um olhar mais interno, que deve abordar “[...] os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens”, ou seja, um olhar mais centrado nas ações pedagógico-didáticas.

Libâneo (2006, p. 71) ressalta ainda que a dissociação entre os dois tipos de análise induz a percepções não tão claras, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola, e as visões da escola e da sala de aula podem tender a não captar as peculiaridades externas da escola (análi-

se interna) tendem a desconhecer ou a desconsiderar os determinantes sociais e culturais. É para evitar esse enviesamento que, neste trabalho, convocamos as políticas educacionais definidas pelo Ministério da Educação Português perante a organização curricular escolar e os processos do seu desenvolvimento e, simultaneamente, o modo como esse currículo é organizado e desenvolvido no quotidiano educacional da Escola da Ponte. No entanto, e apesar de ter sempre por referência esta relação dialética, apresentamo-las de certo modo separadas, na intenção de caracterizar o contexto ideológico e legal onde ocorre a Ponte.

Essencialmente, são três os movimentos teóricos e conceituais que entendemos ser fulcrais para pontuar as Políticas Educativas e Curriculares em Portugal e, assim, situar e compreender a Escola da Ponte no seu Projeto Educativo/Pedagógico. Denominamos estes três movimentos por: tradição, na lógica da centralização e da uniformização e homogeneização cultural; territorialização, na lógica da descentralização que opte pela flexibilização curricular, isto é, pela compreensão de que o currículo nacional é um projeto sujeito a alterações locais para dar lugar à diferença e gerar a corresponsabilização coletiva pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos de uma dada comunidade, território; concretização da autonomia escolar na lógica de conceber, de modo sustentado, maior poder às escolas na construção de opções, e na tomada de decisões relativas aos Projetos Educativos que desenvolvem.

Demarcando o lugar de onde falamos

Contudo, antes de abordar mais diretamente estes três movimentos e as relações deles com o projeto educativo da Escola da Ponte, pensamos ser importante lembrar que, apesar da aparente uniformidade das agendas e discursos internacionais que globalmente circulam em torno da educação, existem outros movimentos, discursos e práticas, que anunciam e reivindicam por processos de políticas públicas, reformas, inovação, autonomia entre tantos outros que, muitas vezes, se desatentos, poder-nos-ão levar a atribuir determinados sentidos a situações que não correspondem ao que lhes são atribuídos. Ou seja, é necessário interpretar essas situações nos seus sentidos e no quadro das suas reais representações. Para isso, é preciso saber que, em Portugal, as últimas três décadas do século XX e o início do XXI vêm se caracterizando por profundas mudanças no campo da educação, especialmente, na dimensão da legislação, bem como na produção do mundo acadêmico e por mudanças e implicações no cotidiano escolar².

Ainda na direção dos devidos cuidados, chamamos atenção para o que alguns autores, entre eles Contreras (2002) e Afonso (1998) apontam ao afirmar que, atualmente, o uso de termos como políticas públicas, reformas, inovação, autonomia, entre outros, exige um pensar crítico, pois a utilização recorrente e muitas vezes pautada no senso comum dos termos em questão – uma vez que são utilizados tanto nos processos de reformas educacionais como também

nos discursos de políticos, autoridades e até mesmo pelos docentes ao tentar justificar a sua atuação profissional – retira-lhes o sentido que lhes é devido.

Tornando mais claro o que estamos querendo afirmar, a utilização de termos de forma descontextualizada pode tornar-se o que Contreras (2002) chama de slogans, situação que parece comum no campo da educação e que produz, quer um desgaste de seu significado, quer pouca visibilidade ao que se pretende e com que sentido. A este propósito, Afonso (1998) chama a atenção para o processo atual de (re) semantização dos conceitos, pois pode-se dizer algo entendido de forma diferente. A título de ilustração, segundo esse mesmo autor, o termo “autonomia”, no discurso político, assume sentido diferente do que lhe é atribuído no discurso acadêmico.

No sentido de clarificar esses conceitos³, e por considerá-los essenciais à análise da Escola e do Projeto Educativo da Ponte, recorreremos a referências de autores que têm contribuído para a sua compreensão crítica.

Autores como Barroso (1996, 2005), Afonso (1998) e Correia (1998) teorizam e refletem sobre as relações entre o papel do Estado, as políticas educativas e as formas de organização escolar, problematizando-as sempre com as estruturas macrosociais (globalização). Alertam para os cuidados e para a necessidade de uma compreensão crítica dos movimentos que atualmente têm sido difundidos, em especial no que se refere a termos como reformas, inovação, regulação e autonomia. Afirma Barroso (2005, p. 63): “Muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Es-

tado servem para demarcar as propostas de ‘modernização’ da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” (grifos do autor).

Outro aspecto a se destacar em relação a esses termos, e que consideramos como “pano de fundo” do trabalho em questão, é a sua relação com as políticas públicas (macro e micro), bem como a compreensão da vinculação com a própria crise da Ciência Moderna⁴ e do Estado⁵. Ao refletir sobre a regulação da educação, Barroso refere:

Depois de ter retirado à Igreja o controlo sobre a educação⁶ e construído lentamente, ao longo de quase dois séculos, os alicerces e, depois, o edifício do “Estado Educador”, o Estado vê, no final do século XX, ser-lhe disputada a primazia através do envolvimento de outros actores sociais, quer sejam as chamadas “forças do mercado”, quer sejam os grupos de interesses específicos, quer sejam dos pais dos alunos e dos próprios alunos enquanto cidadãos ou consumidores individualmente considerados, ou agrupados em associações (BARROSO, 2005, p. 63; grifos do autor).

Ao concordar com o autor, reafirmamos a nossa posição nas suas palavras, ou seja, que é “[...] neste contexto de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo” (BARROSO, 2005, p. 63) que pretendemos analisar e compreender as mudanças no domínio da educação apresentadas como Políticas Educativas⁷ e Curriculares e o que delas decorre no campo dos projetos educativos escolares,

neste caso, o Projeto Educativo da Escola da Ponte.

Como pode evidenciar-se, idéias fundadas nos termos anteriormente citados têm como intenção última configurar situações que, paliativamente respondam às especificidades dos diversos contextos e das populações escolares. No caso português, de acordo com Leite (2006), ao referir-se sobre as mudanças curriculares na sua relação com o multiculturalismo, foi o reconhecimento da inadequação de um currículo uniforme que esteve na origem de medidas de recontextualização do currículo nacional:

[...] as escolas do final do séc. XX / princípio do séc. XXI, passaram a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizavam. Esse desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas pós-Abril de 1974, foi instituído o discurso de «uma escola para todos» e reclamado a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar (LEITE, 2006, p. 91; grifos do autor).

Essa necessidade de adequação do currículo nacional por forma a viabilizar uma escola de sucesso para todos, em termos legais, passou a estar presente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada e publicada em 1986, embora só no final do séc. XX tenha sido configurada pela medida legal que prevê que as escolas se organizem em torno de um projeto curricular que reconfigure o currículo prescrito em âmbito nacional⁸. A Lei de Bases, ao mesmo tempo que enunciou a igualdade de oportunidades, não apenas de acesso à escola, mas de sucesso, alargou o

período de escolarização obrigatória de 6 para 9 anos, o que implicou a urgência de um conjunto de medidas que evitassem o alargamento da faixa dos excluídos pelo sistema (LEITE, 2002). De acordo ainda com a autora, foi a partir dessa Lei que, pela primeira vez, foi enunciado um discurso legal à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, o que correspondeu a um grande avanço, pois obriga o sistema a garantir o direito de acesso de todos à educação formal, mas também o direito de todos terem acesso ao sucesso escolar.

No caso da Escola da Ponte, tal como em outras escolas portuguesas, a orientação por este princípio antecede a legislação. Conforme consta no documento “Fazer a Ponte” (LEITE, 1996, p. 2), “em 1976, era preciso repensar a escola toda, pô-la em causa. A que existia não funcionava. Os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. Num modo de agir não-acomodado, na modificação do entendimento do que é uma escola e na sua reinvenção se investiram os últimos anos”.

Foi a partir desse desacomodar, do não se satisfazer com o modo de organização da escola nas suas múltiplas dimensões, que foram desaenquadradas várias situações interligadas que provocaram interrogações e os processos de mudança, entre elas a forma de relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos, e as relações estabelecidas com diferentes instituições locais. Dessas, tomamos uma delas para dialogar com o princípio de sucesso escolar. O documento a que atrás nos referimos, traz uma reflexão indicando que “o trabalho escolar era totalmente centrado no professor,

enformado por manuais iguais para todos, repetições de lições, passividades”. E, na continuidade desta reflexão sobre o que era o modo de trabalho pedagógico existente na Escola afirmam: “obrigar cada um a ser um outro-igual-a-todos é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Não raras vezes, sob o rótulo e o estigma da diferença, se priva a criança diferente de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como ser-social-com-os-outros” (FAZER A PONTE, 1996, p. 3). Assim, tomaram como objetivos na organização da Escola

Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos, diferentes ou não, para que o bem estar de uns não se realize em detrimento do de outros. Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável (FAZER A PONTE, 1996, p.5).

Como nos referimos anteriormente, a análise dos movimentos ocorridos em Portugal relacionados ao currículo escolar da educação fundamental permitiu-nos compreender que é em torno desse princípio de igualdade de oportunidades, de acesso e de sucesso escolares que emergem alguns movimentos e de que são exemplos a “Territorialização”, a “Gestão Flexível do Currículo”, a “Concretização da Autonomia Escolar”, entre outros. Antes de apresentar essa análise dos movimentos mais recentes, pretendemos trazer a este texto algumas reflexões em torno do que a escola, na sua forma histórica de pensar e organizar a educação, aqui

denominada de tradição, comporta para a compreensão dos movimentos que foram emergindo e tentando superá-la.

Movimentos educativos e curriculares

Tradição

O que estamos caracterizando por “tradição” pode ser compreendido como “cultura tradicional” da escola, fortemente presente no século XX, não só em Portugal, mas em boa parte de outros países. Em Portugal, essa tradição pode ser expressa através da ideia de “currículo uniforme de tamanho único e pronto a vestir⁹”, isto é, de que o currículo vivido em cada escola obedece ao que foi meticulosamente prescrito em âmbito nacional e que determina orientações que não contemplem a diversidade das situações (LEITE, 2002). Pode também ser representada pela relação professor e classe, na qual se intenciona ensinar a todos como se só de um se tratasse, bem como pelo modo como se agrupam os alunos por série ou até mesmo por ciclos, tratando-os como se todos fossem iguais. Trata-se, pois, de uma forma de pensar, conceitualizar e organizar a educação escolar de um modo no qual está ausente a contextualização e o recurso a dinâmicas sociais e culturais. Quando muito, nos casos em que esses contextos são ou eram tidos em conta, são apenas referenciados aspectos da classe econômica para justificar o insucesso dos filhos de algumas famílias. Outras vezes, essa justificativa é procurada em razões de “deficit” cultural.

Por isso, podemos dizer que a tradição negou, ou vem negando, as condições de vida dos alunos, enquanto ponto de partida para promover uma adequada aprendizagem escolar e, por que não dizer também, que essa tradição negou ou vem negando aos professores, tanto na dimensão objetiva e subjetiva, dimensões da vida que os tornam sujeitos, ou não, do processo de “criação” pedagógica. Podemos, pois, relacionar estes modos de contemplar as condições de partida com a que dá ênfase ao indivíduo, em seus dotes individuais e muitas vezes vistos como inatos, dados, portanto, como não possíveis de modificar pela educação escolar.

Outro aspecto associado à orientação tradicional é o que decorre da dimensão meramente técnica de currículo, concebido pela ideia da pretensão da sua “neutralidade”, de ser a-histórico, e portanto, prescritivo. Ou seja, de ser o que Leite (2005) designa por um currículo construído à prova de professores. Essa lógica orienta o trabalho docente para uma dimensão técnica, da aplicação do que é externamente definido e normalizado. Tal perspectiva tem como alicerce a ideia de um conhecimento único, que é o conhecimento válido, desconsiderando, portanto, outras formas de conhecer e de saber que não os da Ciência Moderna¹⁰.

Libâneo (2006) denomina essa forma de organizar a educação escolar como “abordagem da formação humana pela cultura e pela ciência”, com destaque, diz o autor, para o papel da cultura acumulada historicamente como o componente principal na formação do pensamento. Esse processo pode se dar de duas formas, pela

mera reprodução de saberes e valores, ou pela reorganização crítica dessa cultura¹¹. Parece-nos que a primeira forma de organização é a que se faz presente no que estamos denominando Tradição da Cultura Escolar. Aqui reside a dimensão restrita e castradora do papel da escola, dos processos de aprendizagem “de conteúdos pré-estabelecidos, tangíveis e estáticos, a desconsideração da cultura da escola e do mundo sociocultural dos alunos, a submissão de valores, conteúdos e comportamentos aos interesses ideológicos do sistema”. E ainda, como diz o mesmo autor: “Uma pedagogia homogeneizadora tenderia a produzir práticas excludentes por desconsiderar situações reais dos alunos em relação a particularidades sociais, culturais, de gênero e de raça” (LIBÂNEO, 2006, p. 108).

Essa “forma” de pensar e organizar a educação escolar pode ser também compreendida nas palavras de Freire (1987), ao dizer sobre a Educação Bancária. Nela, o professor “comunica” e “deposita” o seu saber no aluno, trata-se de uma educação vertical, hierárquica e autoritária, em que não há espaço para o diálogo, para a troca, até porque o aluno não é visto como alguém portador e produtor de saberes e de cultura. Pode-se dizer que é uma educação na qual a relação pedagógica e humana entre professor (sujeito) e aluno (objeto) é desligada da dimensão social e política que envolve o ato pedagógico, eminentemente educativo.

Ao ouvirmos e lermos em torno dos motivos que levaram a Escola da Ponte a comprometer-se com uma Pedagogia que rompesse com a caracterização de uma organização escolar centrada na tradição dos

processos educativos foi que pudemos compreender os motivos que a levaram a mudar, a pensar e viver um projeto educativo que alterasse com esses princípios atrás descritos. Tal afirmação pode ser representada pelas estratégias, atividades e metodologias criadas pela escola que abrangeram desde a forma de pensar a arquitetura física, o edifício, com a construção, em 1984 das áreas abertas, que privilegiou a comunicação, libertou a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais entre outras questões; as pessoas, no que tange ao conceito e a vivência da autonomia; bem como as formas de pensar como se aprende e se ajuda a aprender.

Na compreensão de Pacheco¹², essas mudanças aconteceram porque encontrou “[...] uma ou duas pessoas que dentro da escola foram receptivas à perturbação”, papel que ele próprio lhe atribui, “[...] alguém que veio desassossegar o espírito e perturbar o instituído” (Entrevista em 7.11.06).

Na sequência destas reflexões colocamos em pauta o movimento denominado Territorialização .

Territorialização

De acordo com Leite (2005), o processo de territorialização¹³ das políticas e das políticas educativas e curriculares começou a ser formalmente difundido, do ponto de vista legal, no final do século XX. É a partir dos significados atribuídos pela autora que procuramos situar o movimento de territorialização do sistema educativo em Portugal. Dessa forma, Leite também chama atenção para o uso do termo, neste caso, o

de territorialização que, para a autora “está tão naturalizado que, muitas vezes, deixamos de questionar o que este conceito acarreta” (LEITE, 2005, p. 15).

A mesma autora (LEITE, 2005, p. 15-16) associa o termo territorialização à idéia da valorização do local, constata que a sua emergência ocorre em simultaneidade com o conceito de globalização ou de mundialização, portanto, conceitos opostos. Lembra ainda que esta contradição é igualmente reconhecida pela equipe do relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI¹⁴, ao se referir que as transformações das sociedades modernas se têm dado no sentido da mundialização, mas também na busca de múltiplas raízes particulares. Refere a autora que estes dois sentidos têm na sua origem, paradigmas distintos, o que acarreta modos também distintos de organização do fazer pedagógico. Diz Leite (2005, p. 16): “enquanto o paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes, a territorialização acarreta a focalização no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas”.

Este movimento, segundo a autora, aposta na articulação das escolas com as instituições locais, assim como na atribuição de responsabilidades a esses territórios. Além disso, tem como crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares poderão gerar uma educação de melhor qualidade que permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, “por isso,

contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais”¹⁵.

As contribuições de Leite (2005) indicam que o processo de globalização promove, ao mesmo tempo, a imposição de normas universais e a desocultação de conhecimentos e culturas não visíveis e até mesmo ausentes, há anos, nos espaços sociais e educativos. E, neste sentido, sustenta que a compreensão desse movimento ajuda no e para o entendimento das formas de organização e desenvolvimento do currículo, isto é, as formas de pensar e organizar o contexto educativo escolar que é atravessado e atravessa os movimentos da sociedade, sejam eles locais ou globais.

Pode-se dizer que se encontram nesta relação as possibilidades de associar os movimentos que vêm ocorrendo com o que se denomina de globalização, em especial, a globalização da economia e as mudanças relacionadas às políticas educativas materializadas nos documentos e discursos em torno das formas de pensar e organizar as escolas. Novamente, voltamos para a imbricada relação de dependência entre escola, políticas educativas e curriculares e a concepção de Estado – nação, Estado – educador ou Estado-avaliador.

No caso da Escola da Ponte, a percepção de que o local deveria estar presente no processo pedagógico marcou fortemente a sua forma de organizar o currículo e as relações com as famílias e o contexto social em que se situa. Precebe-se, novamente, uma antecipação¹⁶ diante dos princípios da territorialização veiculados pelo discurso legal, ou seja, do que as políticas de Estado indicam.

Gestão Flexível do Currículo

De acordo com Leite (2000, p. 20-38), “a flexibilização curricular¹⁷ tem se constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo (...)”, bem como; “o que implica para os professores assumirem o papel de gestores do currículo”. A “gestão flexível dos currículo” difere, pois, das intenções do “currículo alternativo, por pretender “organizar uma atuação curricular que tenha em conta as características e contextos de cada comunidade escolar, os saberes e experiências dos seus alunos e que, portanto, previna o insucesso escolar”.

Ainda para Leite (2000, p. 38),

É uma forma de reconhecer o importante papel da escola e dos professores na configuração do currículo e que se traduz no facto da opção pelo princípio da gestão flexível do currículo não implicar uma estrutura organizacional única e implicar, sim, uma “adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos” e um “reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo”. (grifos do autor).

Não é o fato de o discurso legal afirmar que o papel dos professores é de fundamental importância na construção do currículo e da autonomia que essa situação vai existir. Historicamente, os professores assumiram ou deixaram-se assumir papéis de “aplicação” das prescrições curriculares vindas do exterior da vida das escolas, via de regra, das políticas advindas do centro, do Estado.

Na dimensão de “gestão flexível do currículo”, o papel do professor é visto como

central, o que exige dele, nas palavras de Leite (2000, p. 39), “um maior envolvimento e adesão aos objectivos que o orientam” pois, “a opção por um modelo onde os professores tenham uma grande autonomia na configuração curricular, exige um grande envolvimento de cada um de nós em processos e auto-formação e uma grande profissionalidade docente”. Esta condição, ao que parece, não só no caso português, ainda não é realidade, embora, haja experiências em que este papel se faz presente. Como indica Leite, ainda temos um grande caminho a ser percorrido.

No caso da Ponte, pode-se dizer que este movimento já vem sendo feito antes mesmo de ser ou estar na condição de Lei, pois a escola constrói seu projeto educativo tendo por base o contexto local e cultural no qual está inserida. É possível evidenciar ainda que, no seu projeto, não se adota um “uniforme a vestir de tamanho único”, nos formatos mais universais. Como exemplo, a preocupação em torno do trabalho docente, solitário, separado por paredes, limitado a sua turma. Tal preocupação fez com que fossem criados alguns dispositivos pedagógicos que permitissem outra forma de reorganização do trabalho, “[...] nunca mais professor sozinho em sala de aula [...]” (PACHECO, entrevista em 7.12.06), pondo em causa a monodocência.

Concretização da autonomia escolar

O terceiro movimento, por nós identificado como o da concretização da autonomia escolar, na lógica da construção dos

Projetos Educativos e da mudança vem na direção da seguinte interrogação: Quais são os indícios para a concretização da autonomia escolar enquanto sentido de mudança no projeto educativo em questão e nos movimentos das políticas por ora tratados?

Para Leite (1998, p. 40), “o princípio da gestão flexível do currículo constitui um bom ponto de partida para a construção de uma escola para todos e, portanto, uma boa medida de prevenção da exclusão”. Com base na autora, essa perspectiva rejeita ou renuncia aos padrões de organização curriculares universais, ou seja, da mesma forma para todas as escolas, crianças, professores. E, ao renunciar a esta universalidade, “cria condições para que as especificidades dos diversos territórios e contextos educativos estejam presentes nas decisões escolares e nas adequações dos currículos nacionais”.

Stenhouse (1984, p. 224, citado por LEITE, 2005), afirma que: “as mudanças curriculares realmente significativas supõem, quase sempre, mudanças quanto a métodos e formas de trabalhar”. É neste contexto que movimentos de autonomia escolar ganham relevância.

Embora na lei não apareça a ideia de autorização para autonomia, por entender que deva ser iniciativa da escola “para se envolver num projeto de construção da sua autonomia” (DESPACHO, n. 20/SEE, 1998), o que se podemos dizer em relação ao processo vivido pela Ponte, em especial, no que se refere à construção de sua autonomia, é que esta foi a primeira escola a conquistá-la. Tentando tornar mais claro o sentido que atribuímos à autonomia, ela pode ser apresentada sob duas formas: o conceito de

autonomia no processo pedagógico e o Contrato de Autonomia enquanto documento balizador pedagógico-administrativo.

A primeira pode ser sintetizada nas palavras de Freire (citado no “Projeto Fazer a Ponte”, 2001, p. 67), “se trabalhando com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”. A segunda é materializada através do documento Contrato de Autonomia, celebrado entre a Escola e o Ministério da Educação, em fevereiro de 2005, quando do seu reconhecimento. Essa constatação permite-nos dizer que se trata de uma autonomia construída e não decretada¹⁸.

Em tom de considerações finais, podemos dizer que a Escola da Ponte encontra-se nesta dimensão de mudanças curriculares realmente significativas, o que supõe, quase sempre, mudanças quanto aos métodos e formas de trabalhar. Esta dimensão materializa-se na forma de organização dos espaços em agrupamentos, superando a seriação ou os ciclos; na organização dos “conteúdos” escolares que não seguem uma lógica linear ou fixa e que incorpora as dimensões da cidadania, da democracia e da solidariedade; na relação professor-aluno e não professor-turma, uma vez que busca trabalhar a partir de cada sujeito; quando se dá conta da singularidade de cada criança, como ser irreptível e único; quando percebe os limites da monodocência e a sua dimensão reducionista, uma vez que isola o professor em sala de aula, tornando o trabalho solitário, “[...] na Ponte, todos os professores

podem interagir, comunicar, conhecer todos os alunos, em qualquer momento” (PROJETO FAZER A PONTE, 1996).

Leite, ao referir-se ao que implica a gestão flexível do currículo, aponta como uma condição necessária ao sucesso de uma positiva mudança o trabalho em equipe. É este trabalho em ‘equipa’ que assegura decisões ampliadas e participativas, e uma construção colectiva dos projetos que proporciona práticas inovadoras, numa dimensão emancipatória. Esta dimensão, a do trabalho em equipe, apresenta-se no caso da Escola da Ponte como uma das condições que viabilizaram e garantiram a emergência e a vivência do seu ‘Projeto Educativo Emancipador’, fato que atualmente encontra-se fragilizado em função de vários fatores, entre eles, o rápido processo de alargamento da escola, o que trouxe para dentro do quadro docente um número expressivo de professores “novos” que, além de não terem participado da construção do projeto, fazem uso das representações e experiências escolares anteriores com fortes marcas do que anteriormente chamamos de cultura escolar tradicional e que ainda não “incorporaram” os princípios do mesmo. Hoje, diz Pacheco: “há grupos de trabalho, e não uma equipa coesa”.

Outra dimensão que destacamos é a do papel da teoria,

[...] a fundamentação do projeto foi fundamental, porque foi por aí que a autonomia desse projeto começou [...] com a formação de círculos de estudos, que permitiam analisar criticamente o que fazíamos [...], penso que a primeira fase foi dez anos de sedimentação da solidariedade, da responsabilidade, da autonomia (PACHECO, entrevista em 7.12.06).

E, enquanto utopia possível

O Projecto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um colectivo de professores na Escola da Ponte, em Vilas das Aves, constitui um sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporcione a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção social (CANÁRIO, MATOS E TRINDADE, 2004, p. 07).

Assim, como diz Pacheco “[...] o projeto é mais transpiração do que inspiração, é muito mais esforço e conflito do que propriamente a maravilha que se vê”. Nesta trajetória e em busca de reconstituir a memória desse projeto, diz ele: “existem três tempos de referência: o tempo de estar sozinho, o tempo de estar com alguns e o tempo da escola toda [...] nada foi inventado na Escola da Ponte, nesse longo processo. Foram os problemas e as interrogações que provocaram a busca de soluções, e ainda, na sua condição de incompletude desse projeto, que se faz e refaz todo dia”. Por fim, acreditamos que tal experiência escolar pode contribuir com discussões que vêm sendo feitas em torno do sentido da e na escola na contemporaneidade, temática e problemática que se aproximam das nossas preocupações, também, no contexto brasileiro.

Notas

¹ Bolsista CAPES.

² Consideramos importante “marcar” nossa visão e posição em torno do que vimos percebendo ou tendo mais consciência crítica do “descompasso/hiato/fosso”, geralmente, existente entre os discursos e as

medidas legais (advindas do Estado); os discursos e ações político – pedagógicos, bem como os discursos e ações acadêmicos/científicos e a “vida” concreta (do ponto de vista objetivo e subjetivo) das escolas. No caso específico dessa pesquisa, ou seja, no caso estudado, esta observação não tem o mesmo peso e generalidade, o que pode ser percebido no decorrer do texto.

³ Na dimensão da Lei, estes conceitos serão tratados no decorrer dos momentos/movimentos trabalhos no decorrer do texto.

⁴ Compreendida a partir de Sousa Santos (2001).

⁵ De acordo com Correia e Matos (2001) da mudança de um Estado Educador para um Estado avaliador.

⁶ Nos finais do século XVIII, com a Reforma do Marquês de Pombal (BARROSO, 2005, p. 63).

⁷ Associados aos processos das políticas educativas, destacamos uma das medidas delegadas pelo Ministério da Educação que gerou controvérsias, os Currículos Alternativos. De acordo com o texto legal foram criados para “grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes condições: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Despacho n. 22/SEEI/96), contudo, esta medida não será discutida neste texto. Sobre isso, ver BENAVENTE, 2001.

⁸ É esta medida que está na base do movimento de “territorialização” (LEITE, 2005).

⁹ Formosinho (1991), referido por Leite (2000).

¹⁰ Essa dimensão é materializada na forma como a escola organiza o seu modo de fazer pedagógico

(disciplinas enquadradas em grades, desarticuladas, da medição do tempo de aprendizagem, aulas controladas pelo tempo cronológico, entre outras ações).

¹¹ É importante destacar que seria reducionismo/sectarismo extremo, negar as formas de produção e acumulação dos bens culturais e da ciência produzidos historicamente como uma contraposição à cultura tradicional de escola, tomados de modo crítico, podem servir de instrumento de emancipação humana.

¹² Professor José Pacheco, idealizador do Projeto Fazer a Ponte.

¹³ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Despacho n. 147-B/ME/96, de 8 de Julho.

¹⁴ (DELORS, J. et tal., 1996, citado por LEITE, 2006).

¹⁵ Leite (2005, p. 16) nos lembra que “não é por acaso que em âmbito internacional se assistem a reformas que procuram mobilizar vantagens advindas da centralização e as vantagens advindas da descentralização. Países com sistemas descentralizados têm vindo a impor referenciais de índole central, numa lógica de recentralização (ver BARROSO, 1996, p. 136) e, países tradicionalmente centralizados têm vindo a ensaiar processos de descentralização organizacional e funcional na crença de que essa medida possa resolver as situações de crise da instituição escolar”.

¹⁶ Ver Canário, Matos e Trindade (2004) ao escreverem em defesa do projeto da Escola da Ponte, num momento em que o Ministério da Educação (Portugal), põe em xeque tal experiência. Uma experiência singular, de 25 anos, que vem fazendo história e, ao mesmo tempo, se fazendo.

¹⁷ Despacho n. 4848/97.

¹⁸ Conceito explorado por BARROSO, 1996.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia cons-truída. In: BARROSO, João (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

_____. Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. Portugal. In: BARROSO, João (Org.). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: EDUCA, 1999.

BENAVENTE, Ana. Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In: OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación, n. 27, set./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.oei.es/publi.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.). Escola da Ponte. Defender a Escola Pública. Porto, Portugal: Profedições, 2004.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto. Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores. Porto: Edições ASA, 2001.

FORMOZINHO, João. "Prefácio". MACHADO, F.; GONÇALVES, M. F. Currículo e desenvolvimento curricular. Porto: Edições ASA, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Carlinda. Entre a prevenção e a cura – que opção curricular? Território Educativo, n. 4, p. 37-40, dez. 1998.

_____. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. (Org.). Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade. In: LOPES, Alice et al. (Orgs.). Cultura e política de currículo. São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Despacho n. 22/SSEI, 1996.

_____. Despacho n. 147-B/ME, 1996.

_____. Gestão flexível do currículo. Despacho n. 4848, 1997.

_____. Despacho n. 20/SEEI, 1998.

_____. Contrato de Autonomia. Portugal, 2005.

PROJETO FAZER A PONTE Portugal, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 10 de abril de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2009.

Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas

Scenes of indigenous life in the literature sent to schools

Iara Tatiana Bonin*

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. e-mail: iara_bonin@yahoo.com.br

Resumo

O que proponho, neste texto, é uma leitura, entre tantas possíveis, de obras de literatura infantil e infanto-juvenil que chegam às escolas. No foco de minha atenção estão alguns dos livros distribuídos às escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE – que abordam a temática indígena. Analiso algumas dessas obras, não para averiguar sua relevância, autenticidade ou a veracidade dos relatos, mas para indagar sobre as relações de poder que produzem e posicionam sujeitos indígenas e não indígenas nestes textos, levando em conta os saberes articulados ao caracterizar, posicionar, produzir as diferenças. Para a análise, apoio-me em noções de linguagem, representação, identidade, diferença, poder e verdade, tendo como principais aportes teóricos os escritos de Stuart Hall, Homi Bhabha e Foucault. As obras literárias analisadas neste estudo assumem diferentes perspectivas a partir das quais produzem, caracterizam e posicionam os povos indígenas: algumas delas dão visibilidade aos índios como sujeitos essenciais, fixos, presos ao passado, habitando naturalmente determinados lugares; outras ampliam este foco, permitindo pensar que os povos indígenas não são iguais entre si, não falam as mesmas línguas, não mantêm as mesmas práticas culturais e convivem em ambientes diversos, incluindo os centros urbanos.

Palavras-chave

Estudos Culturais. Povos Indígenas. Literatura.

Abstract

What I have suggested in this text is reading of young and children literature arriving at schools. I have focused on some books distributed to public schools by National Programme Library in School (PNBE) approaching the indigenous theme. I have analysed some of these works not to examine its relevance authenticity or truth in accounts, but rather to investigate power relations producing and positioning indigenous and non-indigenous subjects in these texts, taking into account articulated knowledge when characterising, positioning and producing differences. To analyse it I have drawn upon notions of language, representation, identity, difference, power and truth, with Stuart Hall, Homi Bhabha and Foucault as the main theoretical contributors. The literary works this study has analysed assume different perspectives from which to characterise and position indigenous peoples: some of them provide visibility for indigenous individuals as essential subjects, fixed, tied to the past, naturally living in particular places; some amplify this focus, letting one to think that the indigenous peoples are not equal among themselves and live in different environments, including urban centres.

Key-words

Cultural Studies. Indigenous Peoples. Literature.

Propagandas, folhetos, cartazes, revistas, sites, jornais, vídeos, programas de TV, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos... muitos são os artefatos culturais em que os povos indígenas são apresentados, com diferentes enfoques e intencionalidades variáveis. Num amplo conjunto de produções contemporâneas, os índios são mencionados, descritos, narrados e, em consequência, representados. Neste rol de artefatos, não podemos esquecer os livros de literatura, tão prestigiados no espaço escolar e nos programas educativos, agora apresentados em volumes coloridos e sedutores, constituindo-se em objetos de consumo oferecidos por um acirrado mercado editorial.

A importância dada à literatura também se manifesta em programas e políticas públicas, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – criado em 1997 pelo Ministério da Educação, para a distribuição de “obras de referência” para compor bibliotecas escolares. Dez anos depois, em 2007, o programa foi direcionado também às escolas indígenas, e estas receberam acervos com histórias variadas (incluindo clássicos como Dom Quixote, e obras contemporâneas como As crônicas de Nárnia). Em 2007, dos mais de 225 títulos enviados às escolas indígenas, apenas três abordavam o universo dessas etnias. Nos últimos quatro anos, tenho visitado algumas escolas públicas de Porto Alegre e, desse modo, venho acompanhando, de certa forma, as remessas de livros de literatura feitas pelo Ministério da Educação por meio do PNBE. Entre 1997 e 2009, os acervos constituídos pelo PNBE contam com menos de 40 obras que versam sobre a temática indígena¹.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente acessei as listagens de livros do PNBE através do site do Ministério da Educação². Listei inicialmente os títulos que apresentavam referências diretas à temática indígena – palavras como índio, indígena, curumim, ou nomes de etnias. Outras obras puderam ser identificadas pela autoria indígena ou, ainda, por temáticas que supostamente se referem aos povos indígenas – tais como lendas, mitos, contos tradicionais. Depois de fazer um levantamento inicial de livros, passei a visitar as bibliotecas de algumas escolas para realizar a leitura e a análise dessas produções.

Neste texto, discuto algumas das obras que compõem as bibliotecas escolares e que abordam a temática indígena. Minha intenção não é fazer uma crítica literária ou avaliar a relevância de tais obras, mas sim analisar os significados que se constituem nestes textos, os saberes que se articulam ao narrar diferenças, as relações de poder que produzem e posicionam sujeitos indígenas e não indígenas.

Recortes da vida indígena em algumas produções contemporâneas

São bastante conhecidas as obras clássicas da literatura que constituem certas representações sobre os povos indígenas e suas maneiras de viver. Até bem recentemente, as gerações que frequentavam a Educação Básica tinham como leituras obrigatórias obras de caráter ufanista e, entre elas, clássicos indianistas como Iracema e O Guarani, de José de Alencar.

Na última década, a relevância que a temática das diferenças assumiu, em

diferentes âmbitos, produziu também uma autêntica explosão na publicação de obras de literatura destinada a crianças e jovens que fazem referência a temáticas que comumente chamamos de diversidade. Em catálogos de editoras ou nas estantes de grandes livrarias é fácil encontrar livros de literatura com personagens cegos, surdos, cadeirantes, autistas, down, negros, velhos, gordos, entre tantos outros que marcam a importância de se considerar a pluralidade de maneiras de ser e de viver. São muitos também os títulos disponíveis que falam de povos indígenas, a partir de muitos olhares e ênfases igualmente variados.

A questão das diferenças assume grande visibilidade, em parte pela presença de muitos movimentos na cena política contemporânea que reivindicam direitos específicos e relações sociais menos excludentes. Nestas lutas – históricas e atuais – ganha visibilidade a temática indígena e a noção de que nossa sociedade precisa aprender a respeitar as distintas etnias, assegurando-lhes condições de vida, garantindo-lhes o acesso e a permanência nas terras, etc.

Há também um legado de tradições multiculturalistas que coloca em evidência a diversidade que constitui as nações modernas. O multiculturalismo tem sido alvo de muitas críticas, entre elas o fato de ressaltar, como tendência geral, o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando peculiaridades das culturas “diferentes”, incorporando aspectos considerados úteis, as contribuições que tais culturas nos podem oferecer para tornar nossa vida mais dinâmica, mais rica, mais harmoniosa. Assim, o multiculturalismo tem sido apontado como

uma conveniente estratégia do capitalismo neoliberal, que acolhe e exalta o exótico, no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo, e, ao mesmo tempo, investe maciçamente na incorporação das diferenças, necessárias para variar produtos e mercados consumidores.

Problematizando as noções de diversidade como característica natural e de uma suposta convivência harmoniosa de diferentes culturas, diversos autores identificados com perspectivas pós-estruturalistas, tais como Stuart Hall (1997), Edward Said (1990), Homi Bhabha (2005) e outros, insistem na importância de analisarmos as relações de poder que constituem uns como “iguais” e outros como “diferentes” (numa oposição binária entre identidade/diferença). Esses autores propõem prestar atenção à cultura e à linguagem, que constituem, produzem e posicionam os sujeitos estabelecendo hierarquias entre eles, bem como às normas e aos regimes de verdade definidores do que é normal e desviante, o que é desejável e indesejável.

Diversas pesquisas dedicadas à temática indígena têm sido produzidas no Brasil, especialmente em perspectivas como a dos Estudos Culturais. Há investigações que enfocam práticas escolares, produções didáticas (a exemplo de OLIVEIRA, 2001 e COSTA, C., 2003), outras que abordam produções de cinema (AZEVEDO, 2000); desenhos animados (KINDEL, 2003); imagens indígenas em jornais de notícias (FERREIRA, 1999); na fotografia (COSTA, H., 1994), em produções de arte (SANTOS, 1977 e MOLLICA, 2005), na internet (BONIN e KIRCHOF, 2007), entre outros. Tais estudos

permitem analisar como vão sendo constituídos certos saberes, o modo como alguns discursos adquirem visibilidade e operam produzindo representações sobre os povos indígenas, as relações de poder que tornam possível pensar e dizer certas coisas sobre os povos indígenas, o fato de que alguns discursos assumem invariavelmente um valor de verdade quando se trata da cultura indígena.

Na pesquisa que realizei no doutorado (BONIN, 2007), cujo objetivo era problematizar narrativas sobre povos indígenas no contexto escolar, pude examinar discursos que constituem e dão visibilidade aos índios como sujeitos essenciais, fixos, presos ao passado, habitando naturalmente determinados lugares – a mata, a floresta, a oca, a taba. Também pude analisar, em discursos cotidianos, históricos, iconográficos, didáticos, um investimento na produção da diferença indígena ora como uma identidade genérica e investida de atributos românticos, ora como condição natural, presa ao passado, marcada pela ausência de civilidade, de maturidade, de cientificidade, de vontade, de apego, afirmações etnocêntricas que tomam como referência um conjunto de práticas ocidentais.

Narrados por estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder. A narrativa genérica de “índios nus, vivendo na floresta, habitando ocas, adorando o sol e a lua”, embora bastante discutida no âmbito acadêmico, marca ainda muitos discursos cotidianos, midiáticos, didáticos e constitui certo “pano de fundo” para pensar-

mos “o lugar” dos índios, e isso parece evidente quando estranhamos sua presença em cenários urbanos, por exemplo.

No Brasil, há pelo menos 241 povos indígenas, falantes de 180 línguas, uma população crescente que os dados do IBGE (2000)³ indicam ser de 734.131 mil pessoas. São povos diferentes (entre si) que, em geral, são descritos a partir de um conjunto de características físicas, sociais, culturais que lhes são atribuídas e que servem para identificá-los, posicioná-los socialmente, definir seus lugares e, neste mesmo processo, atribuir a nós mesmos características distintivas e lugares sociais definidos.

A literatura infantil e infanto-juvenil participa nessa rede de narrativas que se produzem no cotidiano escolar, mobilizando diferentes significados que constituem tanto os sujeitos narrados por diferenças, quanto aqueles acomodados numa suposta identidade comum, situada no polo da normalidade.

Passo, agora, à análise de algumas das obras selecionadas pelo PNBE: *Irakisu: o menino criador*, de René Kithãulu; *Um estranho sonho de futuro* e *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*, de autoria de Daniel Munduruku; *O aprendizado de Pequena Árvore*, de Forrest Carter; *Lendas brasileiras para jovens*, de Luis Câmara Cascudo e *Contos e lendas do Peru*, obra de Antonieta Dias de Moraes.

De uma maneira geral, as obras focalizam a temática indígena por meio de personagens e cenas da vida indígena, ou dando destaque a histórias contadas por algum povo e chamadas genericamente de “lendas”. A maioria dos livros de autores

não-índios estão divididos em seções ou capítulos que podem ser lidos separadamente, enquanto as obras de autoria indígena também são segmentadas, mas mantêm um fio condutor, uma sequência narrativa.

Para a abordagem desses títulos, optei por duas formas de leitura: a primeira refere-se às obras de literatura que abordam a temática indígena, escritas por autores não-indígenas. Neste caso, as histórias, os contextos, os personagens são descritos desde (e para) um olhar estrangeiro, sendo, então, tomados como objetos de conhecimento. A segunda forma de leitura direciona-se às obras escritas por autores indígenas que, tendo como referência uma dada etnia, produzem um texto direcionado para leitores da sociedade ocidental. A distinção feita, para efeitos de análise, me parece importante, pois as distintas condições de produção dos textos marcam as obras, uma vez que as preocupações e os interesses são diversos, bem como os efeitos produzidos pelas narrativas que aí ganham contornos.

Os livros sob análise: quando quem fala não é indígena

Discutindo representações de personagens diferentes em produções brasileiras de literatura infanto-juvenil, Silveira (2003) afirma que essa ênfase parece responder à preocupação de sensibilizar as crianças para “conhecer” e aceitar o diferente, mas também é importante considerar que a diferença vende, ou seja, a variação de produtos, a oferta de possibilidades diversificadas de leitura atende a uma das preocupações

mais evidentes do atual modelo econômico, ampliando possibilidades de atração de novos consumidores.

É inegável, no entanto, a importância de abordar as diferenças culturais, sociais, étnicas, no universo escolar, especialmente se essa abordagem for capaz de pluralizar discursos disponíveis, possibilitando, por exemplo, que também os “diferentes” assumam a narrativa, componham enredos, tramas, personagens e decidam o que deve ser considerado relevante ao narrar suas maneiras de viver.

Nas obras escritas por autores não-índios, pode-se dizer que há uma preocupação em demonstrar que, de certo modo, eles estariam autorizados a contar tais histórias. Destacam-se, em especial nos paratextos de tais obras, as afinidades e familiaridades dos autores com o tema, resultantes de experiências pessoais, estudos acadêmicos, trabalhos de pesquisa realizados. Também são comuns as referências a um interesse supostamente compartilhado entre o escritor e o leitor, em “mostrar a realidade”, numa abordagem não preconceituosa de sujeitos historicamente silenciados ou considerados à margem.

Nas obras de autores não-indígenas analisadas neste texto, é possível encontrar referências explicativas que buscam conferir autoridade a quem escreve. Em *Lendas Brasileiras para jovens*, por exemplo, se pode ler que “Luís Câmara Cascudo viveu sua longa vida no Rio Grande do Norte. Lá, e durante suas viagens, resgatou para todos nós uma imensa riqueza: as histórias tradicionais”. Em *Contos e Lendas do Peru* a autora é descrita como professora

de literatura brasileira e escritora de dezenas de livros para crianças e jovens, bem como de artigos teóricos e traduções. A própria autora relata, numa seção de agradecimentos, sua convivência com um eminente escritor peruano que lhe permitiu conhecer as histórias e incentivou a adaptação feita para a juventude.

A temática central da maioria das obras escritas por autores não-índios são as lendas⁴ – e aqui vale destacar os muitos significados possíveis para tal palavra, associada à cultura dita popular. “Lendas são histórias transmitidas oralmente, conforme fantasia popular”; “são uma parte importante do folclore de um povo”; “são histórias fantásticas, imaginosas”; “combinam fatos históricos com acontecimentos que são meramente produto da imaginação aventuresca humana”; “as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais” esses são alguns dos significados encontrados em dicionários como Michaelis e Aurélio, e em versões virtuais de dicionários como a Wikipédia. Partindo desse conjunto de representações mais usuais, poderíamos indagar quais significados essa expressão mobiliza e que posições de sujeito são atribuídas a quem tem suas histórias reduzidas à categoria de lenda. Se tal palavra não guarda certo sentido pejorativo, por que as narrativas míticas da cultura ocidental não são também nomeadas como lendas?

A obra *Lendas Brasileiras para Jovens* está subdividida em capítulos, relativos às regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-

Oeste, Sudeste e Sul. Para ilustrar cada capítulo, apresenta-se um desenho (de autoria de Jô Oliveira), contendo ao centro um mapa do Brasil, com destaque para os estados que compõem a dada região e imagens estereotipadas, exibindo suas características “típicas”. A Região Norte é ilustrada com a figura de um índio adornado com plumagens e colares; uma arara, uma representação da “cobra-grande”, e um personagem do Boi Bumbá de Parintins. A Região Nordeste é representada por um personagem do maracatu, uma dançarina de frevo e um boneco gigante, destes que comumente desfilam no carnaval pernambucano; o Centro-Oeste é ilustrado por um violeiro e uma imagem de reisado; o Sudeste por um sambista e uma cena do carnaval; a Região Sul tem como representações o negrinho do pastoreio, um gaúcho e uma prenda.

Das 16 lendas reunidas por Câmara Cascudo nesta obra, quatro fazem referência aos povos indígenas – Cobra Nonato; Sapucaia-Roca; O sonho de Paraguaçu e A Lenda de Itararé. Um excerto do texto apresentado na contracapa da obra, como um convite à leitura, é significativo para pensarmos sobre o “lugar” social conferido aos diferentes povos

[...] nas lendas reunidas nesta antologia para jovens aparecem as diferenças e semelhanças que formam o nosso povo. O leitor reconhece os costumes e palavras de sua terra e pode descobrir, nas histórias de outras regiões, a herança que índios, negros e brancos deixaram na nossa língua

O enunciado faz referência a certa unidade do povo – uma identidade nacional compartilhada – constituída, no entanto, por diferenças. Reporta à narrativa fundacional

(três povos marcando uma suposta origem) e articula as histórias relatadas à herança dessas distintas matrizes culturais. Em geral, essa identidade nacional é tomada como algo natural e necessário, mas Hall (1998, p. 52) nos lembra que, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Neste sentido, sabemos o que é ser brasileiro devido ao modo como esta identidade é representada e nos reconhecemos como brasileiros a partir de um conjunto de discursos que constituem tal pertencimento. Para a produção de identidades nacionais é necessário um investimento contínuo, já que se trata de algo forjado na cultura e não de uma suposta essência. Woodward (2000) argumenta que a identidade nacional é inteiramente dependente da idéia que fazemos dela, do modo como imaginamos nossos vínculos e como os definimos no discurso. Uma das estratégias utilizadas para produzir vínculos dos indivíduos com a nação é a ênfase nas narrativas de origem e em “mitos fundacionais” que buscam estabelecer a coesão e a unidade, apagando conflitos e contradições que marcam os começos, tais como os processos coloniais, a imposição de estruturas e de modelos organizacionais. As narrativas de origem são a base sobre a qual se edifica a história oficial. No caso da nação brasileira, a “origem” é narrada como resultado de um encontro supostamente harmonioso entre europeus, africanos e indígenas. Nessa perspectiva, acentuam-se atributos que teríamos “herdado” de diferentes matrizes culturais. Desse modo, nossa “brasilidade” se produz numa

rede de muitos discursos, dos quais participam produções literárias tais como as de Câmara Cascudo, aqui analisadas.

Também poderíamos nos perguntar sobre o “conteúdo” dessa suposta herança, ou seja, sobre aquilo que elegemos como atributos específicos, recebidos dos diferentes povos e culturas. Definir qual a herança que conta também é uma operação implicada em relações de poder – não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade, ou como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, a racionalidade, o apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças européias. Assim, vemos que nossa suposta identidade nacional entrelaça as diferenças étnicas e raciais e as organiza hierarquicamente.

O segundo exemplo que desejo destacar nesta parte do texto é extraído da obra *Contos e Lendas do Peru*, subdividida em seções que compreendem as lendas incas, as das províncias e da selva peruanas. Cada seção traz uma apresentação breve da autora, contextualizando o cenário das histórias e apresentando os povos indígenas. Colaboram, na produção de sentidos, as ilustrações (selecionadas para a obra) que retratam cenas de vida indígena e reproduzem grafias incas.

Sugestiva é a explicação dada na seção três, que destaco a seguir: “para os quíchuas tudo na terra é vida. [...] tudo na vida dos quíchuas reflete-se em seus contos e lendas cheios de magia em que se mesclam a fantasia e a realidade” (MORAES, 2001, p. 27). O enunciado, apresentado (que pode ser também encontrado, em termos

similares, em diferentes obras dedicadas à escrita de lendas, contos, mitos indígenas), permite ver operando uma oposição entre ciência e magia, como “chave de leitura” da diferença indígena, a partir da qual se atribui ao pensamento ocidental um estatuto de cientificidade, oposto às formas de pensar supostamente governadas pela magia. Aquilo que afirmamos sobre os outros e suas práticas – e sobre nós e nossas práticas – é produzido, de acordo com Foucault (1995) numa “economia política da verdade” e se vincula à forma do discurso científico, bem como às instituições que constituímos como legítimas para falar dos sujeitos, combinando diversas redes de poder e saber. O discurso científico acolhe como “verdadeiros” alguns tipos de enunciados, desqualificando outros que se forjam a partir de diferentes lógicas.

Quais lugares sociais são produzidos e legitimados na oposição ciência/magia? Em minha análise, um dos efeitos mais visíveis é a produção de uma ordem hierárquica para distinguir as práticas e os saberes e, em decorrência, a produção de sujeitos posicionados dentro dessa ordem, ocupando lugares centrais ou periféricos – no centro está o sujeito que pensa o mundo de modo científico e, na periferia, o sujeito regido pelo que se considera pensamento mágico. Essa oposição entre ciência e magia é assumida como irreduzível numa lógica cartesiana e, desse modo, deixamos de considerar que a maioria das práticas ocidentais são mesclas de conhecimentos provenientes de muitos lugares, não havendo, portanto, um ponto de corte, um muro que separa o que é científico e o que é mágico.

Ao narrar os povos indígenas por práticas mágicas, e suas histórias como “mesclas de fantasia e realidade”, se naturalizam certos atributos que nos fazem pensar que estes seriam desprovidos de ciência, de desenvolvimento tecnológico e, no limite, de racionalidade. E nesse mesmo movimento, posicionamos a nós mesmos como sujeitos racionais, capazes de pautar nossa conduta por saberes científicos e de governar nossas vidas por práticas supostamente mais eficazes, porque cientificamente comprovadas.

Outros olhares: quando quem escreve é indígena

Antes de abordar os livros indígenas, abro espaço para uma discussão empreendida por Daniel Mato (1997) e que me parece produtiva para pensar a questão das identidades. Analisando os modos como vão se constituindo as culturas populares e indígenas no marco de conflitos, intercâmbios e articulações com as sociedades majoritárias latino-americanas, o autor conclui que expressão “popular” e “indígena” é atribuída por atores sociais externos a tais grupos. Não se trata de uma identidade afirmada “para dentro”, mas de uma representação que se produz em discursos coloniais, artísticos, intelectuais, acadêmicos e que, a partir de critérios valorativos etnocêntricos, nomeiam o popular e o indígena, caracterizando tais culturas, ora por sua excentricidade e por seu exotismo, ora pelo seu desvio (pelo que falta ou excede), ora pelo que se pode aprender delas. A questão central, ao utilizar esses termos, é que eles homogeneizam populações distintas – ou seja, as dife-

renças são marcadas apenas em relação à cultura hegemônica (que não necessita de referência para ser nomeada e que tem o poder de designar os outros em relação a si mesma) e não leva em conta as distinções entre povos indígenas ou entre distintos segmentos populares. É em relação à cultura considerada padrão que as demais são nomeadas como populares ou indígenas, é em relação à cultura letrada que as outras são orais; em relação a certo tipo de saber científico que outros são tomados como senso comum ou magia; em relação a certa convenção de arte que as demais manifestações artísticas são artesanato; em relação a algo que se convencionou chamar de história que outras narrativas são caracterizadas como lendas e folclore.

O que tenho observado, acompanhando movimentos de luta política empreendidos pelos povos indígenas, é a utilização da palavra índio como designação mais genérica para marcar a diferença daquilo que se convencionou chamar “sociedade nacional”. No entanto, no interior desses mesmos movimentos, a afiliação étnica e linguística é quase sempre a referência central. Afirmar-se índio faz sentido em contextos de enfrentamento e de luta, ou quando se busca imprimir determinados significados ao termo, nas lutas pela representação. No entanto, em discursos indígenas, o que se observa como recorrência são afirmações do tipo “sou Kaingang”, “sou Guarani”, “sou Kambeba”, “sou Xukuru”, “sou Truká”. E essa parece ser uma característica importante também presente nos livros de literatura cuja autoria é indígena.

Do conjunto de títulos analisados, destaco aqui quatro livros de escritores das etnias Munduruku, Nambikwara e Cherokee. Nesses escritos parece haver uma preocupação em situar as histórias e acontecimentos num contexto cultural específico, diferente de grande parte das obras escritas sobre os povos indígenas, que muito frequentemente apelam para uma imagem genérica, um “índio universal”, fixado por estereótipos. Em diversas passagens, os textos de tais obras assumem um caráter informativo e pedagógico, sendo entremeados por notas explicativas, informações sobre os sujeitos envolvidos na trama, sobre a etnia, a língua, a localização geográfica, aspectos da vida daquele povo, informações que lembram continuamente ao leitor sua condição de hóspede, ou seja, de visitante de uma outra cultura diferente da sua. Tal estratégia utiliza recorrentemente recursos hipertextuais e transporta o leitor para um espaço “outro”, que ele pode habitar temporariamente, seguindo as tramas da história contada.

Os textos mostram também uma grande preocupação com o “entorno” da história narrada, ou seja, uma atenção aos detalhes dos locais descritos, a tradução de certos termos utilizados para referir objetos, práticas, animais (é comum encontrarmos um glossário de termos daquela língua indígena, ou de palavras e expressões regionais, conceituadas ao final da obra, nas bordas da página em que elas são utilizadas, ao longo do texto, ou ainda, traduzidas em ilustrações ou explicadas, em outros termos, pelos próprios personagens da narrativa). Tudo isso colabora para conferir

significado ao que é narrado e, ao mesmo tempo, para assegurar a adesão à leitura.

Um último aspecto que gostaria de destacar é o lugar afirmado pelos autores, como narradores de outras culturas. Neste sentido, nos paratextos de diversas obras, os autores indígenas utilizam recursos como as notas de apresentação. Destaco três exemplos: Em *Irakisú*, o menino criador, destaca-se que este é o “primeiro livro feito pelos Nambikwara”, e o autor assim se apresenta: “queridos amigos, meu nome é René Kithãulu e pertenço ao povo Waikitesu dos Nambikwara [...] quero contar, nesse livro, algumas histórias do meu povo para vocês”.

Na apresentação da obra *Um estranho sonho de futuro*, Daniel Munduruku informa que “esse livro é uma ficção, mas partiu de um fato verdadeiro”. O autor diz que narra tais acontecimentos a partir das próprias memórias e que “algumas dessas histórias me foram contadas por minha mãe [...] e por meu pai”. Marcando um lugar – como autor e protagonista das histórias contadas, ele afirma: “Sei que algumas vezes fui parcial... espero que entendam [...] Lembrem que quem narra os fatos é um indígena, portanto, é a partir dessa ótica que deve ser lido esse pequeno livro”.

Destaco também a observação feita pelo mesmo autor, no paratexto inicial de *Crônicas de São Paulo*: “você tem nas mãos um outro olhar para a cidade que me acolheu e na qual construí minha própria história”.

Ao que parece, essa forma de narrar indica que os autores vivenciam, de certa maneira, uma identidade em diáspora: eles

são parte daquele contexto cultural que narram em suas histórias, e são também parte de outros contextos, por viverem em cidades, frequentarem universidades, participarem de eventos literários, visitarem escolas, pertencerem a “muitas casas”, para dizer com palavras de Hall (2003).

São distintos os estilos de escrita e os modos de narrar, nos livros cuja autoria é indígena, mas eles têm em comum o fato de estarem centrados no cotidiano da vida indígena, relatando acontecimentos vivenciados pelos autores, memórias de infância, histórias contadas pelos avós, experiências partilhadas em meio a uma comunidade indígena. As explicações que articulam dimensões naturais/sobrenaturais são recorrentes nos escritos desses autores, assim como uma abordagem menos linear dos acontecimentos, que poderíamos caracterizar como sendo um olhar “circular”. Na leitura de *Crônicas de São Paulo*, Daniel Munduruku nos convida a pensar na arquitetura daquela cidade, baseada em quadrados, e afirma que ela pode ser olhada como uma maneira de produzir um pensamento fixo sobre o espaço: uma estrutura imponente, sólida, sobrepondo-se às construções circulares e ao mundo circular do povo indígena que anteriormente habitou esse mesmo território. Do mesmo modo que faz o autor, ao pensar a arquitetura, poderíamos pensar na escrita literária como um estilo que pressupõe certos padrões, certa forma de estruturação da narrativa. De certa forma, as obras indígenas são conformadas por este estilo, mas também o subvertem de muitas maneiras, colocando em circulação outras lógicas para selecionar e contar

histórias, outros olhares sobre o cotidiano, alguns sentidos mais maleáveis, reinventados cada vez que se conta, e então se reinventa, uma mesma história.

É interessante observar o tempo verbal dessas narrativas: os acontecimentos são descritos no presente e, mesmo quando se trata de histórias míticas ou relatos de acontecimentos vividos na infância, eles são continuamente atualizados e incorporados numa história contada pelo autor no presente. Tal fato chama atenção especialmente porque evita que se produza aquela velha noção, acionada em muitos livros históricos, didáticos ou literários, de índios como sujeitos do passado.

Através de diferentes estratégias retóricas, os autores indígenas ensinam aos leitores maneiras plurais de olhar para o cotidiano de diferentes povos e para os seus conhecimentos ancestrais. Alguns apelos a uma harmoniosa convivência com a natureza podem também ser encontrados em tais obras. Em algumas passagens, os personagens indígenas se comunicam com animais, entendem as linguagens da natureza, o que estabelece uma poderosa articulação entre índios e natureza, referendando, de certa forma, uma aproximação que, na cultura ocidental, é “lida” como o oposto de civilização – quanto mais próximos à natureza, mais primitivos, menos civilizados seriam os povos indígenas, neste tipo de pensamento pautado no binômio natureza/cultura.

As obras aqui analisadas possibilitam pensar também em outras conformações das identidades indígenas e em outros contextos que vão além das aldeias, das florestas, dos ambientes “típicos”. Os personagens das histórias também vivem em cidades, por exemplo, suas comunidades são apresentadas em redes de relações e incluem os espaços de comércio, as feiras, os mercados. As histórias enfatizam, em alguns casos, situações de conflito e violência que marcam o cotidiano de muitos desses povos, nas lutas atuais pela reconquista e garantia de seus territórios e de outros direitos pleiteados. Em suma, as obras de autores indígenas possibilitam, de muitas maneiras, que se ampliem alguns significados e se pluralizam olhares sobre a temática.

Notas

¹ De acordo com informações fornecidas por Kleber Gesteira Matos, da Coordenação Escolar Indígena/MEC, existem atualmente mais de 500 obras no país de autoria indígena, das quais aproximadamente 60% são escritas em língua indígena.

² <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371>

³ Censo Demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000.

⁴ Além das obras já referidas, outros títulos que compõem o PNBE e fazem alusão a lendas, como Lendas e Mitos do Brasil de Theobaldo Miranda Santos; O livro das origens, de José Arrabal, (sobre lendas indígenas); 13 lendas brasileiras, de Mário Mendonça; Como nasceram as estrelas, de Clarice Lispector (12 lendas); A lenda do dia e da noite, de Rui Gonçalves de Oliveira

Referências

AZEVEDO, Ana Lúcia L. Índios na tela: a representação do índio no longa-metragem brasileiro de ficção. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BHABHA, Homi. O local da cultura. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG/ Humanitas, 2005.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Hipertextualidade e produção de identidades indígenas em páginas virtuais. In: 16 COLE. Anais... Campinas, 2007.

COSTA, Catarina. Vamos brincar de índio? Práticas e representações sobre a temática indígena na escola. 2003, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. Imagens, n. 2, ago. 1994.

FERREIRA, Maria das Graças. Um flagrante do marginalizado na literatura brasileira. *Jornal Porantim: em defesa da causa indígena*, Brasília: CIMI, n. 216, jul. 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KINDEL, Eunice A. I. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MATO, Daniel. Culturas indígenas y populares en tiempos de globalización. *Nueva Sociedad* 149, Buenos Aires, p. 100-113, 1997.

MOLLICA, Orlando M. *Imagens e representações da identidade cultural brasileira e suas relações com a paisagem. Pré-texto*, Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação ECO/UFRJ, 2002. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/pretexto/mollica>>. Acesso em: jan. 2005.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares poderosos. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. *O índio na pintura acadêmica brasileira do século XIX*. 1977. Tese (Livre-docência) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens “diferentes”*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS”, 2. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução histórica e conceitual*. In: SILVA Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Obras de literaturas analisadas:

CARTER, Forrest. *O aprendizado de pequena árvore*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.

_____. *Lendas brasileiras para jovens*. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.

JEKUPÉ, Olívio. *Iarandu: o cão falante*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

KITHÄULLU, René. *Irakisu: o menino criador*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

MORAES, Antonieta Dias. *Contos e lendas do Peru*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____. *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. São Paulo: Calis, 2004.

_____. *Um estranho sonho de futuro: casos de índio*. São Paulo: FTD, 2006.

_____. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2001. 40p.

Recebido em 20 de março de 2009.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2009.

A "Ciência" na concepção de alunos indígenas: um estudo visando à construção de contextos de relações interculturais

A "Ciência" na concepção de alunos indígenas: um estudo visando à construção de contextos de relações interculturais

Maria Aparecida de Souza Perrelli*

* Doutora em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru, Professora do Curso de Biologia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Endereço: Av. Tamandaré, 6.000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.
e-mail: cidaperrelli@yahoo.com.br

Resumo

Tendo como pressuposto que cada cultura desenvolve seus saberes específicos e que o modo como estes são percebidos pode influenciar as relações que as culturas constroem entre si, foi realizada uma pesquisa com objetivo de (1) identificar as concepções de ciência presentes entre alunos kaiowá e guarani e (2) discutir suas implicações na construção de relações interculturais na escola. Por meio de aplicação de um questionário a alunos indígenas foi verificado que eles percebem a ciência, em geral, como o próprio ambiente e também como um saber derivado de atividade experimental, individual, utilitária, masculina, a-histórica e acabada. Apesar de terem identificado essas concepções com a ciência produzida pela sociedade não índia, os alunos conceberam também o índio como cientista que produz saberes válidos para o seu povo e para os não índios. Diante desses resultados, considerou-se a necessidade de serem problematizadas tais concepções a fim de propiciar melhor compreensão sobre os modos de produção de saberes de diferentes culturas e construir possibilidades de diálogo entre elas.

Palavras-chave

Formação de Professores. Educação Intercultural. Ensino de Ciências.

Abstract

Against the idea that each culture develops specific knowledge and how these are perceived can affect the relationships that culture construct each other, a research was conducted with the objectives: (1) identify the conceptions of science among students kaiowa and guarani; (2) discuss the implications of these in building intercultural relationships in school. Through application a questionnaire to indigenous students was found that they perceived science, in general, as the environment itself and also a knowledge derived from experimental, individual, utilitarian, male, ahistorical end finished activity. Despite having identified these concepts with the knowledge produced by non-indian society, the students conceived as the indian scientist produces knowledge valid for his people and for non indians. Given these results it was felt the

need to be problematized these concepts in order to allow the construction of appropriate views about the ways of producing knowledge of different cultures and the possibilities of dialogue with them.

Key-words

Teacher Training. Intercultural Education. Teaching of Science.

Notas introdutórias

Os relatos contidos neste texto são frutos de uma experiência pessoal (trans)formadora, vivenciada como professora de Ciências Naturais no Projeto Ara Verá, um Curso de Nível Médio iniciado em 1999, em Mato Grosso do Sul, com o objetivo de habilitar indígenas kaiowá e guarani para atuarem como professores nas escolas de suas comunidades.

O encontro que tive com alunos indígenas - uma realidade bem distinta da que conhecia até então - incomodou meu habitus, o que me fez olhar criticamente para a minha história familiar e profissional. Nesse processo, fui compreendendo que as minhas visões de educação, ciência, ensino e pesquisa eram fortemente influenciadas pelas concepções do colonizador que orientaram a minha formação como bióloga e professora. Sob essa influência construí concepções essencialistas sobre identidade e diferença, além de representações etnocêntricas e preconceituosas sobre o índio, a tradição e a cultura. Essas e tantas outras descobertas me impulsionaram à busca de novos caminhos teóricos e metodológicos que me repositionassem nesse novo mundo que acabara de conhecer.

Este trabalho refere-se a um desses momentos de busca e diz respeito a uma tentativa de construir contextos relacionais

favoráveis ao diálogo entre a minha cultura e a dos Kaiowá e Guarani. Trata-se de um esforço de escuta de mim mesma e dos alunos indígenas, aguçado nas aulas de ciências da natureza no Projeto Ara Verá, e com vontade de conhecer o que pensamos sobre o modo como produzimos saberes considerados válidos para nossas culturas.

O texto que segue ainda traz marcas do positivismo que orientou o modo como sempre escrevi e do qual ainda não consegui me libertar: em fragmentos. No entanto, sei que os acontecimentos aqui descritos não ocorreram e nem podem ser compreendidos em sequência linear. Ciente e advertida disso, as seções iniciais que antecedem ao relato da pesquisa empírica foram apresentadas com o intuito de aproximar o leitor (1) das teorizações que conferiram significado e sentido à pesquisa que motivou esta comunicação (a interculturalidade no currículo, as relações entre concepções de ciência de professores e alunos e o ensino de ciências, entre outras) e (2) dos sujeitos históricos desta pesquisa (os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul e o contexto de luta para a formação de seus professores). Em seguida, relato a investigação que desenvolvi durante as aulas de ciências da natureza no Projeto Ara Verá, por meio da qual procurei identificar as concepções de “ciência” dos alunos indígenas. Por fim, faço algumas reflexões, instigada pelos resulta-

dos obtidos, sobre as implicações dessas concepções para o ensino de ciências numa perspectiva intercultural.

Teorizações que orientaram/atravessaram a investigação

O caminho da pesquisa foi se iluminando por dois focos teóricos principais. Um deles já fazia parte da minha prática como pesquisadora e professora no universo não indígena. Vinha do campo da psicologia cognitiva, da didática e epistemologia da ciência e dizia respeito à relação entre a compreensão que se tem sobre a ciência e o ensino e aprendizagem de ciências. O outro apresentou-se a mim durante a análise dos resultados da pesquisa, enquanto tentava me localizar como professora que queria aprender como ensinar ciências naturais a alunos indígenas. Isso me fez ir ao encontro de teorizações sobre multi e interculturalismo e das relações destas com o currículo.

Do campo teórico que inspirou/motivou inicialmente este trabalho destaque, a seguir, algumas ideias principais pertinentes à pesquisa realizada.

Boa parte dos estudos sobre a visão de ciência de alunos e professores está inserida num conjunto de teorizações que concebem suas ideias prévias – concepções não científicas, alternativas, do senso comum – como um fator complicador no ensino e aprendizagem de ciências naturais. Cachapuz et al. (2005, p.38) advertem que visões equivocadas, “visões empobrecidas [da ciência] criam o desinteresse, quando não a rejeição, de muitos estudantes e se

convertem num obstáculo para a aprendizagem”. Ora, se a melhoria do ensino de ciências está em maior ou menor grau relacionada com as concepções que se tem sobre ela, então a investigação sobre o que as pessoas pensam sobre a ciência é fundamental para subsidiar os objetivos, as metas e as práticas de formação de professores.

Perez et al. (2001) afirmam que os estudantes (inclusive futuros docentes) constroem concepções epistemológicas que estão mais próximas de uma imagem “popular” ou “folk” da ciência e da ideia de um método científico como único e infalível. Porlán et al. (1998) assinalam que tanto o cotidiano como a escola são lugares onde se constroem essas visões que se constituem em um conjunto de concepções metadisciplinares, verdadeiras cosmovisões ou epistemologias pessoais que influem no conhecimento e também na prática dos professores. Tanto professores quanto alunos expressam, em geral, uma concepção de ciência absolutista, empirista, positivista.

Um estudo de Abd-el-Khalick et al. (1998) mostra que diversas pesquisas sugerem que há uma intrincada interação entre as concepções que o professor tem sobre a natureza da ciência, os aspectos envolvendo sua formação, as pressões do sistema escolar, as experiências prévias dos alunos, o modo como ensina e as imagens da ciência que transmite.

Nessa mesma direção, Harres (1999) também concebe as concepções dos professores como uma importante variável na imagem da ciência que será construída pelos alunos durante a vida escolar. Para o autor, essa constatação indica (1) a neces-

sidade de conhecer melhor as concepções dos docentes e identificar formas de sua evolução rumo a uma visão mais “adequada” da ciência (as aspas querem ressaltar que o autor considera que não há uma única e correta visão de ciência, embora seja possível identificar que há imagens equivocadas sobre a ciência); (2) a reflexão sobre os currículos formativos dos professores que, ao que parece, têm propiciado a confirmação e permanência de visões equivocadas da ciência; (3) o favorecimento de ações educativas em que os alunos se envolvam em problemas do seu contexto social, buscando construir uma visão de sociedade menos pragmática e autoritária e mais inclusiva da diversidade (grifo nosso).

Além do corpo teórico mencionado, que concebe as intrincadas relações entre as visões de ciência de professores e alunos e o ensino de e sobre a ciência, um outro conceito desenvolvido no âmbito das pesquisas em educação científica tem se revelado frutífero para pensar essas interações. Trata-se da Alfabetização Científica (AC) que, de modo bastante sintético, refere-se a um conceito que emergiu da preocupação com o processo crescente do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade moderna e o seu descompasso com a informação do público comum. O conceito de AC advoga a necessidade da construção de conhecimentos básicos, pelo público leigo, a respeito da ciência e da tecnologia, de modo que possa compreender, entre outros aspectos, os processos do estudo científico, o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, e que possa embasar-se para expressar opinião e sa-

ber usar o conhecimento científico para propósitos individuais e sociais. A escola, assim como os museus, centros de ciência, meios de comunicação, entre outras instâncias, devem se incumbir dessa tarefa (CAZELLI, 1992; GASPAS, 1993).

As teorizações até aqui apresentadas foram desenvolvidas tendo como referência o conhecimento científico do modelo ocidental, eurocêntrico, de herança positivista, o único até então legitimado pelos currículos escolares. Dentro dessa concepção, a escola seria a instância privilegiada para propiciar condições de os alunos alcançarem o conhecimento científico, superando outros modos de conhecer considerados como senso comum, crenças, saberes não-científicos (portanto, não-conhecimentos). No rol desses saberes não legitimados historicamente pelos currículos, porque considerados não científicos, estão os saberes e práticas das sociedades indígenas.

Por que, então, trazer tais referências para o contexto em que se insere esta pesquisa? De que servem esses aportes teóricos se pretendemos legitimar no currículo outros saberes produzidos pelos Kaiowá e Guarani?

Acredito que trazer a cultura para a centralidade dessas discussões pode auxiliar a clarear essas questões. Entendo que não se pode desconhecer a influência da cultura na construção das concepções de ciência, tanto dos não índios como dos indígenas. Defendo que, ao explicitar essas concepções, querendo compreender as forças que determinaram a sua construção, poderíamos propiciar a problematização do monoculturalismo no currículo e, assim,

buscar alternativas de uma construção curricular que contemple o pluralismo cultural.

Escolhi algumas ideias que decorrem dos Estudos Culturais para fundamentar meu caminhar nessa direção. Uma delas é a concepção de cultura como um campo de poder, de produção de significados e de significação social. De acordo com essa ideia, o conhecimento e o currículo são pensados como campos culturais e, portanto, sujeitos à luta por hegemonia. Como campos culturais, currículo e o conteúdo do currículo são invenções sociais, aparatos (discursos, paradigmas, práticas, instituições, instrumentos) construídos socialmente a partir de disputas de poder pelo que deve ou não ser considerado como conhecimento escolar (SILVA, 2004). O currículo monocultural vigente nas nossas escolas é, pois, compreendido como resultado dessas relações.

Como, então, contemplar e destacar outras culturas, nesse jogo de poder? Primeiramente admitindo a ciência, tal como é legitimada pelas escolas na atualidade, como um modo de conhecer próprio de uma cultura, uma expressão de poder de um determinado grupo cultural. Empoderar culturas diferentes da cultura predominante implica, de antemão, optar politicamente pela abertura do currículo a outras formas culturais, reconhecê-las e valorizá-las nas suas singularidades, tipos de conhecimentos e estilos de ensino e aprendizagem.

Isso requer, fundamentalmente, que sejam explicitados os jogos de força que determinaram o silenciamento de outras culturas em prol da ciência do ocidente. O currículo da escola, comprometida com o

empoderamento das culturas menos favorecidas, se preocupa, pois, com a explicitação da ambição homogeneizante da modernidade que legitimou a ciência ocidental como o único conhecimento válido e, portanto, universal. Nessa perspectiva, a escola se compromete com a construção de condições de possibilidade para que as pessoas que ali circulam possam aprender a olhar umas para as outras e reconhecer seus diferentes modos de ser, pensar e agir e, nesse processo, possam retornar a si mesmas, reconhecer suas próprias raízes e a história que construiu suas visões de mundo, de si e do outro. Esse movimento possibilita trazer à tona, como assinala Falter (1998, p.221), “o quão local é o saber-fazer que transmitimos, quão etnocêntricas são as estruturas das disciplinas nas quais nos formamos, quanta pedagogia implícita existe na organização material da sala de aula [...], nas redes de relações e de papéis, nas formas de comunicar”.

Ao trazer à tona o etnocentrismo, traz também o reconhecimento de outros grupos étnicos e do jogo de poder que silenciou outras culturas e seus saberes. Esse movimento, engajado na promoção da coexistência entre as culturas e os conhecimentos que produzem, abre possibilidades de deslocamentos conceituais de forma a problematizar o linear, o binarismo (científico e não científico) e recusar currículos homogeneizantes que apagam as diferenças.

Nessa compreensão, a escola e o currículo podem ser pensados como espaço de promoção de ações educativas interculturais em favor de um projeto pedagógico democrático que oportuniza a

reciprocidade fecunda e as práticas de troca comprometidas com a justiça social (FLEURI, 1998). Um lugar que propicia as “tensões produtivas” a partir das quais são produzidos conhecimentos e práticas que sejam relevantes para os diversos grupos sociais ou pessoas envolvidas nessas relações (TORRES, 1998). Um espaço para ações que favorecem a “fertilização cruzada” entre culturas, isto é, as influências recíprocas entre culturas, modificando-as e ampliando seus horizontes de compreensão do mundo.

Com essa compreensão, passei a conceber esta e outras pesquisas que fiz no Projeto Ara Verá como tempo e lugar de (trans)formação, de construção de contextos de influências recíprocas, entre pessoas que têm rosto, nome, sexo, histórias de relações de poder, modos próprios de ser, de produzir conhecimentos e de interpretar o mundo. Lugar de empoderar o Kaiowá e Guarani para que seja garantida diferença, o direito de viver o seu modo de ser.

Quem é então, esse povo a que este trabalho pretende dar voz?

Breve história dos Kaiowá e Guarani: da colonização ao direito à escola específica e à formação de seus professores

Caracterizar o atual perfil das sociedades indígenas brasileiras é algo arriscado, pois faltam parâmetros para agregar diferentes vozes, experiências e situações e, assim, são variáveis e em permanente reformulação as suas delimitações étnicas, territoriais ou culturais (GALLOIS, 2000, p.

5). É preciso guardar essa advertência na composição deste breve esboço que farei sobre os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul.

Dados aproximados admitem que o Brasil indígena é composto atualmente por mais de 215 etnias, com mais de 300 mil índios, 170 línguas distintas¹. Essa população vive em cerca de 590 terras descontínuas (GALLOIS, 2000). Quanto aos Kaiowá e Guarani, sabe-se da sua existência desde 1750-60. Nessa época dominavam cerca de quatro milhões de hectares (BRAND, 1997), predominantemente as florestas subtropicais das terras meridionais da América do Sul (Paraguai, Uruguai, nordeste da Argentina, sudeste da Bolívia, sul, sudeste e centro-oeste do Brasil), até serem escravizados e mortos em grande número pelos colonizadores europeus que, posteriormente, ocuparam as áreas onde viviam os índios (GRÜNBERG, 1999).

A sociedade indígena Guarani contemporânea está dividida em três grupos: Kaiowá, Nandeva/Chiripa e Mbya. No Mato Grosso do Sul encontram-se os Kaiowá e, em menor número, os Nandeva/Chiripa que se autorreconhecem e são reconhecidos pela denominação Guarani (BRAND, 1997). Concentrados no sul do Estado, esses índios vivem atualmente confinados em uma pequena área descontínua de pouco mais de 40 mil hectares. Dados recentes informam uma população de, aproximadamente, 40 mil índios kaiowá e guarani nessa região (BRASIL, 2009).

Esse contingente populacional, apesar de reduzido, já foi bem menor há poucos anos. Isso porque, desde o período co-

lonial, e acentuadamente no século passado, o espaço territorial no qual viviam veio sendo ocupado sistematicamente pelo homem branco (BRAND, 1997). Empresas e fazendas de criação de gado, de plantio de soja e café foram instaladas na região, substituindo a mata nativa por pastagem de capim colonião e aglomerando a população indígena sobrevivente nas terras restantes. O confinamento em pequenas áreas teve como consequência imediata uma grande pressão antrópica que comprometeu severamente a mata nativa, a qualidade das águas (com poluição, assoreamento, destruição da mata ciliar e das nascentes) e as formas tradicionais de subsistência baseadas na caça e coleta (BRAND, 1998; GRÜNBERG, 2002). Em face das dificuldades de sobrevivência, muitos jovens e adultos passaram a buscar fontes alternativas de renda trabalhando em usinas de álcool da região, ficando ausentes das aldeias por longos períodos e comprometendo sensivelmente a organização familiar e social local (VIETTA, 1998). Nesse cenário, tornaram-se altos os índices de desnutrição, suicídio e alcoolismo. Há problemas políticos e sociais decorrentes da sobreposição de lideranças e da necessidade de reordenação da organização familiar. Valores e práticas religiosas tradicionais estão cedendo lugar a outras crenças, sobretudo as das religiões neopentecostais (BRAND, 1998). Conhecimentos e valores veiculados pela escola formal não-índia e pelos meios de comunicação de massa também já começam a fazer parte do cotidiano de muitas aldeias e têm induzido à mudança de práticas que nem sempre re-

percutem em prol da melhoria das condições de vida para esse povo.

Apesar do processo de extermínio, algumas estruturas fundamentais que organizam o sistema indígena guarani ainda estão presentes e ativas, orientando a sua identidade tradicional. A língua materna guarani é falada por quase todos. Vê-se também um forte engajamento dos Kaiowá e Guarani nos movimentos de retomada e legalização de suas terras (GRÜNBERG, 1999; 2002), nas ações de prevenção, recuperação de danos ambientais e educação ambiental e na construção de alternativas de renda. As comunidades contam com a parceria de algumas Instituições de Ensino Superior, Conselho Indigenista Missionário-CIMI, organizações não governamentais, entre outras(os) que as apoiam.

Entretanto, o ritmo de solução dos problemas locais é lento. A despeito desses esforços, ainda se veem muitos episódios de queimada, de destruição das matas e dos animais. Persistem problemas de saúde como suicídio, alcoolismo, desnutrição, uso de drogas, tuberculose, zoonoses, entre outros. O lixo se acumula devido ao consumo de produtos industrializados adquiridos nas cidades do entorno.

Nesse contexto, a escola indígena se afirma como uma esperança e uma alternativa de luta para a reversão desse quadro desafiador. Na atualidade, a escola do índio (e não para o índio) está sendo construída por ele a partir de novas bases e pretende reafirmar a sua identidade e diferença por meio de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue, conforme garante a Constituição Federal de

1988. Uma escola que pretende configurar-se como um contra-modelo ao etnocentrismo legado à sociedade brasileira pelo colonizador europeu (GRZYBOWSKI, 2004), que fundamentou a criação de escolas para indígenas, de caráter assimilatório e integracionista, centradas na catequese, na desqualificação dos processos educativos do índio e destinadas a desarticular suas identidades e eliminar as diferenças (FREIRE, 2004). Uma escola que hoje é reivindicada pelo índio e considerada por ele como instrumento que lhe pode trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, o acesso a conhecimentos universais, a valorização e sistematização de saberes tradicionais (GRUPIONI, 2004).

Entre os Kaiowá e Guarani, a preparação institucional dos professores indígenas para atuação nesse novo modelo de escola iniciou-se em 1999, com o “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado)”, uma conquista resultante da luta iniciada em 1989 pelo Movimento de Professores Kaiowá/Guarani.

O Curso hoje é viabilizado por uma parceria entre o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, prefeituras das localidades onde existem índios kaiowá e guarani, além de Instituições de Ensino Superior, notadamente a Universidade Católica Dom Bosco-UCDB e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS e, nos últimos anos, também a Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Tem por objetivos “proporcionar o ensino intercultural e bilíngüe, por meio de estudos e vivências

dos conhecimentos tradicionais e atuais da sociedade guarani/kaiowá e do acesso às informações e conhecimentos universais sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, para atender às peculiaridades da educação escolar indígena no contexto dos Guarani/Kaiowá” (MATO GROSSO DO SUL, 1998, p.11). A organização curricular do Curso está baseada em três eixos - teko (cultura), tekoha (território) e ñe’e (língua) - que devem estar presentes nos diferentes componentes curriculares (Ciências Sociais, Fundamentos da Educação, Línguas e Linguística, Matemática, Ciências Naturais, Cultura Guarani/Kaiowá, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado), distribuídos em 3210 horas. A carga horária é operacionalizada em sete etapas divididas entre estudos presenciais e estudos e estágios nas comunidades indígenas. O Projeto Ara Verá já habilitou, desde o seu início em julho de 1999, cerca de 150 professores kaiowá e guarani.

Conforme previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, as “Ciências Naturais” se justificam como componente da formação dos professores e do currículo da escola indígena “pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional”. Justifica-se também pela necessidade de os indígenas se apropriarem “dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cul-

tural” e para a resolução de “problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas” (BRASIL, 1998, p.255). Junto com os conhecimentos da ciência do Ocidente, a escola indígena deve se constituir como um espaço para “veicular, por intermédio de registros estabelecidos a partir do diálogo e pesquisa com a comunidade, a formulação sistematizada [dos] conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 1998, p.257).

Com essa orientação, o componente curricular Ciências Naturais encontra-se inserido no Projeto Ara Verá. Norteado pelos eixos terra-língua-cultura, esse componente tem procurado se encaminhar no sentido de contemplar as especificidades da cultura kaiowá e guarani e os conhecimentos da ciência ocidental, de modo a propiciar condições de possibilidade de coexistência entre eles. Coexistência que não implica síntese, fusão, mas, acima de tudo, a garantia de produção da diferença. Diferença de modo de ser, de visões de mundo e, inclusive, do que se considera como ciência.

A pesquisa empírica: o que pensam os estudantes kaiowá e guarani sobre “ciência”

Tendo como propósito a promoção do diálogo entre pessoas de culturas diferentes, julguei que um dos passos necessários nessa direção seria o de conhecer o que cada uma delas pensa a respeito dos conhecimentos produzidos pela cultura uma da outra. A pesquisa ora relatada levantou alguns elementos neste sentido. O estudo sobre as concepções de ciência dos alunos indígenas propiciou não apenas uma oportu-

nidade de evidenciar algumas delas, mas também uma reflexão sobre as minhas próprias concepções a respeito da ciência com a qual sempre operei. Pude, ainda, reconhecer o quão desconhecidos eram para mim os Kaiowá e Guarani e os conhecimentos com os quais operam.

Objetivos e metodologia

A pesquisa se caracterizou como um estudo de abordagem qualitativa de caráter descritivo-explicativo. Foi realizada com alunos indígenas kaiowá e guarani da primeira turma do Projeto Ara Verá. Tinha como objetivo conhecer as concepções de ciência dos alunos, e como meta obter elementos que auxiliassem a refletir, em sala de aula, sobre os diferentes modos de conhecer de cada cultura.

O instrumento utilizado foi um questionário composto de questões abertas e fechadas: (1) Para você, o que é ciência? (2) Escreva o que você sabe sobre cientistas; (3) O que você sabe sobre ciência e cientistas você aprendeu (a) na escola; (b) pela TV; (c) nos livros didáticos; (d) outros (quais); (4) Você acha que os índios são cientistas? Por quê? (5) Faça um desenho mostrando alguém executando uma atividade relacionada à ciência.

No dia previsto para a atividade estavam presentes 50 alunos que responderam às questões por escrito e individualmente.

Resultados

A análise das respostas às questões formuladas mostrou que a ciência era vista, pela maior parte dos alunos, como uma atividade empírica exercida por pessoas que estudavam/pesquisavam o ambiente (animais, plantas e seres humanos, principalmente), desenvolvida por cientistas brancos e do sexo masculino. Para grande parte dos alunos a ciência era concebida como o próprio ambiente. Segundo informaram, tais imagens de ciência foram aprendidas na escola. Todos afirmaram que o índio também é cientista e que pratica “uma ciência

que difere da do branco” em alguns aspectos, mas que se assemelha em outros.

A seguir será explicitado como cada uma dessas concepções compareceu no discurso dos alunos.

1) A “ciência” é o estudo do ambiente ou é o próprio ambiente:

Agrupei as respostas dos alunos à questão “para você, o que é ciência” em três dimensões: (a) ciência como atividade humana, (b) ciência como objetivos, (c) ciência como ambiente. O Quadro 1 explicita essas dimensões e as respectivas citações que as compõem.

Ciência como “atividade humana”	Ciência como “objetivo”	Ciência como “ambiente”
Estudo - “é estudo”; “vários tipos de estudos”; “é um estudo que conhece no seu tekoha, de acordo com a sabedoria do mais experiente”; “coisa que a gente estuda”; “tudo o que aprendemos na vida”; “é a fonte onde o ser humano descobre a vida” Pesquisa - “é uma pesquisa” Tipo de conhecer - “é um tipo de conhecer a realidade”; “é um conhecimento cientificamente comprovado pelos pesquisadores” Disciplina escolar - “é uma matéria que estuda”	Intelectual - “saber”, “estudar”, “aprofundar”, “descobrir”, “conhecer”, “buscar explicações”, “tentar entender” Utilitário - “trazer solução para os problemas”, “fazer previsões”, “tudo que você conhece é uma ciência, como por exemplo, remédio tradicional”; “sobrevive com ela no nosso dia a dia” Didático - “ensinar”	Natureza: “são tudo o que existe na natureza”; “é o meio ambiente”; “é a biologia, a natureza”; “tudo que tem ao nosso redor, natureza”; “um lugar no ambiente”. Seres vivos: “o homem também faz parte da ciência”; “todos os seres vivos que está na terra”; “são os seres naturais da terra que está relacionado com seres vegetais e seres humanos”; “animais, pássaros”

Quadro 1: Dimensões da “ciência” e respectivas falas dos estudantes kaiowá e guarani

A maioria (cerca de 75% dos alunos) parece perceber a ciência como atividade humana, mais precisamente como uma atividade de estudo, pesquisa ou descoberta por meio da qual se conhece o mundo, a vida, o seu próprio tekoha (território).

Para os alunos, como se caracteriza esse estudo/pesquisa que concebem como

ciência? As falas sugerem que se trata de um conhecimento decorrente da observação e experimentação: “um conhecimento cientificamente comprovado pelos pesquisadores”. Uma única referência foi feita à ciência como um “estudo que também é feito por indígenas” e “de acordo com a sabedoria dos mais experientes”.

É notável como a maior parte dos alunos fez referência aos elementos do ambiente natural (animais – os mais citados, seguidos dos seres humanos e plantas) como algum tema que diz respeito à ciência ou que a ciência estuda/pesquisa. Um número menor de alunos mencionou outros temas, tais como o mundo, o planeta terra, a natureza, o meio ambiente, a vida, os seres vivos. Poucos citaram que a ciência se preocupa em conhecer os produtos obtidos da natureza (remédios e alimentos), os astros, o clima, as doenças, o funcionamento das coisas e do corpo. Cabe mencionar, ainda, que a ciência foi referida como uma disciplina escolar, uma “matéria” que tem como objetivo “ensinar” sobre o ambiente, o corpo humano, os seres vivos.

A relação intrínseca entre ciência e natureza/ambiente/seres vivos, isto é, a visão de continuidade entre ciência e ambi-

ente natural (ciência = ambiente) foi evidenciada em cerca da metade das respostas aos questionários. Na terceira coluna do Quadro 1, podem ser vistas as diferentes falas que expressam essa ideia de que a ciência é a própria natureza.

2) Cientistas são pessoas brancas e estudiosas

As respostas dos alunos à questão “escreva o que você sabe sobre cientistas” foram agrupadas, segundo a análise que fiz de seu conteúdo, em quatro dimensões: prática (o que fazem os cientistas); metodológica (como fazem), teleológica (para que fazem) e axiológica (aspectos valorativos do que fazem). Foi possível evidenciar tanto as visões dos alunos sobre o cientista como também sobre a atividade científica (Quadro 2).

Dimensões da atividade científica e/ou do cientista	Citações
Prática (O que faz)	Estuda - “pessoas que estudam muito”; “grandes estudiosos”; “dedicam-se a um estudo muito profundo e específico”; “corre atrás da informação”; “procura saber, se informar” Pesquisa - “pessoa que pesquisa”; “grande pesquisador”;
Metodológica (Como faz)	Produz tecnologia “homem que cria, inventa, constrói”; “produz conhecimento”; “transforma o que é natural, [...] inventa tecnologia” Experimentação - “através de experiências científicas”; “fazem experiências para comprovar algo que ele tinha como objetivo, [...] usando o principal instrumento de estudo, o laboratório específico”; “os animais ele captura e faz alguns processos e vai conhecendo”; Observação - “eles têm aparelhos muito potentes que descobre os fatos que acontece no mundo e nos astros” Elabora Projeto - “faz seu roteiro de trabalho e vai pesquisar o que ele quer saber” Pesquisa de Campo - “primeiro coleta informações, tem a ajuda do computador e a partir disso vai modificando segundo os seus objetivos”; “coleta dados, informações”
Teleológica (Para que faz)	Bem comum : “para descobrir muitas coisas importantes”; “para tentar descobrir e explicar algum fenômeno da natureza”; “para colocar assuntos e informações na escrita para divulgar para quem não conhece”; “para solucionar e entender os problemas”; “para criar suas idéias”; “para ser capaz de criar coisas inexistentes”; “para achar remédio”; “para ajudar os povos a sobreviver”; “para fazer todos os seres humanos acreditar nas coisas inexistentes” Bem individual : “para saber mais”; “para publicar o que ele descobriu”;
Axiológica (Por que faz, aspectos valorativos)	Negativa : “louco”; “pirado”; “quer se tornar Deus na Terra e no mundo”; “nunca quer ser inferior”; “vem prejudicando a natureza” Positiva : “curioso”, “dedicado”; “pessoas preparadas para aquilo que pretendem exercer”; “cuida do planeta”; “aquela pessoa que gosta de inventar” Ambas : “traz informações às vezes certas, às vezes erradas”; “[...] que cria coisas boas e ruins”

Quadro 2: Concepções de “cientista” e “atividade científica” deduzidas da falas dos alunos kaiowá/guarani

Tal como ocorreu nas respostas à primeira questão, os alunos usaram com bastante frequência os termos “pesquisa” e “estudo” quando se referiam à “ciência”. Vale ressaltar que mencionaram que se tratava de um estudo “em profundidade” e “especificidade”. Complementaram e reforçaram essa ideia com textos explicativos que acompanharam boa parte dos desenhos dos cientistas em atividade (“sou cientista,

pesquisa variedades de cobras”; “cientista pesquisando uma borboleta”; “fazer pesquisa sobre remédio”). Atividades de observação e de experimentação foram retratadas com cobaias (camundongos) ou plantas e estavam acrescidas de explicações como “existem outros estudos como comportamento, genética, astronave, vida sexual, etc.”; “estudo de comportamento, estudo sobre os animais”.

As respostas dadas pelos alunos a essa questão reforçam, novamente, a associação da ciência ao “ambiente”. Tal associação comparece em mais da metade das citações. Um número menor, porém expressivo, relacionou a atividade científica ao estudo/pesquisa de doenças, suas causas e formas de cura. Quando assim o fizeram, a ciência/o cientista foi relacionada com o bem comum, a busca por solucionar problemas da humanidade. Mas, houve também referências ao cientista que está preocupado consigo mesmo e suas publicações, que é prepotente, (“não quer ser inferior”, “quer ser Deus”) e pode produzir “coisas ruins”, “prejudicando a natureza”.

Na visão de alguns alunos, o conhecimento científico é obtido de uma atividade planejada, na qual se explicitam o roteiro, os objetivos, a forma de coleta de dados etc. A observação e a experimentação foram destacadas como métodos para alcançar o conhecimento científico (“estou observando uma planta para ver se faz remédio”). Desenhos de cientistas brancos, solitários, de sexo masculino realizando atividades de observação (ao microscópio, nos tubos de ensaio, às cobaias ou outros animais), experimentação (com injeções em cobaias ou cortes em plantas e registros (em planilhas manuais ou no computador) foram comuns.

3) Mas... “índio também é cientista; ele sabe as origens das coisas...”

Nas respostas à questão “Escreva o que você sabe sobre cientistas” foi encontrada apenas uma referência explícita ao índio como cientista: “[cientista é] pessoa que vive

no meio da nossa população, como o rezador e os mais experiente[s]”. Curiosamente, quando solicitados a elaborar um desenho de alguém executando atividade científica (5ª questão), a figura do índio foi representada por aproximadamente 40% dos alunos. Os demais caracterizaram o cientista como branco. Em ambas as situações predominaram as figuras masculinas. Os desenhos que contemplavam a figura do cientista indígena caracterizavam-no como pessoa idosa, com vestimenta própria tradicional, em um ambiente natural da aldeia, ao lado de animais, próximos à mata ou plantações, junto à casa de reza. Alguns foram identificados como “caciques”. A maioria foi representada em atitude de reza (ajoelhado, caminhando próximo à casa de reza, ao lado de alguma pessoa doente), alguns em atitude de contemplação do ambiente ou de manipulação de plantas. Alguns explicitavam os desenhos com explicações do tipo: “um índio plantando rama de mandioca na lua nova”; “mulher ralando casca da leiteira para curar picada de cobra”; “índio fazendo cangorosa”.

Como já foi dito, nas respostas às questões iniciais, poucos alunos fizeram menção ao índio como cientista. Esse número elevou-se, significativamente, quando a pergunta foi formulada de forma direta: “você acha que os índios são cientistas e por quê? Nesse caso a totalidade das respostas foi “sim”. O Quadro 3 apresenta a análise que fiz das justificativas dadas a essa afirmativa.

Concepções de “ciência”	Citações
Ciência é conhecimento cumulativo, construído no cotidiano, transmitido de geração em geração	“o índio já nasce como cientista, com o seu conhecimento”; “antigamente eles não tem estudo, mas tudo o que aconteceu os índios sabe, porque índios têm seu cacique que orienta”; “índio já vem com essa sabedoria muito rica desde a geração da família”; “nós, índios, tem nossa própria ciência, e não pára, porque a nossa cultura nunca descobriu nada, ela já tem... para mais novos é passado um conhecimento, talvez seja um descobrimento para eles”; “os índios também é cientista desde o princípio porque os índios conhecem muitas coisas”; “os índios são os primeiros cientistas porque eles souberam viver, antes da chegada dos portugueses”; “eles sabe muitas coisas guardadas na cabeça, mas nunca deu importância a ele mesmo”
Há especialistas detentores do conhecimento científico	“os cientistas são os nossos caciques”; “o índio não estuda para aprender a sua ciência, os caciques, as parteiras já sabem o tipo de remédio”; “o cacique orienta, sabe o que é planta, remédio [...]”; “são cientistas principalmente nossos pais e avós”; “os mais velhos sabem tradicionalmente a ciência”; “pra nós, índios, somente o cacique explica nosso cotidiano”; “um cientista é um grande homem cacique”; “na nossa aldeia, quando temos dúvida, principalmente em caso de doenças, e quando a ciência do não índio não explica para nós, buscamos soluções através da nossa ciência e os cientistas são os nossos caciques”; “a informação certa do índio possa ser das orações, reza do deus tupã”
A ciência está em continuidade com o ambiente natural; ou ciência é o mesmo que ambiente	“o índio é cientista porque já nasce no meio da ciência, que é a aldeia, já conhece o tipo de seres que existe”; “os índios sabem porque já convivem com a ciência”; “já vive com a ciência na vida cotidiana”; “conhece a natureza (animais e vegetais)”; “já sabem a ciência, eles percebem os tipos de animais que vivem no mato, o que eles comem”; “se ele não soubesse ciência não saberia como utilizar as coisas naturais (remédio tradicional, tempo, etc.)”; “os índios faz a ciências pelas nossas árvores ou outros”
A ciência é utilitarista	“os mais idosos descobrem benzimentos para cura de doentes”; “o índio faz cura”; “muitos sabem sobre remédios”, “indígena sabe muito bem o que é planta, remédio, alimento, e todos índios observa os astro para ele perceberem as data, anos, etc”, observa os astros e sabe as datas”; “dependem do estudo da lua, sol, tempo, para plantar na época certa”; “os índios fazem ciência porque ensina os filhos para trabalhar, produzir alimentos para eles”; [índio] sabe que parte dos animais devemos guardar para uma medicina”
A ciência do índio é diferente da ciência do branco	“o índio já sabe, já sabe tudo... o branco, pra saber, tem que estudar bastante”; “índio não estuda pra aprender sua ciência, [...] eles já sabem o tipo de remédio”; “índio já vive com a ciência no cotidiano, só que é diferente do conhecimento dos brancos”; “é diferente do cientista, mas faz ciência com o conhecimento de remédio tradicional e outros”; “conhece e faz coisas que um cientista branco jamais conhecerá”; “os índios são cientistas naturalmente, é muito difícil de errar e nunca quer ser superior... agora os brancos erra muito e nunca quer ser inferior”; “o índio cria uma ciência através da sua realidade, não através de um aparelho potente”, “cacique e as parteiras nunca estudou para aprender a sua própria ciência”; “[tem coisa que] a ciência dos não índios não tem explicação, mesmo que tem a tecnologia de primeira linha... mas o nosso cacique já tem explicado”
Ciência como conhecimento valorizado e verdadeiro	“eles [os índios] sabe muitas coisas guardadas na cabeça, mas nunca deu importância a ele mesmo”; “o índio também faz experiência”; “ele [o índio] também sabe a origem das coisas”; “eles [os índios] possuem muitos conhecimentos que são estudados pelos pesquisadores” “o índio cria a ciência através da sua realidade [...] a informação certa do índio possa ser das orações, reza do deus tupã”
Ciência como resposta a um problema	“eles [os índios] dependem do meio para sobreviver [...] ele precisa descobrir as coisas certas”; “muitas vezes precisamos descobrir algo novo para viver [...] soluções para uma vida melhor”
Ciência como forma de domínio da natureza	“índios são cientistas porque fabricam, descobrem, multiplicam e diminuem”; “índio tem seu conhecimento para época de plantações”; “[índio] conhece sobre que dia que chuva vem”; “ele [índio] precisa descobrir a lua, o sol, o tempo para melhor dar seu plantio”; “se os índios não soubesse ciência eles não saberia de como utilizar as coisa natural: remédio tradicional, o tempo e outros mais”
Ciência como experimentação	“índio não vai plantar uma muda em cima de outra”; “índios também faz experiência, por exemplo, remédios tradicionais”

Quadro 3: Concepções de “ciência” e “ciência do índio” presentes nas falas dos estudantes kaiowá e guarani

Ressalvo que procurei encontrar concepções de ciência subjacentes a cada uma das falas e as agrupei em tipologias que, entretanto, não devem ser entendidas como excludentes entre si, pois as falas entrecruzam múltiplas concepções.

Nas respostas destacaram-se as semelhanças sobre as diferenças entre a ciência do branco e a do índio. Parecem sugerir uma visão positivista que enfatiza a experimentação na atividade científica e apresenta a ciência e as tecnologias criadas a partir dela como soluções para os problemas da humanidade. Subjaz a ideia de ciência como um tipo de conhecimento verdadeiro, empírico, utilitário (voltado, sobretudo, para o domínio da natureza na busca de soluções para os problemas de subsistência e de saúde) e cumulativo.

Tanto a atividade do cientista branco como a do índio parece ser percebida como atribuição de um especialista (um pesquisador – na ciência do branco; ou uma pessoa idosa, mais experiente – na ciência indígena). Entretanto, as respostas sugerem que a ciência do branco se diferencia da ciência indígena em alguns aspectos: (a) atribuição de valor – ao contrário da sociedade não-índia a ciência do branco é valorizada porque “é arrogante e prepotente”; (b) epistemológico - o índio cientista “já sabe, isto é, já nasce com a sua sabedoria” ou a “aprende em contato com o ambiente da aldeia”, ao passo que “o branco tem de aprender a ser cientista estudando na escola”; e (c) o processo - criação de aparatos tecnológicos complexos da ciência do branco em contraste com formas mais simples e eficazes da sabedoria dos indígenas.

Poucas alusões foram feitas às lógicas subjacentes, às epistemologias de ambas as ciências referidas pelos alunos. Prevaleceu a percepção da ciência como produto, sem história, pronto e acabado. Mais uma vez, tal como ocorreu nas respostas às questões anteriores, a ideia de ciência parece estar associada com “ambiente natural” e com a “sabedoria”, isto é, a ciência concebida como a sabedoria inculcada no cientista ao interagir com o ambiente da aldeia. Nesse sentido, a ciência = natureza = conhecimento da natureza. O saber estaria na natureza. Concebe-se o primado do objeto, o acesso ao conhecimento pelos sentidos.

4) As visões de ciência são transmitidas pela escola e pelos meios de comunicação

A resposta de um dos alunos pode ser tomada como síntese das demais quando questionados a respeito da origem de suas concepções sobre a ciência: “as informações que tenho de cientistas não sei se são corretas, mas são ideias que tenho por meio da escola e da televisão”. Assim como esse aluno, quase todos os demais assinalaram que a escola e/ou o livro didático foram os responsáveis pelas informações que tinham sobre “ciência” e “cientistas”. Poucos referiram à televisão, internet, aos colegas ou filmes. Cabe ponderar que veículos de informação midiática existiam em apenas algumas aldeias por ocasião da pesquisa, muito embora a maior parte dos alunos participantes da pesquisa tivesse acesso a eles quando visitavam as cidades.

A construção dessas imagens de ciência e cientista muito provavelmente guar-

da relação com a trajetória de vida dos alunos kaiowá e guarani marcada por pressões da sociedade envolvente e por um currículo ditado pelas redes oficiais de ensino e atrelado a livros didáticos de distribuição nacional. Dados de outra pesquisa que fiz com esses alunos e que apresentei no meu trabalho de doutoramento² parecem corroborar essa suposição (Nesse trabalho mostro relatos dos alunos a respeito do ensino de ciências nas escolas não-índias onde cursaram o ensino fundamental. Nesses relatos caracterizam as aulas pelo uso de uma linguagem incompreensível, desconectada da sua realidade e despreocupada com a formação de conceitos abstratos. O livro didático era a principal fonte de referência do professor. As metodologias eram reduzidas a aulas teóricas nas quais o professor explicava, ditava ou escrevia o conteúdo no quadro, quase sempre em português. Cabia ao aluno ouvir, responder e memorizar o questionário que seria exigido no dia da prova).

Em síntese, a pesquisa realizada mostrou que, de modo geral, prevalece entre os alunos kaiowá e guarani a ideia de ciência como conhecimento do Ocidente, relacionado com uma coleção de fatos sobre o mundo e uma realidade apreendida por meio da observação e experimentação. Nessa visão de ciência não é contemplada a existência de elementos ou teorias a priori e, conseqüentemente, não se reconhece que há hipóteses ordenadoras do processo investigativo. Não há nenhuma alusão às crises, às remodelações do conhecimento, às polêmicas próprias da produção da ciência. Os conhecimentos científicos são,

portanto, vistos como cumulativos, a ciência é pronta, acabada e descontextualizada. Não concebem a ciência como empreendimento coletivo. A atividade científica é vista como predominantemente masculina e eminentemente empírica. A ciência é percebida como o próprio ambiente, o que sugere uma concepção de que o conhecimento está no objeto e pode ser captado pelos sentidos. O conhecimento indígena foi declarado pelos alunos como ciência. Esta, ao final, seja indígena ou branca, parece ser concebida como uma atividade a-histórica, individual, pronta, acabada, sem crises e remodelações, cumulativa e masculina. A construção dessa imagem de ciência deve, segundo informam os alunos, à escola e à mídia, principalmente.

Cotejando esses resultados com o que revela a literatura específica³, pode-se perceber que essas visões de ciência são comuns também entre outras pessoas leigas, entre estudantes não-índios e seus professores, alunos e até mesmo entre professores universitários. Tais concepções, consideradas distorcidas, podem ser incluídas no rol das visões deformadas sobre a ciência transmitidas pelo ensino e presentes entre professores, conforme estudos de Perez et al. (2001). São elas: (1) concepção empírico-indutivista e a-teórica da atividade científica; (2) visão rígida do trabalho científico - metódica, algorítmica, exata, infalível - ou, em outro extremo, o relativismo total; (3) visão a-problemática e a-histórica da ciência; (4) uma visão exclusivamente analítica do trabalho científico; (5) imagem acumulativa de crescimento linear dos conhecimentos; (6) visão individualista e eli-

tista da ciência, inclusive eminentemente masculina; (7) imagem descontextualizada e socialmente neutra da ciência. Essas imagens, segundo os autores, parecem ter sido assumidas, inclusive, “por autores do campo da educação, que criticam como características da ciência aquilo que são apenas visões deformadas da mesma” (PEREZ et al., 2001, p.134).

Implicações do estudo realizado para pensar o ensino de ciências numa perspectiva intercultural: algumas reflexões

A literatura disponível sobre o tema “concepções de ciência de alunos e professores”, mencionada na seção inicial deste texto, invoca a ciência de modelo ocidental. Além de mostrar as visões equivocadas que se tem sobre essa ciência, os autores convocam aos responsáveis pela educação científica a (re)construí-las para torná-las mais condizentes com a história e com a filosofia da ciência, com a atividade desenvolvida pelos cientistas nos diferentes campos de trabalho, nas diversas instituições de pesquisa e com a diversidade de métodos utilizados na produção de seus conhecimentos. Não está em discussão, nesses trabalhos, a possibilidade de levar em consideração outras formas de conhecer, isto é, de serem consideradas ou não como “ciência” os saberes produzidos a partir de lógicas diferentes da ciência do Ocidente. Tal discussão, do ponto de vista epistemológico e filosófico, também não será objeto deste trabalho.

Para auxiliar-me na tarefa de pensar o valor heurístico desta pesquisa, volto as

minhas reflexões para a cultura e recorro a alguns autores que desenvolveram concepções de multiculturalismo e interculturalismo. Ressalvo que ambos os termos são polissêmicos e, dessa forma, tomarei um e/ou outro, conforme os significados me sejam úteis para pensar sobre o que fazer com os resultados deste trabalho.

Cito inicialmente Peter Mc Laren (2002) que reconhece as seguintes formas de multiculturalismo: (1) “Conservador” que vê os não brancos com bagagem cultural inferior e pretende construir uma cultura comum na qual a cultura dominante deslegitima saberes diferentes e projeta assimilá-los à ordem vigente; (2) “Humanista liberal”, que defende a igualdade intelectual entre as pessoas, que é conquistada pela igualdade de oportunidades sociais, permitindo que todos possam competir numa sociedade capitalista; (3) “Liberal de esquerda”, que enfatiza a diferença cultural e afirma a igualdade entre as raças, tendendo a ignorar a situação histórica e cultural das diferenças e (4) “multiculturalismo crítico ou revolucionário”, que admite as diferenças como produtos da história, e as questões específicas, como raça, gênero e classe, são vistas como produtos de lutas sociais mais amplas; o multiculturalismo crítico e de resistência deve trabalhar numa agenda política e crítica de compromisso com a justiça social.

Tomando como referência esta classificação de Mc Laren, quero entender a pesquisa ora relatada como afinada com a perspectiva crítica e revolucionária. Dessa forma, admito as concepções de ciência dos alunos investigados como produtos da sua

história, o que inclui o processo de colonização e escolarização que se empenhou em assimilá-los e destituir de significado e sentido os seus modos de conhecer. Assim sendo, o trabalho educativo que inclui a revisão das imagens distorcidas do conhecimento produzido pela cultura do branco ou do índio não deve ignorar a produção histórica das desigualdades e da subalternização dos saberes indígenas.

Fleuri (2002) é outro autor que me auxilia a entender como este trabalho poderia me ser útil na construção de contextos de encontro entre pessoas de diferentes culturas. Para o autor, há diferenças entre as perspectivas multi e intercultural. A perspectiva multicultural, para Fleuri, reconhece as diferenças culturais como um fato, procurando adaptar a ele uma proposta educativa de coabitação espontânea. As diferentes culturas são tomadas como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Já na perspectiva intercultural, as culturas não são reduzidas a meros objetos de estudo, mas são consideradas como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A perspectiva intercultural enfatiza o sujeito da relação e não apenas as culturas. Reconhece que as relações se dão em contextos complexos, de encontro/confronto entre visões de mundo diferentes, e que contribuem para que se modifiquem os horizontes de compreensão da realidade de ambos os envolvidos. Tem como traço característico a ênfase na relação intencional, a intenção deliberada de modificar e modificar-se na relação.

Compreendo que a perspectiva intercultural abordada por Fleuri não exclui a

ideia de multiculturalismo crítico e de resistência de Mc Laren. Tenho como propósito tomá-las como orientação nos desdobramentos desta pesquisa, na minha vida pessoal, em sala de aula e no Projeto Ara Verá. Quero olhar para os sujeitos pesquisados sem reduzi-los a objetos de estudo, mas sim com intenção de compreendê-los como pessoas de quem me aproximei com o intuito de conhecê-los melhor e, nesse processo, obtive maior consciência de mim, deixei-me modificar e quis modificá-lo, ampliando os nossos horizontes de compreensão da realidade.

Moreira e Candau (2003), ao discutirem sobre práticas pedagógicas preocupadas com a cultura e a diferença, destacam a necessidade de os currículos escolares desvelarem as raízes históricas e culturais que os produziram como tal. Desse modo, segundo os autores, poderiam ser desmanteladas as possibilidades de se admitir a existência de um conhecimento indiscutível, neutro, universal, atemporal.

Penso que a pesquisa ora relatada já começou a provocar também esse efeito. Foram evidenciadas as concepções de ciência dos alunos indígenas e resta problematizá-las ao longo das aulas no Projeto Ara Verá, explicitando os lugares e tempos que as forjaram, refletindo sobre as alternativas possíveis de reinventar novos espaços nos quais essas concepções possam ser reconstruídas em favor do favorecimento do diálogo entre pessoas de diferentes culturas e conhecimentos singulares. Igualmente importante nesse contexto é explicitar a epistemologia, a história, os métodos, a distribuição, as relações de

poder que envolvem a produção dos conhecimentos indígenas, os tipos de escola e currículo que os silenciaram, o contexto atual e as novas compreensões e formas de luta que almejam legitimá-los.

Não quero e nem posso desconhecer que as relações entre culturas diferentes não se dão sem conflitos. A questão da possibilidade (ou não) do diálogo entre elas tem sido objeto de reflexão e preocupação no âmbito das teorizações multi e interculturais no currículo. Moreira (2002) assinala que diferença e diálogo precisam ser objetos de teorizações cuidadosas para que melhor se compreendam os processos de construção das diferenças e de promoção do diálogo e, assim, possam “incentivar a emergência de novos insights e de novas práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas [...]” (p. 20).

Para mim, esta pesquisa foi um esforço de criação de uma prática pedagógica atravessada pela investigação e reflexão, um espaço de tradução cultural e de formação que produziu elementos importantes para a construção de relações interculturais. Iniciei o meu trabalho com os alunos kaiowá e guarani pensando a ciência como o conhecimento do Ocidente. Essa visão foi-se ampliando enquanto tentava compreender os resultados desta pesquisa. Novas indagações passaram a fazer parte do meu processo de formação como bióloga e professora.

Ao final, penso que fiz algumas travessias. Sinto-me, por um lado, um pouco mais bem informada sobre os modos de produzir conhecimentos da cultura do Ocidente, suas limitações e também as visões

distorcidas que se tem dessa produção. Por outro, a pesquisa mostrou-me, de forma contundente, a escassez do meu repertório a respeito dos Kaiowá e Guarani, seu modo de ser e de produzir seus próprios conhecimentos. Essa constatação tem me movido em direção a estudos que, de uma parte, contemplam uma visão de ciência mais abrangente e inclusiva da diversidade e que propõem relativizar o discurso científico moderno para revalorizar os conhecimentos que esse mesmo discurso silenciou; de outra parte me conduzem mais profundamente até a “ciência do índio”, suas epistemologias, metodologias, linguagens, impactos sociais e processos históricos que fizeram com que se tornasse, aos olhos do ocidente, em saber subalterno, não-saber, não-conhecimento, não-ciência.

Reconhecer a necessidade do diálogo intercultural implica admitir a impossibilidade de um único ponto de vista abarcar a realidade como um todo. Requer pensar em outro paradigma de ciência que exige um pensar mais abrangente, contextualizado, multidimensional e multidisciplinar (conforme assinala Morin, 2002). Uma ciência aberta ao universal, isto é, que não desconheça as indagações das sociedades no seio das quais se desenvolve, que seja capaz de um diálogo com a natureza e com as pessoas de todas as culturas cujas questões ela saberá, um dia, respeitar (como propõem Prigogine e Stengers, 1991). Uma ciência aberta à visão de homem indiviso, capaz de construir conhecimento com o uso da razão aliada às emoções e à intuição, uma ciência que não separe matéria e espírito, razão e sensação, que acredite e abra

espaços para o diálogo entre benzimentos, rezas e tecnologias de ponta.

O ensino de ciências no Projeto Ara Verá (e como de resto, também o da escola indígena e não índia) orientado por essas ideias estaria preocupado, entre outras coisas, em desocultar os processos pelos quais construímos nossas visões sobre os modos de produzir conhecimentos das diferentes culturas. Tenho a consciência de que foi essa a experiência que vivi, em situações concretas e intencionais de construção de relações interculturais. Tenho a expectativa de que o relato que fiz de parte desse processo possa oferecer elementos para pensar formas de convivência frutífera, de “tensões produtivas” entre culturas distintas, no ambiente escolar. Esta talvez tenha sido a contribuição deste trabalho, posto que deixou à mostra o início de um exercício, para sempre inacabado, de interpenetração, de aber-

tura a influências e aprendizagens entre pessoas diferentes.

Notas:

¹ Em decorrência das dificuldades e de diversos olhares relativos ao censo dessas populações, os dados relativos às línguas e populações divergem na literatura. Por exemplo, há 180 línguas segundo Grupioni (2004) e Freire (2004); por volta de 200 línguas de acordo com FUNAI (2004). A população indígena é de cerca de 550.000 pessoas, segundo Freire (2004). Há 345.000 índios aldeados, conforme dados da FUNAI (2004).

² O trabalho citado é: PERRELLI, M. A. S. Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas kaiowá e guarani, 2007. 307f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2007.

³ Uma síntese e análise de um vasto número de pesquisas sobre as concepções dos professores a respeito da “ciência” e suas implicações no ensino pode ser encontrada em Harres (1999) e Perez et al. (2001) citados nas referências.

Referências

ABD-EL-KHALICK, F; BELL, R. L; LEDERMANN, N. G. The nature of science and instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, v. 82, n. 4, p. 417-436, 1998.

BRAND, A. J. O impacto da perda das terras sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. “Quando chegou esses que são nossos contrários” – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, Campo Grande, n. 12, p. 21-51, nov. 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde-FUNASA, Rede Nacional de Estudos e Pesquisas em Saúde dos Povos Indígenas-RENISI. Disponível em: <http://sis.funasa.gov.br/portal/detalhe_dsei.asp?strcddsei=20>. Acesso em: 10 jul. 2009.

- CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAZELLI, S. Alfabetização científica e processos educativos. *Perspicillum*. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.75-104, nov.1992.
- FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no Plural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- _____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processo educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-82.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31. Disponível em: <http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_ei_capitulo1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2005.
- GALLOIS, D. T. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. *Travessia, Revista do Migrante*, n. 36, p. 5-10, jan./abr. 2000.
- GASPAR, A. . *Museus e Centros de Ciências – Conceituação e proposta de um referencial teórico*. 1993. Tese (Doutorado em Didática)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- GRÜNBERG, F. P. *Religiosidad Guarani*. In: *JORNADA SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA*, 9., 1999, Rio de Janeiro: IFCS/UFRI. 6f. mimeo.
- _____. Reflexões sobre a situação dos guarani no Mato Grosso do Sul, Brasil, 2002. 22f. mimeo.
- GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-55. Disponível em: <http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_ei_capitulo2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2005.
- GRZYBOWSKI, C. Apresentação. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 7-9. Disponível em: <http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_ei_capitulo1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2005.
- HARRES, J. B. S. *Concepções sobre a natureza da ciência*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. *Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá*. Campo Grande, 1998.
- Mc LAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural em diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREZ, D; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

PORLÁN, R; RIVERO, A; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos e conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 16, n. 2, p. 271-289, 1998.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, C. A. Democracy, Education and Multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world. Lanham. Nova Iorque. Oxford: Rowman & Littlefield Publ, 1998

VIETTA, K. “Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento”: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. Multitemas, Campo Grande, n. 12, p. 52-73, nov. 1998.

Recebido em 20 de fevereiro de 2009.

Aprovado para publicação em 30 de abril de 2009.

Artigos

Devenir de la Planificación Educativa en Venezuela (1958-2004)

Devir do Planejamento Educativo em Venezuela (1958-2004)

Gilberto José Graffe*

* Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
e-mails: graffeg@cantv.net; graffeg@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una breve revisión del devenir de la planificación de la educación venezolana durante el período democrático desde 1958, una vez caída la dictadura, hasta el primer gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías. Se analiza el conjunto de líneas estratégicas que fueron asumidas por los diferentes gobiernos en los planes nacionales de desarrollo, formulados como grandes políticas públicas para el sistema educativo nacional, con especial énfasis en el sistema escolar.

Palabras clave

Planes nacionales de desarrollo. Planificación educativa. Políticas Educativas Públicas.

Abstract

Este artigo apresenta uma breve revisão do devir do planejamento da educação venezuelana durante o período democrático desde 1958, uma vez caída a ditadura, até o primeiro governo do Presidente Hugo Chávez Frías. Analisa-se o conjunto de linhas estratégicas que foram assumidas pelos diferentes governos nos planos nacionais de desenvolvimento, formulados como grandes políticas públicas para o sistema educativo nacional, com especial énfasis no sistema escolar.

Palavras-chave

Planos nacionais de desenvolvimento. Planejamento educativo. Políticas Públicas Educacionais.

Introducción

Este artículo presenta una breve revisión del devenir de la planificación de la educación venezolana durante el período democrático desde 1958, una vez caída la dictadura, hasta el primer gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías. Se analiza el conjunto de líneas estratégicas que fueron asumidas por los diferentes gobiernos en los planes nacionales de desarrollo, formulados como grandes políticas públicas para el sistema educativo nacional, con especial énfasis en el sistema escolar.

1 La Institucionalización del Sistema de Planificación en el Nacimiento de la Democracia Representativa

Es a partir de 1958, una vez caída la dictadura, que se inicia la etapa institucional del desarrollo de nuestro sistema de planificación, que se caracterizará por servir de instrumento de carácter ideológico para poder ejercer el control social (GIORDANI, 1986; BRAVO, 1992). Así, la planificación nace como una acción estatal de soporte al modelo de sustitución de importaciones y la búsqueda de la legitimidad del sistema de democracia representativa a partir de la instauración de un sistema político de conciliación de intereses caracterizado por responder a un juego suma positivo de los principales actores sociales, partidos, empresarios, militares, trabajadores, Iglesia, etc. (REY, 1998; KORNBLITH, 1998) que, a nuestro juicio, abarcará los cuatro primeros planes de la nación, abriéndose un período de mayor profundización de la sustitución de importaciones.

Desde el punto de vista político, el ambiente se caracteriza por la búsqueda de legitimidad del sistema democrático representativo que fue acordado con la firma del Pacto de Punto Fijo el 31-10-1958, una vez finalizada la dictadura el 23-01-1958. En este contexto, la Junta Gobierno crea CORDIPLAN como una oficina para apoyar a la Presidencia y al Consejo de Ministros en la planificación del desarrollo social y económico de la nación, asignándole como misión el "análisis, proyecciones y formulaciones de metas generales, complementada con la consulta de los sectores públicos y privados y la preparación anual del Presupuesto-Programa (DECRETO n. 492, 30-12-1958).

El modelo de planificación que comienza a instaurarse se caracteriza por ser normativo y como producto del mismo se obtuvo la formulación de planes a mediano plazo, con la orientación tomada del pensamiento desarrollista de la CEPAL sobre la planificación deliberada como instrumento de racionalidad para alcanzar el desarrollo a través de la profundización del modelo de crecimiento hacia adentro, y de la experiencia portorriqueña a la que estuvieron expuestos los líderes del partido Acción Democrática en el exilio, en donde se concibe a la planificación como una técnica de proyecciones macroeconómicas y la utilización efectiva de recursos para lograr objetivos preestablecidos que sirvieran de instrumento de gobierno para orientar el desarrollo (GIORDANI, 1996).

Es importante indicar que así nace un proceso de planificación no totalmente vinculante ya que, con motivo de la promulgación por decreto del V Plan de la Nación

(CORDIPLAN, 1976), se establece por primera vez, vía decreto presidencial de Carlos Andrés Pérez, el carácter imperativo relativo para el sector público e indicativo para el privado; los planes no tiene carácter de ley, sino el presupuesto de cada ejercicio fiscal. Lógicamente que la obligatoriedad de cumplimiento para el sector público de manera institucional ya se había definido, al establecerse la obligatoriedad de cumplimiento para los funcionarios públicos de las disposiciones establecidas del Decreto Creación de CORDIPLAN (DECRETO n. 492, del 30 de diciembre de 1958).

De hecho, posteriormente, como reza en la enmienda n. 2 a la Constitución de 1961 (Art. n. 7), realizada en 1983 durante el Gobierno de Herrera Campins, se fija como la única injerencia del Poder Legislativo la aprobación, en el primer año de los períodos constitucionales, de las líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la Nación, presentadas por el Ejecutivo Nacional; disposición que se incorpora al articulado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, con la diferencia de que debe hacerse en el tercer trimestre del año inicial del período (Art. 187, numeral 8). Sin embargo, en su Art. 236, sobre las atribuciones del Presidente de la República, se indica que éste debe “formular el Plan Nacional de Desarrollo y dirigir su ejecución previa aprobación de la Asamblea Nacional”.

El I Plan (1960-64) planteó la dirección de la inversiones del Estado como soporte al proceso de sustitución de importaciones, en la búsqueda de mayor independencia frente al sector petrolero, a través

de la mayor diversificación de los sectores agrícola e industrial así como con medidas de distribución del ingreso y progreso para la base social que apoyaba al Gobierno de Rómulo Betancourt (GIORDANI, 1986 y 1996). Igualmente consideró la utilización de estímulos al sector privado a través de la ayuda financiera, asistencia técnica, política de capacitación de personal y protección fiscal para salvaguardar la industria nacional en desarrollo. Es importante resaltar que inicialmente el sector privado, al rechazar la concepción del Estado como productor directo, no aceptó la idea de la planificación, visión que posteriormente se transforma, hasta el punto de participar en comités de planificación durante los años 1962-1963 (GIORDANI, 1986).

Para 1963 el Gobierno decidió incorporar su gestión al esquema del Programa de Alianza para el Progreso, para lo cual presentó el II Plan de la Nación 1963-66, el cual básicamente formula la profundización del proceso sustitutivo de importaciones, a través de mayor crecimiento y diversificación económica a objeto de reducir la dependencia del sector petrolero, el establecimiento de una política de pleno empleo y el mejoramiento de la distribución del ingreso y condiciones de vida de la población (GIORDANI, 1986 y 1996).

En cuanto al sector educación, el plan pretendía la formulación de una síntesis de las finalidades generales y los objetivos concretos a cuyo logro se dirigía al sistema educativo nacional, soportado en una concepción democrática y en las disposiciones constitucionales y legales. Adicionalmente, postula la necesidad de desarrollar investi-

gaciones que aportaran el conocimiento de las situaciones reales de la vida económica del país, que alimentaran el diseño y ajuste de las finalidades, objetivos y métodos de los diversos niveles y la necesidad de preparar dentro de la educación sistemática el personal técnico requerido por el desarrollo económico social y emprender esfuerzo para el entrenamiento de personal calificados para los sectores industrial, agricultura y comercio; así como la formación de personal especializado y de investigación científica de nivel superior (CORDIPLAN, 1963).

Estas preocupaciones muestran la aplicación de las teorías de capital humano, contabilidad educativa y análisis funcional de origen anglosajón, norteamericano fundamentalmente, en el modelo de planificación educativa, lo cual es explicable vista la necesidad de adecuar el lenguaje a la formulación de propuestas para acceder a los programas de asistencia técnica y financiera en el marco de la Alianza para el Progreso. En cuanto al sistema educativo y sus resultados, se plantean lineamientos orientados a la revisión y mejoramiento de la calidad de la formación del personal docente, iniciar el plan experimental para el desarrollo de comunidades campesinas, mejorar aceleradamente los índices que afectaban la eficiencia del sistema (repetencia, deserción, desajustados cronológicamente y reprobados) y elevar la prosecución escolar a nivel de educación primaria y secundaria, etc. Coherente con el modelo sustitutivo se perfila, también, la necesidad de orientar a la juventud a diversificar sus opciones de carreras con mayor vinculación con el desarrollo económico del país.

Con la continuidad en el gobierno del partido Acción Democrática, la formulación del III Plan 1965-68 plantea fundamentalmente continuidad a la estrategia de desarrollo de los planes anteriores y desde el punto de vista formal se mantuvo la misma metodología (GIORDANI, 1986). Por ello, los grandes objetivos del mismo fueron: la independencia progresiva de la economía frente al petróleo, incremento acelerado de la producción, impulso a obras de capital social y la promoción de nuevos regiones de exportación (GIORDANI, 1996). Conforme a este modelo, en el plano educativo, el plan se propuso esencialmente dar una orientación a todo el sistema educacional hacia la búsqueda de incremento de la cobertura matricular, reducción de la repetencia y deserción escolar y la cancelación del analfabetismo, como una acción que de continuidad y de profundización los logros de los anteriores. Adicionalmente se busca darle especial atención al problema de la desocupación juvenil para proporcionarle empleo, a través de la ejecución de un programa de capacitación acelerada; y continuar los esfuerzos de formación de la mano de obra calificada y los cuadros de técnicos medios requeridos por los diversos sectores para el desarrollo económico social (CORDIPLAN, 1965).

2 La Planificación Nacional y el Inicio de la Modernización del Sistema Educativo y Escolar

Durante el Gobierno de Rafael Caldera, se formula y ejecuta el IV Plan de la Nación 1970-1974 (CORDIPLAN, 1970),

período en el cual, desde el punto de vista económico, se dan hechos de cierta importancia, como son la denuncia de la Tratado de Reciprocidad Comercial con Estados Unidos y el ingreso de Venezuela al Pacto Andino. Estos hechos marcan, en cierta medida, que se mantenga la estrategia del proceso de sustitución de importaciones, aunado a la búsqueda de apertura a mercados externos de nuestros productos de exportación no tradicional, a través del fortalecimiento del rol interventor del Estado. Persiste en la formulación del Plan el interés por mejorar la distribución del ingreso y la mejora de las condiciones de vida (GIORDANI, 1996).

En el plano educativo, bajo su política de la Educación como Empresa Nacional, el objetivo fundamental fue la modernización del sistema escolar, a través de un conjunto de medidas para elevar los niveles de calidad y eficiencia del sector. Por ello, de manera específica se plantea como objetivos para llevar adelante esta reforma administrativo-curricular: modernizar el sistema para hacer uso de los recursos asignados y la actualización de los contenidos educacionales para contribuir a la formación de ciudadanos aptos para vivir en una sociedad democrática, solidaria y participante; y continuar la expansión cuantitativa del sistema mediante la ampliación de la capacidad instalada y la incorporación de la población en edad escolar y aquella que estado rezagada a de los beneficios de la cultura (CORDIPLAN, 1970). En este marco es importante destacar los esfuerzos desplegados para reformar la educación secundaria con la creación del Ciclo Básico Común

y el Ciclo Diversificado con la consiguiente eliminación de las escuelas técnicas; así como el establecimiento del sistema binario de la educación superior de carreras cortas y largas, al darse la creación de un conjunto de Colegios e Institutos Universitarios. Con la descripción de estos planes se cierra el período de la planificación en el marco del desarrollo y agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, para iniciar el análisis del período de la profundización del Estado Empresario.

3 La Planificación Educativa en el marco de la Política de Profundización del Estado Empresario o Capitalismo de Estado

Seguidamente el incremento de los precios petroleros a finales de 1973 y sus efectos para la siguiente Administración, aunado a las nacionalizaciones de la Industria del Hierro (1975) y del Petróleo (1976), marca un período de expansión sin precedentes del ingreso nacional durante la primera Administración de Carlos A. Pérez. Aquí se inicia un hito histórico: la planificación del modelo de profundización del Estado Empresario o Capitalismo de Estado. En esta nueva gestión de gobierno, con la formulación del V Plan de la Nación 1976-1980 (CORDIPLAN, 1976), comienza a desarrollarse un enfoque planificación que presenta rasgos de abandono del esquema normativo, que intenta no sólo la formulación de una estrategia como dirección del desarrollo propuesto, sino también esbozo de la secuencia de acciones en esa dirección; y asumir el actor

político el ejercicio de planificación (GIORDANI, 1986, p. 234). La estrategia general propuesta puede resumirse en la instauración de enfoque de un Estado actor en el proceso productivo con mayor dinamismo (Estado Empresario o Capitalismo de Estado), orientado a la mejora de los indicadores sociales y la defensa del capital humano, protección y aprovechamiento de las riquezas naturales, producción interna, comercio exterior e independencia económica, que buscaba la democratización del capital con el acceso a nuevos grupos económicos (GIORDANI, 1986 y 1996). En esencia la propuesta estratégica del Plan estaba fundamentada en la abundancia de recursos en manos del propio Estado; y por ello contenía una serie de programas de inversión pública en las empresas básicas y de infraestructura, para cuya ejecución se crearon una serie de fondos que manejaran dichos recursos financieros.

En el marco educativo, con su política de la Revolución Educativa (PEÑALVER, 1975) este enfoque de Capitalismo de Estado debía ser reforzado con acciones orientadas a expandir la cobertura de la matrícula en todos los niveles del sistema escolar y mejorar la calidad de la enseñanza impartida. Por ello el plan (CORDIPLAN, 1976) del sector se plantea tres políticas básicas, como son:

1. La democratización, expresada fundamentalmente en la formación ciudadana adecuada a una sociedad democrática que debía impartirse y el real acceso a la educación básica y el aprovechamiento de las oportunidades posteriores a la educación básica que ofrece el sistema

de acuerdo a las aptitudes conocimientos e intereses de los ciudadanos, y la posibilidad de organizarse y participar en las organizaciones de base de la sociedad;

2. La renovación o innovación de manera de transformar al sistema dedicado a la educación para las élites para atender con calidad los requerimientos de una educación masificada, proporcionándole al estudiante una educación individualizada que incorpore los avances tecnológicos del área educativa y que estimulen la capacidad creativa y la generación de conocimientos y tecnologías pertinentes a la realidad socio cultural venezolana;
3. Y, finalmente, la política para el desarrollo autónomo, para organizar un sistema educativo coherente y articulado capaz de responder a las metas y valores de la sociedad y al desarrollo autónomo requerido, y poder formar los recursos humanos prioritarios no sólo para el desarrollo económico, sino también par el desarrollo humano y la cultura. En tal sentido destaca la creación y puesta en ejecución del programa de becas y posteriormente la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho – FUNDAYACUCHO y el Programa de Pasantías de la Fundación Educación-Industria – FUNDEI.

4 La Planificación Educativa en el Marco de la Crisis del Sistema Económico y Político Venezolano y la Búsqueda de la Reforma del Estado y Viraje al Mercado

Seguidamente se abre el período de la transición desde el Fortalecimiento del Estado Empresario o Capitalismo de Estado a la inserción de la economía venezolana en el mercado global, con la aplicación de las políticas de ajuste implícitas.

Con la asunción de Luis Herrera Campins al gobierno, se formula el VI Plan de la Nación 1981-85 (CORDIPLAN, 1981), iniciando su gestión frente a la presencia de un nuevo crecimiento de los precios petroleros, situación que para 1983 se estancó, observándose un fuerte impacto en el deterioro del valor de la moneda. Los lineamientos del Gobierno se presentaron a través de tres documentos: el manifiesto electoral "Mi compromiso con Venezuela", la estrategia de desarrollo (antecedente a la Enmienda n. 2 a la Constitución de 1961 y asumido también en el caso de la Carta Magna de 1999, sobre la presentación de los lineamientos del Plan de Desarrollo al Poder Legislativo) y el propio Plan Nacional a mediano plazo (GIORDANI, 1986). Este ejercicio de planificación se caracterizó por su alta complejidad al combinar diferentes horizontes temporales; en este marco, se realizaron estudios de prospectivas que permitieron elaborar, con el apoyo del ILPES, la "Estrategia de Desarrollo de Venezuela para los Años Ochenta", el Plan Nacional a mediano plazo, once planes sectoriales y nueve regionales y, adicionalmente, el Primer

Plan Operativo Anual de 1980 (GIORDANI, 1996).

En su aspecto educativo, los cinco proyectos básicos fueron la reestructuración del curriculum del sistema con criterios de integración intra e interniveles, modalidades y regímenes que contribuyen a mejorar la relación entre la educación y el trabajo productivo; la adecuación del sistema de planificación educativa a los requerimientos de desarrollo del país, con énfasis en el aparato productivo y la particularidades de cada región; la ampliación de la cobertura de los servicios educativos a partir del mejoramiento de la planta física y de los servicios socioeducativos de soporte a la permanencia de los estudiantes en el sistema; la adecuación y fortalecimiento de los programas de apoyo al sistema educativo, la modernización del sector educación a nivel técnico-docente y profesional, la reorganización del sector educación desde el punto de vista administrativo, así como la reforma del nivel de educación superior de carácter binario en aspectos relativos a la pertinencia, consistencia interna y externa y la cobertura infraestructural y programática del sector (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1986).

Posteriormente se instala la nueva administración de Carlos Andrés Pérez, gobierno que desde sus inicios se desarrolla debilitado por el estallido social conocido como Caracazo (27-2-1989), los golpes de estado del 04 de febrero y 27 de noviembre 1992; y finalmente abortado por la acusación y destitución del Presidente Carlos A. Pérez por la malversación de fondos de la partida secreta en 1993. En este marco histórico se formula el VIII Plan de la Nación,

conceptualizado como “El Gran Viraje” que debería dar el país para romper con la excesiva participación del Estado en la economía, bajo un enfoque petrolero-rentista, con a cambio de traspasar el rol protagónico al empresariado privado y al mercado. En este contexto el VIII Plan se plantea como objetivos el desarrollo de un sistema económico basado en la producción, la productividad y la iniciativa individual, la eliminación de las desigualdades económicas y la creación de una democracia moderna y eficiente (GIORDANI, 1996), en la cual el nuevo rol a ser asumido por el Estado se concentre en: la prestación eficiente de los servicios públicos, el desarrollo de la infraestructura y proyectos estratégicos, la promoción y regulación eficiente de la actividad privada, un rol concertador y participante en la toma de decisiones colectivas y la administración eficiente del presupuesto público (CORDIPLAN, 1989).

En el sector educativo el VIII Plan, postula la aplicación de una estrategia que solucione los problemas estructurales de cada nivel educativo como soporte a la propuesta de viraje del desarrollo económico social del país, previsto en el diagnóstico. Por ello, a nivel superior postula la articulación de los elementos del sistema binario que lo componen y el rediseño de los currícula acorde con la estrategia de desarrollo. En la educación media plantea la necesidad de reforzar la formación orientándola para el acceso al mercado de trabajo y a la educación superior. En la educación básica, ampliar y mejorar la formación técnica (7^a a 9^a Grado) y ampliar la cobertura a la población de bajos ingresos; acción

última también prevista para el nivel de pre-escolar (COORDIPLAN, 1989). Como puede verse los lineamientos propuestos para el desarrollo del sector educación asumen en gran medida la concepción de capital humano como eje del proceso planificador del sector, coherentemente con la concepción de rasgos neoliberales del plan donde el mercado operaría el ajuste para consolidar un aparato productivo eficiente capaz de dar respuesta a la competencia económica en un mundo de relaciones interdependientes.

A partir del 4 de febrero de 1992, se inicia entonces la segunda Administración de Caldera, quien surge a la arena política como el líder capaz de estabilizar el proceso político venezolano, con miras a restaurarle la legitimidad al régimen de la democracia representativa como respuesta a las aspiraciones de desarrollo de todos los sectores de la sociedad venezolana, donde es manifiesto “el rechazo a la ‘partidocracia’, el estatismo, centralismo, corrupción administrativa, pragmatismo, clientelismo, etc.” (KORNBLITH, 1998, p. 39).

Frente a esta realidad el IX Plan, denominado “Un Proyecto de País”, postula la necesidad de transformación de la sociedad venezolana para lograr construir una sociedad más integrada y justa, con condiciones de bienestar y posibilidades de educarse y desarrollarse para todos, en la cual se revierta la exclusión y se reduzca la pobreza, a través de una democracia mejor y más profundamente enraizada en el respeto y garantía de los derechos humanos, la negación de la corrupción y el imperio de la ética. Se estima que en este proyecto

de país será necesario transformar el Estado con el objeto de asegurar la consecución de la iniciativa propia, mayor participación de la sociedad civil, la seguridad de la vida, la lucha contra la corrupción y el acceso a la justicia, entre otros elementos básicos. Adicionalmente, se postula que la consecución de dicha sociedad exige del desarrollo de una economía productiva a través de un aparato productivo competitivo, innovador y moderno, cuyo factor fundamental es el sector privado, para poder así insertarse exitosamente en la economía global (CORDIPLAN, 1995a). En el plano educativo, el IX Plan de las Nación otorga a la educación un rol fundamental para poder llevar adelante el proyecto de país a construir, al establecer que “el futuro depende de la educación y de su eficiencia formadora de las nuevas generaciones” (CORDIPLAN, 1995b, p. 7); y por ello postula como las acciones estratégicas del quinquenio las siguientes: elevar la calidad del servicio educativo, a través de la transformación de las prácticas pedagógicas para lo cual se planteó la dignificación y dinamismo de la función docente, los proyectos pedagógicos de plantel, la mejora de la infraestructura y la dotación de los planteles; la mejora de la eficiencia de la gestión educativa, por intermedio de la generación del cambio institucional para lograr la modernización y fortalecimiento del sector, por intermedio del despliegue de un esfuerzo de descentralización – delegación y transferencia de competencias a las instancias de poder regional y local – y la reestructuración del nivel central del gobierno educativo; y salvaguardar la equidad en

relación con los sectores mayoritarios que acceden a la educación, a través del apoyo socio-económico a estudiantes de menores recursos y promover el crecimiento de niveles y modalidades del sistema en función de la justicia social y el modelo de crecimiento económico (CORDIPLAN, 1995a).

5 La Planificación Educativa en el Proceso de Refundación de la República planteado por la Administración Chávez

Frente a la crisis de legitimidad del sistema político y su imposibilidad de dar respuesta a las aspiraciones de bienestar de la sociedad, así como el estado de descomposición caracterizado por los problemas de corrupción, populismo y clientelismo, se abre la ansiedad de los sectores populares y ciertos sectores de la clase media por la posibilidad de un proceso de transformación del modelo político y socioeconómico venezolano, para poder lograr el bienestar de la mayoría. Esta insatisfacción es comprendida y canalizada por el proyecto político del Comandante Chávez, ganado las elecciones de diciembre de 1998 con abrumadora mayoría. Así se abre un proceso de cambio de la sociedad venezolana que tendrá como etapa preliminar el proceso de transformación del modelo político pactado por los partidos y los grupos de presión fundamentalmente económicos y otros agentes de la sociedad venezolana, una vez derrocada la dictadura en el llamado Pacto de Punto Fijo, a través de la decisión por referéndum de la redacción de una nueva Carta Magna, la elección de la Asamblea Constituyente para su elaboración y, final-

mente, la aprobación de la Constitución de República Bolivariana de Venezuela en el referéndum del 15 de diciembre de 1999, así como la relegitimación de los diferentes Poderes Públicos en las elecciones del año 2000.

Las grandes líneas de acción que pretende desarrollar el Gobierno de Hugo Chávez Frías, fueron delineadas en el Programa de Gobierno presentado con motivo del proceso comicial del 6 de diciembre de 1998 (CHÁVEZ FRÍAS, 1998). Se concibe dicho proceso como una dirección estratégica que debe orientar el proyecto de transición para la construcción de una nueva República, en el cual se contemplan cinco polos o ejes de acción fundamentales, a saber: 1) El equilibrio político a través del proceso constituyente con el objeto de transformar el marco político-jurídico vigente para dar paso a una auténtica democracia participativa; 2) La desconcentración territorial para el desarrollo sustentable; 3) El desarrollo humano para lograr el equilibrio social; 4) El equilibrio económico caracterizado por ser humanista, autogestionado y competitivo; y 5) La soberanía y mundialización, entendida como la inserción de Venezuela como un actor autónomo e independiente capaz de promover sus intereses nacionales en el concierto de las naciones.

Este plan de gobierno se traduce, para el año 2000 en los Lineamientos del Plan de Desarrollo Económico Social de la Nación 2001-2007 (MPYD, 2001). En su diagnóstico, dicho Plan señala que a partir de la instalación del gobierno del presidente Hugo Chávez Frías en 1999, y a todo lo largo de ese año y el 2000, a través del

desarrollo del proceso constituyente y la relegitimación de los poderes, se ha desarrollado una fase del desarrollo de Venezuela constituida por una etapa de transición hacia la revolución bolivariana, con el propósito de desplazar a las elites que dominaron el escenario político en las últimas décadas. De esta manera, a partir de la Constitución de 1999 fue posible, a su juicio, delinear un Proyecto Nacional en el cual se inserta un Estado categorizado como:

[...] democrático y social de Derecho y Justicia, que propugna la preeminencia de los derechos humanos, mediante su ordenamiento jurídico y su acción, para lograr una vida en libertad, justicia, igualdad, solidaridad y democracia con responsabilidad social. Un Estado que tiene como sus fines esenciales, la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en la constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar tales fines. (MPYD, 2001, p. 13).

En el plano educativo las grandes líneas de acción, se presentan dentro del marco del eje del equilibrio social orientado a la construcción de una sociedad justa, como elemento constituyente de la deuda social que el nuevo Estado honrar (CHÁVEZ FRÍAS, 1998). De manera específica estos lineamientos pueden resumirse en los aspectos siguientes:

Así, el Plan estableció que la educación debía ser abordada desde dos perspectivas en términos de la calidad que

debería tener. La primera de ellas se asocia con la calidad formal que debía tener la educación, entendida como “[...] la capacidad técnica y científica, con el desarrollo de capacidades de aprendizaje de contenidos y métodos de relevancia académica” (MPYD, 2001, p. 93). Mientras que la otra estaba constituida por la calidad política, al conceptualizarla como el:

[...] desarrollo y empoderamiento de los valores de democracia solidaria, participativa y protagónica que conllevan a la construcción de ciudadanía: capacidad de ser sujeto de acción social individual y colectiva, de organizarse de manera asociativa y cooperativa, cultivo de la identidad cultural, como sentido universal y criticidad práctica con aptitudes para conquistar y practicar sus derechos humanos. (MPYD, 2001, p. 93).

Con estos dos grandes objetivos como marco general el Plan, establece las políticas específicas que deberían orientar el desarrollo de la educación nacional (MPYD, 2001, p. 93-94, p. 108-111):

1. Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. En este sentido se prevé la acción conjunta de la familia y la sociedad con el Estado, con el objeto de lograr la igualdad de oportunidades en el acceso y la ejecución de programas socioeconómicos que permitan asegurar la permanencia de los educandos en el sistema, y romper con la inequidad social que le ha sido característica.
2. Extender la cobertura de la matrícula en los niveles y modalidades del sistema educativo, con especial atención en la educación preescolar, básica y diversificada y profesional, sobre todo en las zonas de población rural e indígena.
3. Mejorar la cobertura y calidad de la educación, para lo cual será indispensable una reforma curricular para alcanzar la pertinencia social de la formación a impartir, y fortalecer los programas y proyectos no convencionales de atención al niño preescolar y escolar.
4. Articular el sistema educativo y el sistema de producción de bienes y servicios, de manera de contribuir a elevar la eficiencia productiva, donde la reactivación de las Escuelas Técnicas Industriales y Agropecuarias jugarían un papel destacado.
5. Desarrollar la planta física y la dotación educativa en sus diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con miras a garantizar la calidad de la formación y la ampliación de la oferta educativa, en coherencia con una educación moderna y elevar su vinculación con las políticas públicas en las áreas deportiva y cultural. En este marco, jugarían una especial atención la construcción de nuevas plantas físicas, la adecuación de las Escuelas Bolivarianas (proyecto el cual se abordará posteriormente); y las nuevas aulas de preescolar, los planteles de educación técnica; y el establecimiento de sistemas de información de necesidades y de mantenimiento y conservación de la planta física y la dotación de recursos para los diferentes planteles.
6. Lograr el desarrollo del Sistema de Educación Superior caracterizado por la equidad y el aumento de la pertinencia social, siendo para ello necesario: mejorar el acceso a dichas instituciones y del desempeño estudiantil, su calidad y eficiencia; así como de su capacidad de

respuesta a las demandas de la sociedad y a los programas de desarrollo económico, social cultural y regional que se adelantan. Y en tal sentido, será requerido fortalecer la cooperación nacional, regional e internacional para el sector y la promoción de una mayor interrelación del sector con las comunidades.

7. Atender de manera integral a los niños, niñas y jóvenes no escolarizados, para lo cual se implementarán como estrategias básicas: la ampliación de los programas a todos los estados del país, el incremento de la formación de maestros itinerantes de preescolares, la ampliación de los cursos de capacitación profesional, el desarrollo de programas en las zonas de difícil acceso; y el fortalecimiento de programas y apoyo de iniciativas de nivelación educativa para la población desertora y excluida de la red de atención social.

Ahora bien, cabe señalar que, en la práctica, las políticas educativas del gobierno son expresadas directamente a través del personal técnico y directivo del entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación, así como por el propio Presidente Hugo Chávez en diversas alocuciones, denotando abiertamente su apreciación del modelo que debe asumir el Estado en la dirección de la educación nacional. Ello trajo consigo un alto nivel de conflictividad en los sectores educativos opositores, esencialmente vinculados a la educación privada y sectores gremiales con especial actuación de la educación católica, planteándose en el trasfondo, por una parte, la

defensa de dos concepciones contrapuestas: el Estado Docente vs. la Sociedad Educadora, en donde la primera posición defiende la postura de que en una sociedad, como la nuestra, dada la fragilidad de la familia venezolana y la distribución inequitativa del ingreso, debe prevalecer el interés de todos regulado a través de la acción del Estado. Mientras que para los defensores del enfoque de la Sociedad Educadora “...el Estado solo significa burocracia y sujeción a principios ajenos al bienestar de los ciudadanos” (ALBORNOZ, 2001, p. 105), donde a juicio del sector eclesiástico, debe ser la familia quien debe controlar el modelo educativo a través del cual se debe educar a los ciudadanos y que la posición contraria es una intervención en el principio de libertad de enseñanza (ALBORNOZ, 2001).

Es importante señalar que, en mayo de 1999, se difunde el Proyecto Educativo Nacional desarrollado por Carlos Lanz R., apoyado en un proceso de consulta entre un grupo de docentes de varias regiones del país, bajo la denominación de la Constituyente Educativa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1999). Su diseño buscaba contribuir a la definición de la política educativa como soporte a la construcción de la nueva República, objetivo básico del proyecto político del Presidente Hugo Chávez. Ello, bajo la percepción de que el desarrollo de este Proyecto Educativo Nacional produciría “...una revolución cultural, política y social que conducirá hacia lo que califican como una ‘utopía posible’” (REY, 2001, p. 281). Este proyecto es percibido por sectores educativos no adeptos al Gobierno, como un esfuerzo de contenido ideológico

con el fin de transformar “el rol pedagógico de la escuela por el de difusora de una nueva cultura ‘revolucionaria” (CARVAJAL, 2002, p. 78).

Posteriormente, en octubre de 2000, se promulga el Decreto 1.011, el cual crea la figura de los Supervisores Itinerantes, generando respuestas de no aceptación entre diferentes actores del sector educativo, al considerar que los mismos “[...] podrían ser escogidos, sin trayectoria profesional previa o concurso alguno” (CARVAJAL, 2002, p. 81). Esta nueva figura administrativa es vista por cada actor de diferente manera. Por los sectores de la escuela privada como un mecanismo de intervención de sus establecimientos; y por lo tanto un exceso de injerencia del Estado. Desde la otra perspectiva, para los sectores de izquierda que defienden el modelo de Estado Docente, lo perciben como la creación de un instrumento que posibilitaba la supervisión de las escuelas privadas por parte del Estado (BRAVO Y UZCÁTEGUI, 2003). Por otra parte, cabe mencionar la controversia desarrollada en torno a los proyectos de la Ley Orgánica de Educación (PLOE). La solicitud insistente del propio Presidente a los parlamentarios oficialistas para que se sancionara una “Ley de Educación Revolucionaria”, la cual culminó con el desarrollo de un proyecto a nivel de la Comisión Parlamentaria de Educación; por el otro lado, integrantes de la Asociación Asamblea de Educación y otras organizaciones que agremiaban a los propietarios de institutos educativos y profesionales del sector formularon su propio proyecto de Ley. Así se inició un cierto

nivel de discusión sobre sus diferencias en los medios académicos, llegando al final entre ambos sectores a lograrse un acuerdo de un proyecto integrado que finalmente se aprueba en la Asamblea Nacional en primera discusión, el cual posteriormente es rechazado por el Presidente y se “mete en el congelador” hasta la fecha. Nuevamente, desde mediados del año 2003, se observa que la fijación de las líneas maestras de las estrategias a seguir el desarrollo del sector educación son establecidas con el liderazgo directo del propio Presidente Hugo Chávez F., bien sea en su Programa radio-televisivo “Aló Presidente” o en el conjunto de alocuciones o actos políticos específicos que se celebran.

En resumen, podemos señalar que el desarrollo de las políticas públicas en materia educativa se orienta más al abordaje del problema cuantitativo de la necesidad de mejorar la cobertura de la educación venezolana, a través de enfoques no convencionales distintos a aquellos que le son característicos al funcionamiento normal de los niveles y modalidades del sistema escolar venezolano. Más bien “[...] se vincula al hecho de ser una política que busca la incorporación de toda la población a la educación estatalmente sustentada, pero no propiamente a la escuela que tenemos, o por intermedio de ella [...]” (BRAVO, 2004, p. 2). Para ello se han desplegado unos proyectos educativos “...donde interviene la escuela que existe pero no son típicamente escolares” (BRAVO, 2004, p. 2), denominados “Misiones”, implementados a través de instituciones que según su naturaleza no tienen el rol de afrontar el reto de la

educación formal venezolana. Posiblemente la excepción a ello fue la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, cuyo esfuerzo inicial (2003) fue el ingreso de aproximadamente unos 2500 estudiantes de sectores populares, para la realización un Programa de Iniciación Universitaria (PIU), y la implantación posterior de varios programas de formación de pregrado.

Conclusiones

1. Podemos afirmar que la institucionalización del sistema de planificación en Venezuela y, en especial, de la planificación en el campo educativo, se inicia a partir del nacimiento de la democracia representativa en 1958, una vez caída la dictadura, caracterizándose además por servir de instrumento ideológico de control social. En este contexto, se creó CORDIPLAN como una oficina técnica para apoyar a la Presidencia y al Consejo de Ministros en la planificación del desarrollo social y económico de la nación. La planificación institucional nace entonces como una acción estatal de soporte al modelo de sustitución de importaciones y la búsqueda de la legitimidad del sistema de democracia representativa a partir de la instauración de un sistema político de conciliación de intereses lo que, a nuestro juicio, ha abarcado los cuatro primeros planes de la nación, los cuales se centraron en la búsqueda de opciones para el crecimiento escolar, así como en la formación de los recursos humanos requeridos por los aparatos económico y gubernamental.
2. Durante las diferentes gestiones de gobierno entre 1958 y 1998 la democratización de la educación y la modernización del sistema educativo y escolar ha sido una tendencia en el marco de las políticas y planes del Estado, como vehículo fundamental para legitimar de la democracia representativa, con sus crisis y altibajos, a través de la ampliación de la cobertura escolar y como respuesta a la necesidad de formación de los recursos humanos requeridos por el proceso económico, para lograr el reacomodo del país en su modelo de inserción en el sistema de la economía mundial desde 1958, que históricamente ha pasado por el modelo sustitutivo, el rediseño industrial y la globalización o mundialización económica. En tal sentido se han emprendido esfuerzos para reformar la educación, abordando áreas tales como: el rediseño del sistema escolar y sus currícula; la reestructuración del Ministerio de Educación, la regionalización y descentralización educativa; y la realización de proyectos para mejorar la equidad de acceso, la calidad de la educación, la dignificación de la labor docente y mejora de la práctica pedagógica, sin que ello haya permitido cumplir, en su totalidad, los principios de obligatoriedad, igualdad de oportunidades y gratuidad de la educación, como lo reflejan los niveles actuales de deserción y exclusión escolar. Sin embargo, estos esfuerzos no han permitido resolver de manera definitiva el problema de la exclusión escolar en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

3. Durante la gestión de gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías, el proceso de definición de políticas públicas y la implementación de la planificación en materia educativa, se orientó fundamentalmente hacia la democratización de la educación con el establecimiento de sistemas paralelos al sistema escolar para ofrecer oportunidades de estudio con miras a la ampliación de la cobertura lo cual, en la práctica, significa una progresiva desinstitucionalización del sistema escolar. Por otro lado, otra de las características fundamentales de la implementación de la política del sector, ha sido la dificultad de lograr consenso con los actores sociales que participan en el proceso educativo ya que la búsqueda de la gobernabilidad no ha sido el norte de esta gestión gubernamental. Por otro lado, a pesar de la formulación de los grandes lineamientos de desarrollo establecidos por los ministerios correspondientes en materia de planificación y educación, el espacio fundamental para la definición de políticas lo constituyen las distintas alocuciones, en particular su programa semanal radial-televisivo “Aló Presidente”, en las cuales el propio Presidente de la República define las grandes líneas y estrategias de acción.

Referências

ALBORNOZ, O. La reforma de la educación superior y la revolución bolivariana. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - UCV, 2001.

BRAVO, J. L. La Educación Nacional: proceso, planificación y crisis, 1958-1987. 1992. Tesis (Doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias del Desarrollo) – CENDES, Caracas.

_____. Una primera valoración de las Misiones educativas del Gobierno actual. Caracas: Escuela Educación UCV – Decanato de Postgrado de la UNESR. Mimeo, 2004.

BRAVO, J. L.; UZCÁTEGUI, R. A. Siglo XXI Educativo en Venezuela. Caracas: Editorial Cañón de Futuro, 2003. (Colección Memoria Educativa Venezolana, v. 4).

CHÁVEZ FRÍAS, H. La Propuesta de Hugo Chávez para transformar a Venezuela: Una Revolución Democrática. Venezuela, 1998. Mimeo.

CARVAJAL, L. El laberinto de Chávez. Venezuela: Grijalbo, 2002.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (CRBV). Gaceta Oficial n. 662 Extraordinario del 23 de enero de 1.961 República de Venezuela.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (CRBV). Gaceta Oficial n. 36.860 del 30 de diciembre de 1.999 de la República Bolivariana de Venezuela.

CORDIPLAN. Plan Cuatrienal 1963-1966. II Plan de la Nación. Caracas, 1963.

_____. Plan Cuatrienal 1965-1968. III Plan de la Nación. Caracas, 1965.

- _____. IV Plan de la Nación 1970-1974. Caracas, 1970.
- _____. V Plan de la Nación 1976-1980. Gaceta Oficial n. 1.860 Extraordinario, 11-03-1976. Caracas, 1976.
- _____. Venezuela. VI Plan de la Nación 1981-1985. Resumen. Caracas, 1981.
- _____. VIII Plan. El Gran Viraje. Lineamientos del VIII Plan de la Nación. Caracas, 1989.
- _____. Un Proyecto de País. Venezuela en Consenso. Documentos de IX Plan de la Nación. Caracas, 1995a.
- _____. Transformación de la Educación y el Conocimiento (Capítulo V del IX Plan de la Nación). Revista Análisis, Venezuela, v. 3, n. 2 y 3 (Segunda Etapa), 1995b.
- DECRETO n. 492 del 30-12-1958. Creación de CORDIPLAN. Gaceta Oficial n. 25.850 de la República de Venezuela.
- GIORDANI, J. Planificación, Ideología y Estado: El caso de Venezuela. Valencia – Venezuela: Vadell Hermanos Editores, 1986.
- _____. Cuatro décadas de planificación en Venezuela. ¿Justicia social vs. Retórica política. Cuadernos del CENDES, Caracas, año 13, n. 31, Segunda Época, Enero/Abril 1996.
- KORNBLITH, M. Venezuela en los noventa. Las crisis de la democracia. Caracas: Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela (UCV) – Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA), 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME). VII Plan de la Nación 1984-1988. Proyecto Estratégico n. 10: Acceso a la Educación y a la Cultura. Operaciones, Acciones y Sub-acciones. Caracas, 1986.
- _____. Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la Sistematización de las Propuestas Regionales. Caracas, 1999.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO – MPYD. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. Venezuela construye su camino en transición hacia la revolución bolivariana. Caracas, 2001.
- PEÑALVER, L. La revolución educativa 1974-1975. Caracas: Ministerio de Educación, 1975.
- REY, J. C. El futuro de la democracia en Venezuela. Caracas: Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas – UCV, 1998.
- _____. Estado, sociedad y educación en Venezuela. Observaciones sobre el nuevo Proyecto Educativo Nacional. Revista SIC, Caracas, LXIV (636), p. 280-288, 2001.

Recebido em 10 de janeiro de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de março de 2009.

A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974)

The Portuguese politics of education and social welfare in the period of Estado Novo (1930-1974)

Ernesto Candeias Martins*

* IPCB-Portugal. Licenciado em Filosofia e em Ciências da Educação, Mestre em Educação (FCH/UCP-Lisboa) e Doutor em Ciências da Educação pela Univ. das Ilhas Baleares – Palma de Mallorca (Espanha). Professor Adjunto de nomeação definitiva na ESE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal).
e-mail: ernesto@mail.ese.ipcb.pt

Resumo

O estudo analisa historiograficamente as políticas educativas, sociais e assistenciais no Estado Novo (1930-1974), principalmente no período salazarista. Pretendemos verificar o impacto das medidas de política assistencial e social e, ainda, as reformas educativas (discurso normativo) referentes ao ensino como meios para se impor o desenvolvimento tecnocrático português e as suas consequências. A instauração de políticas e reformas de ensino (e de assistência social) tiveram muitas dificuldades de implementação, já que as reformas eram mais de origem urbana e reflectiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ou incompatíveis ao meio rural. O autor trata em dois pontos essa análise historiográfica, dando uma contextualização da sociedade portuguesa ao nível político, económico e de assistência social, antes e depois do Estado Novo, e por fim uma visão crítica da realidade educativa e do ensino nesse período histórico até à revolução de 1974.

Palavras-chave

Historiografia. Estado Novo. Desenvolvimento. Políticas educativas e sociais. Assistência. Instrução e educação.

Abstract

The study analyses within and historical perspective the educational social and welfare policies during Salazar's Estado Novo (1930-1974). We intend verify the impact of the welfare measures and also the educational reforms (normative discourse) concerning teaching as means to impose the portuguese technocratic development and its consequences the supplementation of teaching policies and reforms as well as in welfare were very difficult to achieve because reforms had an urban origin and reflected that mentality and were most of the times inadequate on incompatible in rural areas. The author deals with that historical analyse in a twofold way, giving a political economical and welfare contextualization of the Portuguese Society before and after Estado Novo and ends with a critical insight of the educational reality and teaching itself during that period till the 1974 Revolution.

Key-words

History. Estado Novo. Development educational and social policies. Welfare. Instruction (training) and education.

Introdução

Durante as duas primeiras décadas do século XX, Portugal teve algumas medidas de política assistencial e de ensino. As reformas educativas tinham como objectivos a descentralização da instrução primária, o alargamento desta aos meios rurais, o aumento de salários dos professores e o desenvolvimento de todos os sectores do ensino. Pretendia-se estender as oportunidades educacionais às camadas cada vez maiores de indivíduos. Com o final da 1ª República (1926), devido ao golpe militar, o poder político foi entregue ao Ministro das Finanças, Oliveira Salazar, para que solucionasse a grave crise económica existente no país. Assim, se inicia o que se designou por Estado Novo, que se manteve até à revolução de 25 de Abril de 1974, destacando-se nesse período as figuras de chefes do governo a Oliveira Salazar (até 1968) e Marcelo Caetano (até 1974).

As reformas educativas, sociais e/ou assistenciais no Estado Novo tiveram pouca efectividade na prática. O período compreendido entre as décadas de 20 a 60 do século passado pode subdividir-se de 1930 a 1950, correspondendo a uma ideologia dominante ('Deus, Pátria, Família') que politizou a educação, e o período de 1950 a 1974 em que a educação começa a ter uma certa implementação da escolaridade obrigatória e autonomia devido à construção de um complexo aparelho administrativo centralizador (SÁ, 1975).

No contexto de política assistencial e educativa à criança abandonada, delinquente e inadaptada tornou-se uma epide-

mia da sociedade moderna portuguesa. É nos finais do século XIX que essa infância se transforma num problema de ordem pública, sobretudo nos centros urbanos de Lisboa, Porto e Coimbra. De facto, surgem os movimentos de protecção à infância, de profilaxia social e de educação popular, se implementam medidas de prevenção institucional (reformatórios, institutos de reeducação), desenvolvem-se movimentos filantrópicos com a criação de instituições de acolhimento e a aplicação de medidas jurídico-penais, médico-pedagógicas e assistenciais para as crianças e jovens em risco. A preocupação para com aquela infância e juventude marginalizada coincide com outras medidas assistenciais para combater alguns flagelos sociais (analfabetismo, pobreza, miséria, alcoolismo, sífilis, etc.) e focos de criminalidade. As respostas dos organismos públicos a esta patologia social (degenerescência) da sociedade incidiam em medidas repressivas que reforçavam os mecanismos governamentais para impor a disciplina e a defesa social.

Em certa medida, as situações da infância e das famílias mais desfavorecidas eram causadas pelas conjunturas políticas, crises económicas, turbulência sindical (operariado), falta de políticas sociais e educativas agravadas no regime salazarista, o que originou muitas 'bolsas' de pobreza no País e deficiências culturais em muitas gerações.

É óbvio que muitos dos problemas sociais nos começos do século XX encontravam 'remédio' provisório na caridade e na beneficência de instituições privadas (religiosas). Havia a necessidade de políticas sociais, assistenciais e educativas que aju-

dassem as famílias a cumprirem com a sua função em relação aos seus membros, desde a saúde, o emprego, a habitação, a educação e a vida digna.

Paralelamente a esta ineficácia de política social aparecem alguns movimentos católicos que insistiam na doutrina social da Igreja e de incentivo a acções caritativas. Sentiam os movimentos de mudança com o Estado Novo e o seu corporativismo, mas, simultaneamente, viviam a insatisfação, não só dos católicos como de outros quadrantes político-ideológicos pela falta de medidas sociais, assistenciais e educativas. O Pe. Abel Varzim (2000, p. 111), no jornal *O Trabalhador* (15 de Agosto, 1937) caracteriza bem, no início do salazarismo, essa falta de estratégia política e social de bem-comum:

[...] a verdadeira política social não consistia em arrancar das mãos dos que têm muito, parte das suas riquezas para as distribuir pelos operários, mas em criar riquezas novas que cheguem para todos.

Este questionamento pela falta de política social e assistencial, de uma adequada formação profissional e de uma boa educação escolar que pudesse facilitar a promoção social e de vida dos portugueses era generalizado, mas pacífico.

Pretendemos, neste estudo, analisar essas medidas de política assistencial e as intenções dos Governos do Estado Novo em matéria de educação e de ensino, que constituíam meios para impor o plano de desenvolvimento tecnocrático português e, ainda, as consequências discordantes dessa acção nas escolas e na formação de professores primários – Escolas Normais ou

Escolas de Magistério Primário (CARVALHO, 1986; MARQUES, 1988; RAMOS, 1998). Reduziremos, pois, a três pontos a nossa análise historiográfica. No primeiro ponto faremos a contextualização da sociedade portuguesa no nível político, económico e social antes e durante o Estado Novo (1930-1974), destacando a inoperância das medidas políticas. No segundo ponto explicaremos a evolução da política assistencial pública e, no último ponto, daremos uma visão da realidade educativa do ensino e da escola no salazarismo e marcelismo até a revolução de 1974 (MÓNICA, 1978).

1 A inoperância das políticas de desenvolvimento do país

É no âmbito político, económico, social e educativo interno do País, nas primeiras décadas do século XX, que podemos procurar algumas explicações para as crises económicas, os movimentos sociais e políticos (republicanos progressistas e conservadores, monárquicos, maçons, anarquistas), as atitudes do operariado, a industrialização tardia, uma economia rural (familiar) na maior parte do território, as fragilidades das políticas de assistência social e de previdência, reformas educativas incompletas, o elevado analfabetismo e mortalidade infantil, etc. (CANDEIAS, 1994, p. 53-176). Atrevemo-nos a dizer que a 1ª República (1910-1926) compreende-se como um sinal de crise de crescimento do capitalismo português, das fragilidades do processo democrático, da má gestão, dos conflitos ideológicos, das crises económicas no final da Primeira Guerra Mundial e da conjuntura internacional

favorável ao acesso de regimes ditatoriais, um pouco por toda a Europa, o que fará a República afundar-se, de maneira inglória, num golpe de Estado (1926) que originará o começo do Estado Novo (Constituição de 1933) (BARRETO, 1997; DACOSTA, 1998; MARQUES, 1988, p. 35-41; VALÉRIO, 1994).

Nesta visão historiográfica da realidade da época, detectamos alguns períodos com características específicas, e com uma interligação de fenómenos económicos, políticos, sociais, assistenciais e educativos que nos ajudam a compreender também o discurso normativo da educação e da política de assistência. O período que medeia entre os finais da Monarquia até a implantação da República é eivado de vários conflitos políticos e ideológicos, de crises, grande movimentação social, índices elevados de analfabetismo e mortalidade infantil, falta de assistência social pública, concentração urbana em más condições higiénicas e habitacionais, aumento da pobreza, etc.¹.

Em termos de simplificação dessa realidade portuguesa da época, detectamos historicamente alguns períodos com características específicas e com uma interligação de fenómenos económicos, políticos, sociais, assistenciais e educativos que nos ajudam a compreender o aparecimento de muitas obras assistenciais. O período que medeia entre os finais da Monarquia até a implantação da República (1910) é eivado de vários conflitos políticos e ideológicos, de crise económica, grande movimentação social operária, índices elevados de analfabetismo e mortalidade infantil², falta de assistência social pública, concentração urbana em más condições higiénicas e

habitacionais, aumento da pobreza, etc. (MÓNICA, 1978, p. 75-80).

Na verdade, encontramos na vida económica e social portuguesa, por alturas da revolução republicana, um desenvolvimento industrial lento, mas constante, desde os finais do século XIX, acompanhado de mazelas como a exploração da mão-de-obra, uma miséria e pobreza em crescimento, falta de emprego, regressão do nível de vida do trabalhador, situações que originam reacções no movimento sindical, com greves e agitações laborais (CASTRO, 1979, p. 220-250; MARQUES, 1988; MÓNICA, 1978, p. 274-278). De facto, o primeiro terço do século XX faz parte de uma época dominada pela doutrina do progresso, fruto da ascensão e afirmação da burguesia, em que se valoriza o trabalho e se rejeita a ociosidade e mendicidade como forma de vida. Porém, os conceitos de pobreza, marginalidade, exclusão social, entre muitos outros, ganham expressividade como fenómenos sociais.

Durante a 1ª República há um período, entre 1910 e o fim da 1ª Guerra Mundial, que se caracteriza por intervenções estatais no campo assistencial, social e educativo, com a preocupação de desenvolver e reestruturar a escolaridade básica e a protecção socioeducativa aos menores. A reforma do ensino primário, os diplomas sobre assistência social e de protecção ao menor constituem os vectores fundamentais da intervenção do estado republicano. Na década dos 20 até 1926, são significativas algumas medidas sociais e o Projecto de Reforma de João Camoesas (1923) que atribuía um papel relevante ao ensino téc-

nicoprofissional, estando ausentes as preocupações relacionadas com a difusão do taylorismo. Segue-se um período de indefinição quando da Ditadura Militar (1926-1933), com uma instabilidade política e o agravamento das condições de vida da população, a par das inúmeras reformas parcelares do subsistema escolar, sem uma política educativa clara (TEODORO, 1996, p. 28; TORGAL, 1989).

O regime salazarista, a partir de 1930, dá ênfase às funções ideológicas da educação e, na década de 50, promove os Planos de Fomento e de alfabetização, como tentativa de tirar o País do marasmo da época (SILVA, 1993, p. 109-111). A própria formação educativa dos alunos era, nas suas premissas, mais orientada por uma perspectiva sociologista do que psicologista. O objectivo não era a promoção das suas capacidades de expressão pessoal, mas a sua disponibilidade em relação à pátria³. Por isso, a função socializadora da escola primária e do ensino em geral convergia para a promoção dos meios catalizadores do orgulho nacional.

O regime autoritário – nacionalista do Estado Novo serve-se do sistema educativo para interiorizar um modelo de sociedade que, no dizer de NÓVOA (1992, p. 456-457), “traduz projectos no plano político, simbólico e cultural”. O governo considerava a educação uma doação do Estado em que a formação era totalizante, contínua, transversal, não se limitando às actividades lectivas, mas ainda criando a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, para afervorar o sentimento patriótico e nacionalista (ARRIAGA,

1976; CARVALHO, 1986, p. 756-760; MOCIDADE PORTUGUESA, 1955). Cria alguns serviços de higiene escolar e implementa alguns condicionamentos na profissão dos professores primários (STOER, 1982).

A Escola mantém controlo e vigilância sobre as famílias. A expansão da base social da escolaridade primária desenvolve-se à luz de uma gestão pragmática das pressões sociodemográficas sobre o mercado educativo e do conceito de educabilidade das autoridades do regime, e não como um projecto global de intenções sociopolíticas e propósitos pedagógicos (CORREIA, 1998, p. 72-76; SAMPAIO, 1975).

Efectivamente, há neste período histórico uma complexidade de fenómenos económicos, sociais, culturais e educativos, em diferentes conjunturas políticas, num ambiente paternalista e polarizado em termos de classe, com uma poderosa burguesia terratenente, um pequeno mas crescente grupo de grandes industriais, uma classe média tradicional fraca, uma massa imensa de camponeses e de trabalhadores rurais analfabetos e pobres, um número considerável de operários nos centros urbanos, falta de reformas sociais e educativas eficazes, deficiências na assistência social, emigração (Brasil e África), etc. (MARQUES, 1988, p. 23-67; MÓNICA, 1978, p. 78-81).

Esta situação de atraso irá marcar a natureza e o ritmo da evolução das políticas sociais, assistenciais e educativas no Estado Novo. É de notar que, logo no início deste período, coexistiam em Portugal uma agricultura tradicional, com baixos índices de produtividade, uma indústria dominada pelos sectores tradicionais de baixa tecno-

logia, pouca especialização e reduzido capital, dispersão empresarial, predomínio artesanal, oficial, pequenas empresas e um diminuto sector de serviços modernos. O País apresentava um significativo aumento demográfico entre 1930-1940, com causas e consequências relevantes (a pobreza como 'subcultura', o excesso de oferta de mão-de-obra, a miséria habitacional, a falta de víveres e de assistência médica, etc.), principalmente nos meios urbanos (ROSAS, 1986 e 1989).

Além disso, pretendeu-se vencer as dificuldades decorrentes do 'excesso' populacional fixado no campo através de um 'fisiocratismo retardado' ou de uma 'neofisiocracia', em conjugação com a industrialização nacional. Esta solução para o problema agrário foi defendida durante quase três décadas, sugerindo-se o emparcelamento da propriedade rural a norte do Tejo e o parcelamento a sul, a irrigação dos terrenos agrícolas, a colonização interna e o povoamento florestal dos terrenos baldios. Rejeitadas pelos grandes agricultores, as políticas reformistas agrárias seriam abandonadas. A inexistência duma reforma agrária tornou-se um entrave ao aumento da produção e à indispensável acumulação de capital (PINTO, 1992).

As profundas assimetrias, o reduzido volume de investimento, o baixo nível escolar e profissional da população activa, o envelhecimento da população rural, etc., eram alguns dos factores explicativos da estagnação agrícola. Salazar sempre considerou que o desenvolvimento industrial teria de subordinar-se ao agrícola, devido à maior estabilidade e à mais estreita liga-

ção com a produção. Esta visão unia-se à falta de capitais e de tecnologia adaptada à industrialização maciça do País (FERREIRA, 1988; SILVA e COSTA, 1989, p. 135-138). Esta perspectiva 'ruralizante de desenvolvimento', que absorvia quase metade da população activa, conduziu ao desejo do desenvolvimento das actividades agrárias e à contenção do crescimento industrial⁴.

Unida àquela visão de progresso do salazarismo estava a falta de investimento de capitais e de tecnologia para realizar uma forte industrialização. Por este motivo, pretendeu-se desenvolver as actividades agrícolas, conter o crescimento industrial, o que originou um aumento do operariado fabril urbano e o desemprego (CARREIRA, 1996, p. 46-48; MEDEIROS, 1978; ROSAS, 1994). O cenário real foi diferente das intenções, pois, nem a agricultura se desenvolveu, como se pretendia, nem se evitou a expansão industrial nos anos 50 e 60 (sector industrial), passando a ser preponderante na nossa economia (VALÉRIO, 1994). A industrialização e a terciarização fizeram deslocar uma parte da população para as cidades, fixando-se nelas em condições de miséria social, humana, habitacional e com falta de higiene e assistência, com graves efeitos sociais, culturais, educativos e de mentalidade provocados pela falta de urbanização.

Algumas medidas foram tomadas nas primeiras décadas do Estado Novo tendo o Ministro Duarte Pacheco enfrentado o fenómeno migratório com a criação de zonas de habitação, novos acessos, novos bairros sociais e a construção de habitações de 'renda limitada e económica', além

do congelamento das rendas de casa, em 1943. Os problemas habitacionais no País agravaram-se à medida que arrancava a industrialização, constituindo as cidades polos de atracção populacional que originavam condições de miséria urbana nos tugúrios, nos 'gethos', nas 'ilhas', nos bairros da lata e nos subalugueres em condições desumanas, a falta de higiene e de salubridade e, simultaneamente, os focos de pobreza e de doenças (FERREIRA, 1988).

Não podemos dissociar a situação habitacional da maior parte das famílias das condições de inserção no mercado de trabalho e do estado de precariedade, pobreza e miséria que provocavam manifestações de desigualdade e de exclusão social de tal forma que, no dizer do Pe. Américo (1886-1957), criador da Obra da Rua (1940), os pobres eram seres humanos oprimidos, uma

[...] massa anónima e desorganizada pela miséria, à margem do sindicato, da associação, do seguro, sem direitos nem privilégios – estrangeiros na sua Pátria. (PE. AMÉRICO, 1990, p. 40)

O grau de pobreza estaria em função das políticas sociais, do nível de recursos e dos factores de exclusão na época, o que agravou o modo de vida e de subsistência das famílias portuguesas (COSTA; SILVA; PEREIRINHA; MATOS, 1985).

Na verdade, o Estado Novo assumiu-se como um Estado Social de natureza corporativa, muito incipiente em chamar a si a função de promover e favorecer a previdência social (a partir de 1935) e a assistência social pública. O fim da 2ª Guerra Mundial trouxe algumas transformações no

sistema político-económico, a promoção de políticas de assistência social, a reforma e o subsídio de desemprego, uma nova fase de difusão limitada do 'taylorismo' e do 'fordismo' (racionalização do trabalho), certas condições de desenvolvimento industrial, o aparecimento de obras sociais de iniciativa empresarial ou privada, o desenvolvimento de sistemas específicos de formação profissional organizados pelas empresas ou pelo Estado (Reforma de 1948), etc. Efectivamente, a difusão do 'taylorismo', versão fordista, é, a partir dos anos 40, duplamente limitada no País, devido aos sectores restritos da economia e ao contexto político da época. Esta limitação no seu próprio conteúdo resulta da dificuldade política do Estado em aceitar ser um 'Estado de Bem-estar' ('Estado Providência'), implementando uma política social que assegurasse o desenvolvimento das populações mais desfavorecidas.

O mundo patronal não manifestou grande entusiasmo pela escolarização e formação dos trabalhadores, nem se mostrou disponível a compartilhar essa formação, pois atribuía-a ao Estado. Desta forma, os aprendizes, com salários baixos, integravam-se em sistemas de formação tradicional na oficina, e os que podiam compaginavam-na com a frequência às escolas técnicas. Apesar dos estímulos dos cursos de formação em escolas, dos estímulos económicos e tolerância de horário para uma valorização cultural (escrita e cultural) e aquisição de competências, continuava-se num ambiente do 'saber profissional'. O contexto socioeconómico do País, ao caracterizar-se por um desenvolvimento indus-

trial lento, assentava na intensificação do trabalho e não no aumento da produtividade (nível tecnológico e organizacional do esforço laboral), onde os factores ideológicos desempenharam um papel mais importante na manutenção da ordem social do que os seus efeitos económicos (BARRETO, 1997; CRUZ, 1988).

A questão social e humana apresentava uma gravidade crescente, perceptível na própria realidade quotidiana, onde a pobreza, os flagelos e as doenças sociais, as condições habitacionais miseráveis, a prostituição, o trabalho infantil e das mulheres, os perigos e desastres laborais, as doenças dos que não tinham assistência, a mortalidade infantil, o analfabetismo, as crianças ilegítimas e abandonadas, etc., denunciavam os efeitos negativos da revolução industrial e das políticas sociais do Estado. Entre os problemas existentes, a falta de habitação foi o que mais afligiu o Pe. Américo (1986, p. 342-343) com a sua *Obra da Rua*, pois considerava uma ambição natural do ser humano viver numa casa digna:

Nada mais construtivo do que induzir e facilitar cada um a construir a sua casa com o auxílio dos seus colegas. Cada um a sua e segundo a sua categoria. (AMÉRICO, 1986, p. 342-343)

De facto, desde criança mostrou uma grande bondade pelos pobres da sua terra, uma admiração pelos trabalhadores que lutavam arduamente para sustentarem a família e terem um lar ou moradia para viverem dignamente como pessoas.

2 As políticas sociais e assistenciais

A assistência aplicada na sua acepção de amparar, proteger e auxiliar o ser humano mais necessitado e infeliz (social e moralmente) é recente. Este acto de socorrer o “desgraçado” ou “desamparado”, pobre ou mendigo, encontramos-lo já no Evangelho, apresentado como um princípio de fraternidade, de solidariedade e amor, do qual derivou o termo “assistência” (CARREIRA, 1996).

O dever moral do homem em auxiliar os pobres como sentimento individual da caridade cristã (forma de beneficência) evoluiu para o sentimento social de solidariedade, em que a caridade continuava a exercer-se como socorro à pobreza e às misérias humanas. O sentimento do bem e do amor aos “pobres infelizes” foi o apanágio da bondade e caridade da alma portuguesa, devendo auxiliar nas adversidades e na falta de recursos os pobres. A assistência constituiu-se num acto de obrigação social de reparar desigualdades socioeconómicas. A atestá-lo esteve ao longo dos tempos, pela iniciativa particular e religiosa, a criação de casas de assistência. O espírito da caridade e da moral cristã fez difundir a assistência social, exercida directamente pelo espírito e pela orientação das ordens religiosas, ou de pessoas devotas.

A política social portuguesa pretendeu constituir as bases organizacionais de todos os serviços sociais, tendo para tal legislado um grande número de diplomas avulsos relativos à assistência social. As leis sociais no início da administração Republicana proliferaram na nossa legislação re-

ferida à assistência e higiene social, pela dedicação de ilustres juristas, médicos, higienistas, pedagogos e escritores, estando subordinadas às condições de vida, da cultura e do temperamento do povo, mas unido aos factores socioeconômicos, psicopedagógicos provenientes da instabilidade política do país (CARREIRA, 1996). Aquelas medidas sociais propostas visavam a regeneração moral, a renovação social, a valorização da família e da criança com serviços assistenciais à saúde que os protegesse, vigiasse as principais causas da depressão física, moral e económica.

Esta organização dos serviços sociais integrava a assistência pública (serviços assistenciais clínicos, hospitalares e serviços de socorro, serviços escolares diversos, serviços para “anormais”, institutos de regeneração e de readaptação, etc.), a higiene pública e os serviços da providência social e do trabalho.

Na verdade, em questão de assistência social, as misericórdias foram, ao longo dos anos, as principais instituições de assistência particular e pública que assistiam os mais necessitados e carenciados da sociedade portuguesa.

Em seguida, abordaremos a política de assistência social antes e durante o Estado para contextualizar as medidas tomadas, que não abrangiam as dificuldades assistenciais das populações mais necessitadas e fragilizadas socialmente.

2.1 A assistência social até o Estado Novo

Será no século XV, em pleno século dos descobrimentos, que surgirá o “século da assistência social” em Portugal, dando-se solução aos problemas assistenciais com a fundação das misericórdias. A Misericórdia de Lisboa, fundada em 15/08/1498 pelo empenho de Frei Miguel Contreiras da Ordem da Trindade e com a protecção da Rainha D. Leonor, marca o ponto de partida da moderna assistência social portuguesa e europeia. O próprio escritor Almeida Garrett, num discurso na Câmara dos Dignos Pares do Reino, na Sessão de 10/02/1854 elogiou a acção social da Santa Casa da Misericórdia como um dos grandes feitos da História de Portugal. Este compromisso das misericórdias nessa obra caritativa de dar assistência de carácter material, moral, individual e familiar constituíram as bases da nossa medicina social.

A assistência pública foi sendo o reflexo das ideias políticas, religiosas e sociais ao longo dos tempos. A noção inicial cristã de dever moral de caridade (amor voluntário ao outro) foi gradualmente substituída pela noção de solidariedade, de dívida social ou de restituição parcial. A assistência facultativa e voluntária se tornou obrigatória. A misericórdia, com os fins religiosos, incluindo as suas instituições ou serviços dedicados aos menores (“expostos”, órfãos, mendigos, crianças desamparadas e desvalidas) escapou à fúria iconoclasta do século XIX. Reformados os seus “Compromissos” (Portaria de 6/12/1872), sofreu ataques das ideologias liberais até a lei da

“Desamortização” (Junho de 1866) obrigando-as a reduzir a papéis de crédito os seus bens, provocando-lhes a sua decadência e a conversão em instituições hospitalares. Esta insuficiência unida às problemáticas da pobreza e miséria do povo acarretou a pulverização de instituições de beneficência nas zonas de fracos recursos económicos.

Por conseguinte, a questão da assistência social colocava-se não só como um problema humanitário, mas sobretudo de ordem socioeconómica, moral e de política social da nação portuguesa. Encontramos essas causas gerais no estado de pobreza e de doença devido à desorganização familiar e ao seu abaixamento moral e material; à deficiência das condições laborais; à falta de previdência obrigatória e de condições higienico-sanitárias e profiláticas; à falta de condições de alojamento e de inexistência de assistência materno-infantil e de higiene social, etc. Esta multiplicidade de factores de ordem social, económica, moral, psíquica e cultural era de difícil solução. A própria assistência infantil relacionava-se com todos estes factores, se bem que era predominantemente social (CARREIRA, 1996).

De fato, o problema da saúde pública no Portugal do século XIX apresentava-se como um objecto do foro administrativo, isto é, duma “Acção da Administração sobre as pessoas”. O liberalismo teve a preocupação de organizar uma nova orgânica sanitária com reajustamento dos organismos públicos existentes e uma nova definição sobre os organismos assistenciais privados. Contudo, deparou-se um choque entre o intervencionismo crescente estatal

e a não intervenção do Estado nas instituições assistenciais religiosas. Os liberais pretendiam que a administração tutelar dos “Patrimónios dos Pobres” (Diário das Cortes Constituintes - Sessão de 13/10/1821, v. V, 2643p.) e a disseminação das rodas e das casas de criação obedecesse a uma política orçamental com rigor administrativo, que retinisse uma nova política higienico-sanitária que assegurasse a educação/instrução e inserção social dos “expostos”.

Ao findar o século XIX, a situação moral e social da infância foi agravada por um desenvolvimento das indústrias, pelo baixo nível de vida, pelo trabalho da mulher operária e pelo trabalho infantil, de modo que as crianças ficavam entregues a terceiros ou na rua, degradando-se moralmente e praticando actos delituosos (LESSA, 1937a, p. 29-30). A substituição da família patriarcal pela família proletária abalou a acção afectiva e educativa dos pais nos filhos. Por isso, uma das problemáticas da protecção às mães e à infância era a assistência materno-infantil (puericultura e pediatria), a vigilância médica e a falta de higiene.

No início do século XX pretendeu-se criar uma educação individual e uma educação social e cívica rudimentar no povo. Estas tentativas pretenderam corrigir e orientar as instituições (educativas, assistenciais, prisionais, etc.) a adoptarem regras de higiene social de defesa social. Os primeiros indícios da reorganização da nossa assistência pública podemos situá-la com a Proposta de Lei n. 32 - B, apresentada por Ernesto Rodolpho Hintze Ribeiro na Câmara dos Sr.s Deputados do Reino, em 1903 (71^a

Sessão de 9/05), mas deixada em arquivo. Nela, faz-se referência ao Decreto 24/12/1901 (consignado na Carta de Lei de 12/06/19019) que autorizava os parlamentários da Câmara a organizarem os serviços de saúde e beneficência pública. Neste estudo feito, sem efeitos práticos, elogiava-se o papel das misericórdias e em especial da Misericórdia de Lisboa, desde a sua fundação, no exercício da piedade e da caridade cristã, fazendo crescer as associações de beneficência e de assistência, de auxílio mútuo e outras de índole análogas na acção benéfica à pobreza, ao amparo das famílias e das crianças e na protecção socioeducativa (DACOSTA, 1998).

Efectivamente, os abusos da ideia caritativa, as fraudes e explorações de mendicidade, as falsas declarações de pobreza, a duplicidade de socorros recebidos, a protecção a remediados em detrimento dos pobres, os desmandos administrativos, etc., foram factos evidentes que, unidos às novas exigências humanitárias de higiene, levaram o Estado a “fiscalizar e a policiar a beneficência pública” (Diário da Câmara dos Srs. Deputados de 1903, p. 15). Começou, assim, a intervenção directa e protectora do Estado, como dever moral, dos serviços de assistência, fundados num sistema regulador de princípios que permitia a descentralização, confiando aos concelhos a responsabilidade das unidades locais de assistência. Cabia às Comissões de Concelho ou Municipais o reconhecimento dos estados de pobreza (investigações e indagações), da necessidade de socorros médicos ou assistenciais (domiciliário) e da protecção à infância. Salientava-se, neste

Projecto-Lei de 1903, um grande valor socioeducativo no tratamento a dar às crianças, quer pelas misericórdias, quer por outros estabelecimentos especiais destinados à sua protecção e educação, apesar de serem insuficientes em número e extensão.

O conhecimento do meio e do menor era importante para as autoridades públicas saberem as medidas preventivas de carácter social a aplicar. Uma das dimensões da higiene social era a escolar, promovendo o cumprimento das condições higiénico-sanitárias e as escolas ao ar livre como desenvolvimento sensorial, físico e ambiental dos alunos. Já desde 1890 quase todas as Nações europeias (Alemanha, Inglaterra, Holanda,...) remodelaram e organizaram os serviços de assistência pública, por exemplo a Alemanha com os diplomas de junho/1870 e março/1871 declaram a assistência obrigatória e gratuita.

Por conseguinte o problema da assistência social foi um problema de organização que tinha como fulcro a acção social e a higiene social, que tecnicamente era um auxiliar do funcionamento das instituições, que economicamente era um factor primordial de descongestionamento e de extensão da assistência aos pobres e socialmente um elemento educativo e profiláctico que fortalecia a família e a infância. Podemos, pois, considerar esta acção social, no seu papel de intervenção, como um:

a) Problema económico. O aumento dos mendigos, abandonados, indigentes aumentava na razão directa dos socorros assistenciais que lhes eram ministrados. Argumentava-se que a assistência sendo um direito dos necessitados e uma dívida

da sociedade, esta favorecer a multiplicação dos indigentes nas classes mais pobres. A solução a estes problemas requeria uma técnica assistencial que corrigisse as causas gerais da pobreza, da miséria das famílias e da doença, assente num sentido de previdência a essas classes pobres, uma assistência dirigida e coordenada das instituições de assistência (Direcção Geral de Saúde; Provedoria Geral das Misericórdias), uma assistência descentralizada (concelhos) e uma assistência domiciliária.

b) Problema de previdência e higiene (profilaxia da saúde). Aparecem as Caixas de Previdências dos Organismos Corporativos para beneficiar as famílias, os doentes e os trabalhadores mais necessitados.

c) Ação social. Trata-se de uma assistência individualizada, um elemento educativo (higiênico-sanitário, profiláctico, materno-infantil...) para fortalecer a família e a sua reintegração na vida social, isto é, uma educação social e para a saúde na família e à infância (papel dos assistentes sociais, visitantes voluntários ou religiosos, auxiliares sociais, etc.), com uma função social e terapêutica dos serviços sociais, etc.

De facto as medidas de assistência social pretenderam reduzir a mortalidade infantil, combater as doenças (profilaxia), a desnutrição, assegurar às mães assistência materno-infantil, prestar assistência médico-sanitária, de prevenção, de educação, serviços sociais (à família, abono de família, etc.) e, aplicar os direitos da criança.

A assistência pública e a acção social naquele Projecto-Lei de 1903 (art. 91 e 92), orientava-se a amparar os que não possu-

am meios de subsistência, os pobres, os indigentes, os mendigos, os inválidos, a proteger as crianças (“expostos”, órfãos, desvalidos, abandonados, anormais deficientes...) (Diário da Câmara dos Srs. Deputados de 1903, p. 28ss):

Art. 91 - [...] A beneficência pública exerce, quanto às crianças pobres, funções de vigilância e de assistência: vigia as que vivem com os seus paes, avós, outros parentes ou pessoas que no trabalho manual encontram a sua subteruporariamente estejam privados de recursos.

Art. 92 - [...] Nas suas funções de vigilância das crianças, pertence às comissões: impedir abusos, maus tratamentos e exigências de trabalhos superiores às forças dos menores; influir nos paes a enviarem os filhos à escola; promover que as crianças com menos de 6 anos fiquem desamparadas no domicílio paterno durante as horas do trabalho, sejam colocadas em creches ou locais de vigilância [...].

Deste modo, registava-se e fiscalizava-se, assim os menores que estavam a cargo da beneficência e das pessoas, promovia-se as funções de assistência à infância (subsídios de alimentação, vestuário, ensino), colocava-se os “expostos” ou crianças abandonados e desamparadas (art. 97) em asilos, casas de aprendizagem de officios, recolhimentos, colégios, etc., e as crianças “anormais” ou deficientes internavam-se em estabelecimentos especiais. Confiavam-se as crianças em período de amamentação a “amas” (art. 98), que seguiam as condições higiénico-sanitário e de puericultura. Estes menores ficavam sob a protecção da beneficência até à sua maioridade (art. 96).

Posteriormente, será o Dec. de 25 de maio de 1911 que reorganizará todas essas ideias arquivadas sobre os serviços de assistência, assegurando o direito dos cidadãos à assistência (FRAZÃO, 1925, p. 39 e 1937, p. 9). As bases reguladoras deste diploma fixam a obrigatoriedade do Estado em assistir os indigentes e os mais necessitados, definindo várias modalidades assistenciais, mas respeitando o direito de todos a este bem social. Cria-se, então a Provedoria Central da Assistência Pública de Lisboa, que com a Inspeção-geral dos Serviços de Assistência Pública, integrava as instituições de assistência pública e privada na capital, que funcionavam junto da Direcção Geral de Assistência exercendo a função de:

- inspecção dos serviços administrativos e técnicos, estes informavam os serviços de assistência dos menores e dos estabelecimentos onde estavam internados;
- classificação dos estabelecimentos em: asilos para a infância e de menores do sexo feminino, escolas-asilos de menores do sexo masculino e de anormais, asilos e misericórdias (Apêndice XII-A, B, C daquele diploma de 1903);
- curadoria dos indigentes que relacionava as Direcções autónomas de assistência e, junto a ela funcionava o Refúgio e as Casas de Trabalho (regulamentadas ao abrigo do regulamento policial de mendigos de 12/8/1905). O Refúgio (Decreto-Lei de 24/8/1911), internato provisório destinado a albergar provisoriamente os menores vadios, indigentes e desamparados (depósito de passagem pelo Decreto-Lei n. 375, de 19/3/1914) e,

onde o Professor A. Aurélio da Costa Ferreira esteve como director (1921), foi o único estabelecimento de assistência que a Provedoria estabeleceu como a base de todos os seus serviços assistenciais na capital. Aí se classificava, observava e investigava a situação do menor e dava-se o destino ou a assistência devida (CARREIRA, 1996).

A maior parte das modalidades de assistência dadas pela Provedoria dirigiam-se às crianças órfãs, desvalidas, abandonadas, maltratadas, em perigo moral ou delinquentes, com necessidade de assistência e reeducação moral e social, incluindo as indigentes, inválidas e anormais o que criava uma mistura dos menores e uma sobrecarga de serviços (Lei de Assistência de 1911). Esta obra de assistência pública na década dos 20 do século passado vestiu, alimentou, ensinou, educou, colocou em famílias ou em empregos e subsidiou cerca de 3.300 menores internados nos 17 asilos e casas de educação da capital.

Era necessária uma assistência médica, principalmente gratuita e obrigatória aos necessitados, às famílias desfavorecidas e numerosas, uma assistência materno-infantil e a protecção à infância. A assistência para realizar esta obra social que o país exigia, desde os começos do século passado, devia reorganizar os seus serviços (Decreto de 25/11/1911) separando a questão da assistência e do socorro aos adultos e aos menores. Na verdade, a acção assistencial, quando se trata da protecção à infância (índices de mortalidade infantil elevados, profilaxia a doenças sociais), devia rodear-se de cuidados espe-

ciais, de modo a fazer dela um dever útil que dignificasse a sociedade e as futuras gerações.

O diploma da Assistência Pública (1911) constituiu uma grande obra social de solidariedade e de protecção aos menores com princípios educativos, moralizadores dos costumes e de preparação para a vida. Publicaram-se outros diplomas importantes, por exemplo: o Decreto n. 6.863, de 30/08/1920 que regulamentou, em matéria de assistência infantil, a colocação de menores em famílias adoptivas rurais; o Dec. n. 8.219, de 29/06/1922 sobre a remodelação dos serviços da Misericórdia de Lisboa, que a declarou como Instituto oficial de assistência pública, sendo o seu provedor o legítimo tutor até a maioridade dos “expostos” e das crianças abandonadas e das entregues pelos pais, autoridades ou outras entidades (MEDINA, 1994).

2.2 A assistência social pública no Estado Novo

O Estado Novo cria, no âmbito do Ministério da Saúde e de Assistência, a Direcção-Geral de Assistência (Decreto-Lei n. 20.285, de 7 de julho de 1931) que era tutora de muitos menores a seu cargo ou internados nos seus estabelecimentos, dando-lhes as condições assistenciais à sua criação e educação. Funda-se, ainda, a Organização Nacional de Defesa da Família (Base V do Decreto-Lei n. 25396, de 17 de outubro de 1935) que veda às mulheres e aos menores o exercício de certas actividades laborais (Decreto-Lei n. 24.402, de 24/08/1934), remodela e centraliza os serviços

assistenciais, estabelece o princípio da conversão das instituições de assistência social em oficiais e particulares (Decreto-Lei n. 31.666, de 22 de novembro de 1941), concede o abono de família e outras, legislações que beneficiam as mães e a infância (PIMENTEL, 2000).

Em 1943 (Decreto-Lei n. 32.251, de 2 de fevereiro), reformam-se os serviços de assistência, criando-se o Instituto Maternal para a Infância, cujas funções (Dec. n. 35.108, de 28/4/1945) vão desde serviços médico-assistenciais, de puericultura e pediatria, de profilaxia social e combate às causas de degenerescência. Posteriormente, em 1944 (Lei n. 1.998, de 15/05), estabelece-se o estatuto da assistência social (tutela social e recuperação dos assistidos) e, em 1945 (arts. 127 a 131 do Dec.-Lei n. 35.108 de 7/11), cria-se o Instituto da Assistência aos Menores como entidade de organizar os processos respeitantes aos menores com “domicílio de socorro” fora da área de Lisboa, pois nesta, competia à Casa Pia de Lisboa.

À excepção dos serviços de saúde e médicos, cuja complexidade e interesse público exigia um regime oficial suportado pelo Estado e autarquias, havia as misericórdias, orientadas, protegidas e subsidiadas por ele. Detectamos, nesta época, uma insuficiência e incapacidade do regime em fazer face, na prática, às reais questões assistenciais, mesmo com a publicação do Estatuto da Assistência Pública que pretendia melhorar as condições morais, económicas e higiénicas das famílias mais desfavorecidas. Ou seja, o Estado reconhecia que a

função assistencial pública era supletiva das iniciativas particulares, incumbindo-se de orientar e favorecer a assistência privada e coordenar os serviços assistenciais e a providência social (CARREIRA, 1996; LÉONARD, 1998; MEDINA, 1994).

O balanço sobre os resultados da aplicação desse Estatuto⁵ foi negativo, pois permaneceu a insuficiência dos níveis de protecção propiciada pela assistência pública, não se efectiva o princípio da universalidade assistencial, continua a desorganização nas actividades de assistência e de previdência, persiste a dispersão dos serviços médico-assistenciais, dos estabelecimentos e actividades sanitárias, assistenciais e de previdência. As condições do desenvolvimento socioeconómico português não determinaram processos mais acelerados de uma assistência social mais generalizada (regime geral), restringiu-se, aos poucos, à instituição e à expansão da previdência social (CARREIRA, 1996, p. 40)⁶.

3 Discurso normativo do ensino e da educação

Apesar das várias reformas educativas e da aplicação de alguns meios para o País sair do atraso cultural em que se encontrava (séculos XIX-XX), os graves problemas foram sempre os das taxas elevadas de analfabetismo (polémica recheada com opiniões contraditórias), a falta de uma rede escolar, uma deficiente preparação científico-pedagógica e uma mísera situação económica dos professores ao longo dos tempos (BÁRBARA, 1979, p. 61-83; CARREIRA, 1996, p. 156-173; CARVALHO, 1986, p. 552-630).

Os republicanos promulgam a reforma de instrução primária (Decreto de 19/03/1911), dividindo-a em infantil (dos 4 aos 7 anos) e primária, compreendendo três graus (elementar, complementar e superior). Pretendiam um ensino prático, utilitário e intuitivo, que preparasse as crianças para a sociedade (formação para a cidadania)⁷. Remodelam o ensino agrícola, instituindo os três graus de ensino primário, transformando-o num verdadeiro subsistema que coexistia com o sistema escolar regular (CANDEIAS, 1993, p. 600-602).

A partir de 1917 divulga-se o taylorismo e destaca-se uma elite intelectual ligada à educação, empenhada na expansão dessas ideias. Na Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional ou Estatuto da Educação Pública, apresentada em 1923, identificamos um conjunto de preocupações relacionadas com a eficácia interna do sistema educativo e a sua articulação com o mercado de trabalho. Em termos gerais, os proponentes (João Camoesas, Faria de Vasconcelos, A. Sérgio) acusam o sistema educativo vigente de falta de eficácia, de promover uma educação essencialmente 'livresca, passiva e mecânica', não conduzindo à criação de hábitos de trabalho e de aquisição vivida das técnicas científicas, e de as escolas constituírem sistemas isolados sem relações directas com a vida e com as actividades sociais e profissionais. De facto, havia em cada grau de ensino uma falta de articulação entre a escola e o trabalho (ADÃO, 1984; TORRAL, 1989).

Na verdade, o ensino técnico enfermava por falta de escolas adaptadas às

novas condições de trabalho e às necessidades de produção, falta de orientação profissional e de aspectos relacionados com o trabalho. Toda esta desadequação da escola ao trabalho se agravava com a distribuição das verbas à educação que eram escassas para as necessidades de prefiguração dum modelo de sociedade tecnocrática sob princípios tayloristas. Em teoria, todo o ensino devia assumir um carácter prático e de aplicação imediata às necessidades da vida agrícola, comercial, doméstica, industrial e marítima, sendo obrigatório nos planos de estudos a inclusão de noções práticas e aplicadas à profissão respectiva sobre a organização científica do trabalho, isto é, princípios de organização do trabalho (RAMOS DO Ó, 1992).

Deste modo, pensava-se num alargamento da escolaridade obrigatória, assegurando-se duas vias: uma, a liceal (curso geral do ensino secundário de acesso ao ensino superior) e outra, a técnica elementar (formação profissional) (ADÃO, 1984).

Não chegando a ser aprovado o Projecto-Lei de J. Camoesas, manteve-se em vigor o modelo de organização do ensino técnico-profissional legislado por Sidónio Pais, em 1918, que estimulava o desenvolvimento do ensino industrial através da criação das 'Escolas de Artes e Ofícios' nas localidades mais importantes e que persistiu até 1931. Nessas escolas, preparavam-se os operários desde os 13 anos, aperfeiçoando os que exerciam a sua profissão, enquanto a especialização era fornecida nas escolas Industriais. O ensino técnico-comercial ministrava-se nas Aulas Comerciais, Escolas Comerciais, Institutos Comerciais e Instituto

Superior do Comércio (CARVALHO, 1986; CORTESÃO, 1981).

No período 1928-1936, a política educativa demonstrou falta de clareza. Foi uma fase caracterizada pela 'regeneração' político-educativa e assistencial, numa tentativa de legitimação da nova ordem, em que os esforços reformistas e legislativos em conformar uma 'praxis curricular' esbarram, no dizer de Nóvoa (1992, p. 457), com uma 'cultura pedagógica própria [das escolas], caldeada no tempo republicano'. O Estado Novo amparava-se na contraposição entre a 'instrução' e a 'educação', aquela como treino do intelecto, e esta como formação do carácter, valorizando-se, assim, a função educativa da escola em detrimento da sua finalidade instrutiva (PACHECO, 1940).

A escola destinava-se a incutir a virtude (instrumento de doutrinação do regime e da exaltação do valor do império colonial) e não a propiciar o treino profissional ou a transmissão de conhecimentos úteis para a vida profissional. A acção de cristianização da escola faz reduzir o currículo escolar e reforça a religião e a política no ensino. Apesar do discurso oficial pretender estender a escola a todos, a realidade mostrava um panorama diferente, com falta de escolas e um analfabetismo elevado (ADÃO, 1984).

Com o Ministro Carneiro Pacheco (1940) ficaram traçados os objectivos do ensino, com uma orientação prioritária para a 'educação', e a subalternização da 'instrução'⁸. Assim, a preocupação das autoridades nacionalistas com a escolaridade primária, obrigatória e gratuita, centrava-se sobre a dimensão integradora e selectiva

do seu ensino. Visou-se, por um lado, fomentar a coesão moral dos alunos, de modo a fazer respeitar as hierarquias (aluno - professor - Estado), através de um processo de socialização fechado e, por outro lado, seleccionar o escolar ('escol') e encaminhá-lo para um trajecto pós-primário, mais orientado para o ensino liceal do que para o ensino técnico-profissional.

Como é óbvio, o movimento educacional português sofre profundas inflexões. Surgem certas medidas educativas relevantes como, por exemplo, a criação do ensino público primário elementar e o primário complementar (extinto em 1932), a redução dos programas e currículos escolares, a proibição da coeducação, a escolha e a elaboração dos livros de texto por uma comissão (inspiração italiana), a desvalorização da figura do professor primário e o recrutamento de regentes escolares sem preparação, concorrendo com os professores nos 'Postos de Ensino', o encerramento das escolas normais superiores (formação de professores), a extinção das escolas móveis (1930), etc⁹.

As ideias progressistas das Escolas do Magistério eram aceites de diversas formas pelas diferentes comunidades em que se encontravam inseridas, destacando-se nas áreas rurais a instauração de políticas e reformas de ensino (e assistência social), com algumas dificuldades de implementação: as reformas eram mais de origem urbana e reflectiam essa mentalidade, sendo muitas vezes inadequadas ou incompatíveis ao meio rural (ADÃO, 1984).

Paralelamente àquelas políticas cria-se uma organização nacional e pré-mi-

litar, que pretendia estimular o desenvolvimento da capacidade física, a formação do carácter e devoção à pátria: a mocidade portuguesa obrigatória para todos os alunos entre os 7 e 14 anos. Esta devia cultivar nos filiados, de ambos os sexos, a educação cristã, a subordinação hierárquica e a solidariedade patriótica (MÓNICA, 1977, p. 326-329).

Todas as mudanças realizadas no salazarismo incidiram sobre o ensino primário e liceal. No nível do ensino primário reduziu-se a escolaridade obrigatória, de modo a fornecer um saber mínimo que, na época, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. Reorganizaram os planos de estudo, de modo a 'cultivar-se o patriotismo', sob lições de moral e civismo, com vista a disciplinar consciências e formar o carácter do português. Havia, ainda, o culto disciplinado à bandeira nacional e, também, a insistência na ideia do valor material e moral das colónias em África. Difundiu-se uma valorização do contributo ideológico da escola na manutenção e reprodução da ordem social.

No ensino liceal (ensino secundário), de características elitistas, as transformações introduzidas iam no sentido de dificultar o acesso, procurando manter uma certa qualidade de ensino destinado a fortalecer a família (célula social), a 'fé' (elemento de unidade e solidariedade nacional), o 'princípio da autoridade' indispensável ao progresso, o 'respeito da hierarquia' (condição básica da cooperação dos valores) e da cultura literária e científica. O espírito do ensino liceal era formar os 'futuros dirigentes do país', evitando o crescimento de alu-

nos, de maneira a canalizá-los para as escolas profissionais.

Depois de um período inicial em que o campo educativo desempenhou, através das suas 'elites culturais', um papel importante na divulgação do 'taylorismo', seguiu-se outra fase, até aos anos 40 do século passado, caracterizada por um conjunto de bloqueios a essa divulgação. A característica desta última fase é a inexistência de referências sistemáticas à reorganização do trabalho, a crítica ao 'racionalismo cientificista', a par da afirmação duma ética nacionalista, ruralista e católica, bem expressa nos modelos de desenvolvimento económico adaptados. Assistimos a um fraco desenvolvimento das forças produtivas e, onde a exploração da força do trabalho aumenta, se faz a utilização intensiva do trabalho, a diminuição dos salários reais (TEODORO, 1996).

Portugal vive um sistema de aprendizagem profissional baseado em aprendizagens demoradas, acompanhadas de rituais simbólicos de iniciação e promoção profissionais. O poder dos operários mais antigos apoiava-se num 'saber' seletivamente transmitido, de acordo com um modelo familiar de cultura oral. Assim, a formação profissional dos trabalhadores não era do domínio público, mas do domínio privado (empresarial), a qual, não sendo particularmente exigente no domínio da manipulação de conhecimentos escolares, é-o no domínio do 'saber-fazer' tecnológico.

Com a reforma do ensino técnico (1948) criou-se o ciclo preparatório (diurno e noturno), com duração de 2 anos, com características de orientação profissional e com disciplinas de 'formação geral'. Esta

reforma não era contraditória com a distribuição da mão-de-obra entre o setor agrícola e industrial e com os níveis de qualificação de uma mão-de-obra industrial organizada¹⁰.

O governo de Salazar tentou combater o analfabetismo com o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1951-1956), de teor humanista, numa vontade utilitarista dirigida a adolescentes e adultos, mas, na prática, não teve os resultados desejados¹¹. De facto, o analfabetismo não incapacitava os portugueses para a vida social e profissional, pois a maior parte dos empregos disponíveis consistia em trabalhos não qualificados ou em ofícios aprendidos no lugar de trabalho, o que dispensava qualificações literárias na mão-de-obra, pois a condição de 'analfabeto' não afectava os direitos civis, mas sim os direitos políticos (MÓNICA, 1978, p. 23-78; RAMOS, 1988, p. 1100-1102 e 1998; p. 48). Aliás, a alfabetização unia-se ao estatuto social em que só determinados sectores sociais influentes sabiam ler e escrever e quem não pertencesse a esse círculo aprendia quando necessitava, a partir dos 14 anos de idade.

(In) Conclusões

Não queríamos terminar sem mencionar três ideias globais sobre a política social e educativa que nos parecem de alguma relevância neste período historiográfico.

1^a Ideia referente às políticas sociais e assistenciais. A pobreza, de origens variadas, foi enfrentada no País, através de mecanismos assistenciais que se mantiveram,

mais ou menos até 1935, ano da criação dos seguros sociais obrigatórios, no âmbito da previdência social. Pressentia-se a necessidade de uma assistência médica e social pública às famílias mais pobres. De facto, excluindo algumas tentativas prévias sobre a saúde pública, os primeiros indícios da reorganização da assistência pública situamo-la na Proposta de Lei de Hintze Ribeiro (1903), que não chegou a ir avante devido às dificuldades económicas e às conjunturas políticas e sociais. A (re) organização da assistência e da higiene pública (serviços assistenciais clínicos, assistência materno-infantil, serviços hospitalares e de socorro, puericultura, serviços escolares diversos, serviços para os 'anormais', institutos especiais, etc.) e dos serviços da previdência social e do trabalho só se realiza pelo diploma de 25 de maio de 1911. Neste diploma assegura-se o direito dos cidadãos à assistência, fixando a obrigatoriedade do Estado em assistir os mais necessitados, definindo modalidades assistenciais, constituindo uma obra social de solidariedade e de protecção. Contudo, o alcance de muitas das medidas ficou sempre aquém do desejável.

O problema da assistência social portuguesa enferrou por erros de princípios, erros de técnica e de desorganização e de sintonia entre serviços, estando ainda relacionado com a questão da previdência obrigatória. Trata-se de um problema relacionado com outros problemas que o País enfrentava no âmbito económico, educativo, social, laboral, habitacional, etc., cujas soluções dependiam, em parte, da organização corporativa da nação. Ou seja, a assistência

social era um problema de organização que tinha como fulcro a acção social (domiciliária, postos de assistência médica, ajuda às famílias necessitadas), acrescentando-se a falta de coordenação dos serviços públicos de outros ministérios com os serviços particulares (COSTA; SILVA; PEREIRINHA; MATOS, 1985; SILVA; COSTA, 1989).

2^a Ideia referente às políticas sociais de assistência pública (materno-infantil, assistência educativa aos menores, assistência médica, assistência domiciliária, etc.). De facto, a organização de serviços, a articulação de serviços e uma rede abrangente dificultavam o acesso a todas as famílias necessitadas, a doentes e inválidos, tendo as misericórdias e as instituições privadas um papel assistencial relevante. A maioria da população portuguesa (cerca de 80%) estava radicada nas zonas rurais, mantendo-se alheia aos ritmos do progresso e das exigências educativas.

Na verdade, as cidades eram incapazes de fixar as pessoas que sobravam da agricultura, em virtude da conjugação de vários factores, tais como a demografia, a fragmentação da propriedade campestre, o fraco processo de industrialização, o baixo poder de compra dos portugueses, etc. A questão social e humana apresentava uma gravidade crescente, perceptível na própria realidade quotidiana, em que a pobreza, os flagelos e as doenças sociais, as condições habitacionais miseráveis, a prostituição, o trabalho infantil e das mulheres, os perigos e desastres laborais, as doenças dos que não tinham assistência, a mortalidade infantil, o analfabetismo, as crianças ilegítimas e abandonadas, etc., denuncia-

vam os efeitos negativos da revolução industrial e das políticas sociais do Estado.

A agravar este cenário social e assistencial encontrava-se a opinião do regime salazarista que defendia uma doutrina de assistência pública apoiada no combate ao 'pauperismo', que era considerado um fenómeno perigoso, que devia estar submetido a um controlo rigoroso estatal, e limitar nas suas formas, a miséria e o crime (ROSAS, 1994). Nesta ordem de ideias as acções caritativas, filantrópicas e de beneficência coexistiam com a falta de solidariedade e de auxílio aos mais desfavorecidos.

3ª Ideia referente às resistências estruturais que sofreu a escola e o sistema educativo português em geral. Destacamos nessas resistências o analfabetismo, os níveis de escolaridade, os condicionalismos dos professores e o ideário pedagógico no tocante à educação e à escola exigida e exigível para uma sociedade portuguesa a caminho da transformação e do progresso. Devido à natureza ideológica dos assomos político-sociais instituidores do sistema de ensino e à morosidade dos ritmos com que foi posto em prática, houve entre nós uma dada funcionalidade sociocultural herdada do passado aristocrático e absoluto. Efectivamente, as burguesias foram trilhando os estreitos caminhos que foram capazes de abrir, adaptando-se aos novos tempos e impregnando-os, por seu turno, de alguma da sua substância educativa.

O panorama pedagógico no salazarismo pouco ou nada se altera para melhorar as condições socioeducativas dos escolares, principalmente no âmbito da escola primária que devia ter a missão fundamen-

tal de educar o povo e ser agente de desenvolvimento integral das capacidades das crianças. O sistema não funcionava em termos psicopedagógicos. Deste modo, o absentismo, o insucesso e a inadaptação escolar assolavam a população escolar da época, o que obrigava as famílias, em face da situação económica que viviam, a lançarem no trabalho infantil, nas explorações familiares, na marginalização e delinquência muitos dos nossos jovens. As políticas educativas seguidas não se destinaram a dotar a população da capacidade de 'ler e escrever', não tendo o Estado nem meios (organizacionais e financeiros), nem interesse para realizar a alfabetização (CORREIA, 1998, p. 85-90; DACOSTA, 1998; RAMOS, 1998, p. 56; SILVA, 1993, p. 101-121).

Neste cenário frustrante, em pinceladas largas, surpreende-nos que o sistema educativo, e a escola pública em particular, teoricamente formulado e legislado pela contemporaneidade portuguesa, não tenha sabido alterar, senão lentamente, essa funcionalidade sociocultural. É uma funcionalidade estrutural resistente às mudanças, à democratização, às crises económicas, às convulsões políticas, à lenta modernização industrial e, sobretudo, aos fenómenos do analfabetismo (total), aos níveis percentuais de escolaridade (primária, secundária, técnico-profissional e superior), ao absentismo e insucesso escolar e, ainda, à formação e ao estatuto do professorado.

Mencionemos três dessas resistências mais evidentes, por exemplo o:

- Analfabetismo. Este foi um dos flagelos sociais mais significativos na sociedade portuguesa. Foi ao Estado Novo que

coube a possibilidade de retomar e de organizar, sem muita eficácia, o combate ao analfabetismo, endemia que só seria eliminada da vida sociocultural nos anos pós 25 de abril. Numa análise global à distribuição regional desses períodos de analfabetismo, depreendemos que, em torno das grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as taxas são mais baixas que nas zonas de ruralidade e mais elevadas na população feminina que na masculina. A incidência aumenta à medida que vamos do litoral para o interior, para o norte do Tejo e nas regiões de minifúndio e de emigração.

A persistência do analfabetismo, com as suas características próprias e o seu peso geográfico, percorre toda a contemporaneidade portuguesa, embora, em cada conjuntura, tenha assumido polémicas ideológicas. Assim, a 'escola', a 'ilustração do povo' e o 'professor' foram quase sempre carregados de várias conotações ideológicas. Em última instância, este fenómeno subsumia-se nos condicionalismos globais da sociedade portuguesa. As causas residiam no atraso social, económico e cultural. De facto, esta endemia constituiu-se como um dos entraves para uma sociedade considerada globalmente, pelo que era em si mesma e pelo próprio devir que a ia tornando (in) viável.

- Níveis de escolaridade. O sistema educativo português contemporâneo foi muito selectivo com a passagem dos alunos dos níveis primários para os secundários, sendo os mais privilegiados que ascenciam ao nível superior. A primeira selecção verificava-se no acesso à escolaridade (primária, elementar), pela diferença

entre o número de alunos matriculados e os que, de facto, frequentavam esse nível de ensino (alunos escolarizáveis) e os que chegavam a realizar o exame. A segunda selecção ocorria, com mais gravidade, na passagem do ensino primário ao secundário. Um dos indicadores de análise política educativa nos jovens entre os 15 aos 25 anos, quer fossem alfabetos ou analfabetos, era a percentagem de jovens que entravam na universidade, tendo em conta as diversas pulsações regionais relativas às pirâmides escolares de cada distrito (rendimento).

- Professorado e seus condicionalismos. Em geral, os professores quase não usufruíram dum estatuto socioeconómico e sociocultural capaz de os prestigiar e ajudar a pôr em prática os objectivos (sociopedagógicos) que lhes eram atribuídos e as suas funções educativas nas escolas. A condição de professor definiu-se sempre pela humildade das suas funções, pela precariedade da sua formação (deficiências de formação inicial e actualização), vencimentos baixos, fraca preparação cultural e profissional. Portugal debateu-se, com dificuldades, na tarefa de substituir o professor tradicional pelo mestre laico, investido com funções pedagógicas mais exigentes às épocas históricas.

Os resultados de uma revolução, como a de 1974, por mais pacífica que ela seja, são sempre imprevisíveis. Daí, no campo do ensino, a falta de autoridade tornou-se evidente, principalmente no processo que conduziu à institucionalização da gestão democrática (que só na década de 90 do século passado deu os seus frutos).

Nos primeiros tempos, após a queda do Governo salazarista e marcelista, com o 25 de abril, o Partido Comunista, durante décadas impulsor da luta contra o fascismo, encontrou campo livre para se instalar nos lugares-chave do Ministério da Educação (BARRETO, 1997).

Tudo o que era do antigo regime dos governos salazarista e marcelista em política educativa foi posto em causa e de lado, não porque fosse pior escolha, mas porque era fascista. Montaram-se os figurinos estrangeiros. Por exemplo, o ensino básico por fases, a eliminação do ensino técnico, já atrás focado e muitos outros casos, como a eliminação do ensino técnico-profissional, a gestão das escolas feita pelos progressistas, etc. Nos primeiros anos após a revolução, as escolas foram dominadas por certa anarquia, em que os antigos professores, os programas, a gestão, os acessos ao ensino, etc., foram postos em causa.

Hoje, volvido todo este tempo, a educação lança sérios desafios ao Portugal democrático que, para ser moderno, não quer ficar na cauda da Europa, terá de requerer um contributo muito forte e uma acção mobilizadora dos agentes educativos e de toda a sociedade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), alterada em 2005, contribuiu para um melhoramento social e educativo, como elemento de democratização do povo português, independentemente de alguns lhe atribuírem um papel de controlo, com a finalidade de quebrar a unidade dessa democratização e universalização da educação a todas as camadas populares e enquadrando-se nos desafios europeus.

Notas

¹ As maiores percentagens de mortalidade infantil por mil habitantes entre 1932-1951 ou nos triénios de 1928 a 1942 verificavam-se desde o nascimento da criança e até um ano de vida, atribuindo-se às faltas de higiene, de assistência materno-infantil, falta de assistência à mãe grávida, deficientes condições habitacionais e às doenças dos pais (alcoolismo, tuberculose, sífilis, etc.).

² As maiores percentagens de mortalidade infantil por mil habitantes entre 1932-1951 ou nos triénios de 1928 a 1942 verificavam-se no nascimento da criança e até um ano de vida, atribuindo-se às faltas de higiene, de assistência materno-infantil, assistência à mãe grávida, condições habitacionais e às doenças dos pais (alcoolismo, tuberculose, sífilis, etc.).

³ Muitos pensamentos (máximas) de autores nacionais e estrangeiros eram fixados obrigatoriamente nas paredes das salas de aula e de leitura, nos corredores e pátios dos estabelecimentos de ensino e nas bibliotecas públicas, com o intuito de inspirar na infância e juventude a prática das virtudes cívicas, especialmente do amor ao trabalho, da dedicação pela família e pela pátria, criando um clima nacional de optimismo, alegria, coragem e fé no destino. Um dos epítetos de Salazar utilizados, nesse calor de ideias, era de que 'Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação' (Decreto-Lei n. 22.040, de 20/12/1932).

⁴ Na década de 30 o crescimento populacional alcançou uma variação média de 14%, havendo na capital uma 'dinâmica populacional' organizada por manchas de população com modos de vida e comportamentos típicos (FERREIRA, 1987, p. 92-110). O Plano de Urbanização de 1938, para Lisboa, confirma a feição operária, industrial e comercial de muitos bairros, numa época em que a oferta de mão-de-obra era elevada. Os primeiros bairros sociais na capital surgem em 1919, mas só foram inaugurados no início da década de 30 como forma de propaganda. Passado o período de estagnação, só nos anos 50 se retoma por todo o País a construção de bairros sociais para as famílias mais necessitadas, coincidindo com a difusão do 'Património dos Pobres' do Pe. Américo, em 1952, através da

solidariedade e da autoconstrução de moradias nas paróquias e juntas de freguesia.

⁵ Este Estatuto (Lei n. 1998, de 15 de maio de 1944) consagrava a necessidade de um inquérito prévio de apuramento do grau de insuficiência da economia familiar avaliado pelos encargos legítimos, pela condição social e pela capacidade de trabalho dos contribuintes do agregado familiar. Posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 35108, de 7 de Novembro de 1945, o qual expressava, nos Artigos 127 a 131, as funções do Instituto da Assistência aos Menores, entidade que se incumbia de organizar os processos respeitantes aos menores fora da área de Lisboa com 'domicílio de socorro', já que, na capital, essas funções cabiam à Casa Pia. Este último diploma confiava às comissões paroquiais atribuições diversas no domínio da pobreza e indigência (art. 92 a 98).

⁶ A expressão 'previdência social' foi utilizada pelo legislador de 1933-1935, para distinguir o regime então criado dos 'seguros sociais obrigatórios' de 1919. Tem um sentido léxico mais amplo que o de 'seguro', ao abranger a 'reparação' e a própria 'prevenção' de riscos. No nosso direito utilizou-se no sentido de 'seguro social'. A intervenção directa e protectora do Estado iniciou-se com o Decreto de 24/12/1901 e com a Proposta de Lei n. 32-B, apresentada à Câmara dos Deputados na 71^a Sessão de 9/05/ 1903. Nela se referem algumas ideias do diploma de 1901, a necessidade de organizar-se os serviços de saúde e de beneficência pública, elogiava-se o papel das misericórdias, em especial da Misericórdia de Lisboa, na acção benéfica à pobreza, no amparo das famílias e crianças e na acção socioeducativa. Nos seus artigos 91 e 92, explicava-se o sentido da assistência pública e da acção social no amparo dos que não tinham meios de subsistência. Deste modo, promovia-se a assistência à infância com ajudas e subsídios (alimento, vestuário, ensino), colocação das crianças em asilos, casas de aprendizagem de ofícios, recolhimentos, colégios, etc. artigos 96 a 98).

⁷ No Preâmbulo do diploma afirma-se que o homem vale pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se ao máximo

em proveito dele e dos outros. No ensino elementar e complementar primário eram obrigatórias as lições de coisas, as excursões escolares e promovia-se uma educação tecnológica com a inclusão dos trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões, rudimentos de ciências físico-químicas e histórico-naturais aplicáveis à indústria e agricultura. No ensino primário superior incluíam-se as áreas da contabilidade, das ciências físico-químicas e histórico-naturais e suas aplicações, determinantes para a agricultura, para o comércio e para as indústrias. Promovia-se também a prática em aulas – escritórios, estenografia, oficinas, campos experimentais, etc.

⁸ A Lei n. 1941, de 11 de Abril de 1936, remodela o Ministério da Educação Nacional, sob as ordens do Ministro A. Carneiro Pacheco. Adopta o livro de leitura único para cada uma das classes do ensino primário, cria a mocidade portuguesa, impõe a obrigatoriedade de um crucifixo em todas as salas de aula das escolas públicas do ensino primário elementar e outros 'ícones' (retratos) das figuras do Governo, etc.

⁹ Decreto-Lei n. 20.604, de 31/11/1931 e Decreto-Lei n. 27.729, de 24/11/ 1936.

¹⁰ Esta Reforma previa a existência de cursos de formação de 3 anos de duração, cursos preparatórios (de 2 anos) para os institutos comerciais e industriais, cursos de especialização de 1 ano, cursos complementares de aprendizagem com um horário semanal reduzido e destinado a facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola lhes conferia uma aptidão profissional. O regime nocturno, muito utilizado pelos jovens trabalhadores na cidade, previa a existência de dois tipos de cursos: cursos de aperfeiçoamento, destinados a maiores de 15 anos, com a 4^a classe e que já trabalhavam; cursos de mestrança destinados à formação de contramestres, mestres e chefes de oficina, a que podiam ter acesso com a 4^a classe e tendo experiência profissional (8 anos), ou que tinham o curso industrial e experiência profissional de 3 anos.

¹¹ O Decreto-Lei n. 38.968/9, de 27/10/1952 que pretendia erradicar os índices elevados de analfabetos (40,4% em 1950).

Referências

- ADÃO, Áurea. O estatuto socioprofissional do professor primário em Portugal (1901-1951). Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- AMÉRICO, Pe. Notas da quinzena. Paço de Sousa: Casa do Gaiato, 1986.
- _____. Pão dos pobres. 5.ed. Paço de Sousa: Casa do Gaiato, 1990. v. 2.
- ARRIAGA, Lopes. Mocidade portuguesa: breve história de uma organização salazarista. Lisboa: Terra Livre, 1976.
- BÁRBARA, A. Madeira. Subsídios para o estudo da educação em Portugal. Da reforma pombalina à 1ª República. Lisboa: Assírio e Alvim, 1979.
- BARRETO, António. Tempo de mudança. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.
- CANDEIAS, António. A situação educativa portuguesa: raízes do passado e dúvidas do presente. In: *Análise Psicológica*, 4 (XI), p. 591-607, 1993.
- _____. Educar de outra forma. A Escola Oficina n. 1 de Lisboa 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- CARREIRA, Henrique Medina. Políticas sociais em Portugal. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1996.
- CARVALHO, Rómulo de. História do ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CASTRO, Armando de. A economia portuguesa do Século XX (1900-1925). 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CORREIA, Luís Grosso. Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. In: *Ler História*, Lisboa, n. 35, p. 71-80, 1998.
- CORTESÃO, Luísa. Escola – sociedade. Que relação? Porto: Edições Afrontamento, 1981.
- COSTA, António Bruto da; SILVA, Manuela; PEREIRINHA, José; MATOS, Madalena. A pobreza em Portugal. Lisboa: Cáritas Portuguesa, 1985.
- CRUZ, Manuel Braga da. Partido e o Estado no Salazarismo. Lisboa: Presença, 1988.
- DACOSTA, Fernando. As máscaras de Salazar. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.
- FERREIRA, António Fonseca. Por uma nova Política de Urbanização. Porto: Afrontamento, 1988.
- FERREIRA, Vítor Manuel. A cidade de Lisboa: de capital do Império a centro da Metrópole. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1987.
- LÉONARD, Yves. Salazarismo e Fascismo. Mem Martins: Inquérito, 1998.
- MARQUES, Alfredo. Política económica e desenvolvimento em Portugal (1926-1959). Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

- MEDEIROS, F. A Sociedade e a economia portuguesa nas origens do salazarismo. Lisboa: A Regra do Jogo, 1978.
- MEDINA, João. História de Portugal Contemporâneo, político e institucional. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.
- MOCIDADE PORTUGUESA Objectivos e Actividades. Lisboa: Mocidade Portuguesa, 1955.
- MÓNICA, Maria Filomena. Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939). In: *Análise Social*, XII, n. 50, p. 321-353, 1977.
- _____. Educação e sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa: Presença, 1978.
- NOVOA, António. Educação Nacional. In: ROSAS, F. (coord.). Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Lisboa: Presença, 1992. v. XII, p. 456-457.
- PACHECO, António Carneiro. Portugal renovado. Lisboa: Livraria Bertrand, 1940.
- PIMENTEL, Irene F. História das organizações femininas no Estado Novo. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
- PINTO, António Costa. O Salazarismo e o fascismo europeu. Lisboa: Estampa, 1992.
- RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: uma introdução histórica da alfabetização no Portugal contemporâneo. In: *Análise Social*, Lisboa, n. 103, p. 1100-1102, 1988.
- _____. O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal. In: *Colóquio & Educação e Sociedade*, n. 2, p. 41-68, 1993.
- _____. O chamado problema do analfabetismo. As políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX-XX). In: *Ler História*, n. 35, p. 81-95, 1998.
- RAMOS DO Ó, Jorge. Salazarismo e cultura. In: ROSAS, F. (coord.). Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo. Lisboa: Editorial Presença, 1992. v. XII, p. 480-485.
- ROSAS, Fernando. O Estado Novo nos anos 30. Lisboa: Estampa, 1986.
- _____. Salazar e o salazarismo: um caso de longevidade política. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- _____. Estado Novo. In: MATTOSO, José (dir.). História de Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994. v. VII.
- ROSAS, Fernando (coord.). Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Lisboa: Presença, 1992.
- SÁ, Victor de. A História em discussão. Lisboa: Dom Quixote, 1975.
- SAMPAIO, José Salvado. O ensino primário, 1911-1969. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975-1977. 3 volumes.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. História da alfabetização em Portugal. In: NÓVOA; António; BÉRRIO, José Ruiz (eds.). A História da Educação em Espanha e Portugal. Lisboa: SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993. p. 101-121.

SILVA, Manuela; COSTA, António Bruto da (coords.). Pobreza urbana em Portugal. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã/Cáritas Portuguesa, 1989.

STOER, Setephan. Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal. Porto: Afrontamento, 1982.

TEODORO, António. Sete reflexões sobre as raízes do atraso educativo português. In: Educação e Ensino, 13 (8), p. 27-29, 1996.

TORGAL, Luís Reis. História e ideologia. Coimbra: Livraria Minerva, 1989.

VALÉRIO, N. As finanças públicas portuguesas entre as duas Guerras Mundiais. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.

VARZIM, Pe. Abel, Entre o ideal e o possível – antologia de textos (1928-1964) (Compilação de A. Cerejo e M. Braga da Cruz). Lisboa: Editorial Multinova, 2000.

Recebido em 10 de março de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2009.

Educação integral, tempo integral e currículo*

Full time integral education and curriculum

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**

Dayse Martins Hora***

* Este ensaio, revisto e ampliado tem, como base, trabalho apresentado durante o VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares (UERJ/20004).

** Doutora em Educação - UNIRIO. Rua Dezenove de Fevereiro, 123, apto. 503, Botafogo – Rio de Janeiro. CEP 22280-030. e-mail: ligiamartha@alternex.com.br.

*** Doutora em Educação - Currículo - UNIRIO. Rua Paulino Fernandes, 66/401. Botafogo – Rio de Janeiro. CEP 22270-050. e-mail: daysehora@yahoo.com.br.

Resumo

Na história das instituições escolares brasileiras, os Grupos Escolares sobressaem-se como uma proposta para efetivar o projeto político republicano de reforma social e difusão em massa da educação popular. No estado do Rio de Janeiro, outro destaque mais recente que, de certa forma, se assemelha ao objetivo daqueles Grupos pode ser encontrado nos Centros de Educação Integral (CIEPs). Tomando o currículo como foco e pautando nossa investigação sobre a relação entre educação integral e diversificação curricular, tencionamos resgatar uma parcela da história dessa instituição escolar. A partir da análise de entrevistas gravadas com professores regentes de turma e corpo técnico-administrativo, em uma amostra de quatro CIEPs do Rio de Janeiro, discutimos suas concepções sobre educação integral e diversificação curricular. Constatamos que esses profissionais não possuem definição segura sobre o que sejam educação integral e diversificação curricular, concepções relevantes que funcionam como matrizes de suas práticas.

Palavras-chave

Educação Integral. Currículo. Educação Fundamental.

Abstract

In the history of Brazilian teaching institutions, the School Groups have an outstanding role as a proposal for giving effectiveness to the republican political project of social reformation and the diffusion of mass education. In the State of Rio de Janeiro, another recent highlight, in a way, resembling the goal of those School Groups can be found in the Centers of Integral Education (CIEPs). Having the curriculum as a focus and basing our investigation on the relation between integral education and curricular diversification, we intend to rescue a parcel of this educational institution. From the analysis of recorded interviews with teachers and technical administrative staff, in a four-CIEP sample in the city of Rio de Janeiro, we discuss their conception of integral education and curricular diversification. We stated that these professionals lack a safe definition of what integral education and curricular diversification are important conceptions that work as a basis for their practice.

Key-words

Integral Education. Curriculum. Elementary Education.

1 Um tema no caminho

No processo de produção da escola primária, na forma como a conhecemos hoje, é possível identificar fatores que se construíram em meio ao conjunto de mudanças da sociedade capitalista. A escola de massa é uma resposta ao aumento de demandas sociais, no início da República no Brasil – final do século XIX e início do XX. Como consequências dessas mudanças, podemos destacar as novas formas de organização de espaços e tempos para a educação, fato materializado, inicialmente, nos primórdios da república, na criação dos Grupos Escolares que, de acordo com Souza (1998), foram uma estratégia de se efetivar o projeto político republicano de reforma social e difusão da educação popular.

Os Grupos Escolares problematizam as formas de organização e seleção de conteúdos, dos espaços e dos tempos na constituição de uma cultura de escola pública para a infância e inauguram o que identificamos, nos dias atuais, como escola (pública ou particular). Nessas instituições se aperfeiçoaram as idéias de uma Escola Graduada, uma escola em séries. Tínhamos, até então, um curso primário que se constituía de três cursos, perfazendo um total de 6 anos. A seriação, os turnos e a racionalização do trabalho pedagógico nos Grupos Escolares é uma novidade do século XX. Existir um prédio próprio para a escola, com uma representação arquitetônica para a cidade, este também é um fato inovador. Discutir que conteúdos seriam mais adequados para a educação primária popular estava no contexto de garantir uma resposta a

demandas sociais crescentes e ávidas por educação. Os processos econômicos estão em mudança; as populações se deslocam do campo para as cidades; a indústria, ainda que timidamente, emerge e necessita de gente que saiba ler, escrever e contar.

Em contexto de exigências sociais crescentes e diferenciadas por educação de massa como esse, as questões que se apresentam se referem não somente à quantidade, mas também, à qualidade. Nesse sentido, as tentativas de resposta para a educação de massas continuam, ao longo da história, como um grande desafio e exigem novas políticas públicas de educação. Na mesma linha de raciocínio de adequações ao atendimento de massa estão as propostas de ciclos, por exemplo, mas que não serão nosso escopo de estudo, no momento.

Uma das instituições contemporâneas criadas como proposta de ser uma das possibilidades de resposta a estas demandas foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Neles se estabeleceu como questão central a discussão dos tempos e espaços de educação, o que faz pensar como o projeto vem historicamente administrando um processo de escolarização de massas no sentido da sua emancipação, buscando garantir educação integral em tempo integral.

Aguça nossa tarefa de investigação pensar sobre as práticas curriculares construídas no cotidiano da instituição escolar CIEP com objetivo de ser um projeto inovador. Seriam o espaço e o tempo integral, da forma em que foram tratados na referida instituição escolar, uma solução para a edu-

cação de massas que se quer de qualidade? O que o projeto tem hoje de diversificado em sua proposta curricular, em relação a outras instituições escolares? Como os sujeitos responsáveis pela realização do projeto entendem tempo integral e educação integral?

Os debates acerca da produção curricular no cotidiano da escola tornam-se cada vez mais acirrados no campo acadêmico nacional. Entretanto, questionamos, muitas vezes, sobre a eficácia dessas discussões, principalmente quando, em trabalho de campo, verificamos a distância que se mantém entre o proclamado na academia e o realizado na prática pedagógica. A proposta de uma Educação Integral que tem por referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira, até a constituição do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs –, implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, é um exemplo desse distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano das escolas.

Seja para um projeto de educação integral, ou para qualquer outra proposta na área, sabemos seguramente que sua materialização se engendra na produção do artefato denominado currículo. Estabelecendo-o como foco, e pautando nossa investigação sobre a relação existente entre educação integral e diversificação curricular, pretendemos visualizar parte significativa dos processos educativos que interagem no cotidiano da instituição escolar “CIEP”.

Nesse sentido, o presente ensaio discute a relação diversidade curricular e educação integral, a partir de material coletado durante a quarta fase da pesquisa Análise Situacional das Escolas Públicas de Horário Integral¹. A base desse material são entrevistas gravadas com professores regentes de turma e corpo técnico-administrativo, em uma amostra de quatro CIEPs situados no Estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, ao procedermos à análise do conteúdo desses instrumentos (BARDIN, s/d), realizamos inferências e destacamos pontos que nos permitem perceber a que distância das teorias exaradas na academia estão aqueles que, cotidianamente, fazem a educação no estado do Rio de Janeiro.

Ao lado dessa análise de conteúdo, objetivamos também desvelar o quanto o estudo do currículo praticado tece sobre a história de uma instituição escolar – o CIEP –, com os riscos que sabemos correr quando da tentativa de realizar reflexões teórico-metodológicas acerca de uma história em curso. No entanto, acreditamos que fazer história das instituições escolares é perpassar pelas inúmeras possibilidades de estudá-las, tanto a partir das concepções que consolida quanto das práticas que engendra. Esta última – a prática – será nosso campo de investigação tendo, como base, a história do currículo praticado nos CIEPs.

2 Sobre currículo e diversificação curricular

A temática da diversificação curricular é recorrente nos estudos da prática pedagógica. Entretanto, nos parece que, nos

últimos anos, é uma citação ou uma referência difusa, carente de maior investigação, principalmente no que se refere à busca de entendimento das relações conteúdo-forma. Podemos destacar algumas formas de compreendê-la.

Uma possibilidade é defini-la como um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis. Caberia também entendê-la como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente a apreensão de conhecimentos escolares. Neste ensaio, tentaremos uma abrangência, ainda limitada para o tema, abordando as dificuldades que têm os professores em trabalhar a diversificação curricular, na medida em que a confundem, por vezes, com atividades diversificadas a serem ministradas por outros profissionais em outros espaços, escolares ou não.

Nesse sentido, ao pensarmos em currículo e diversificação, precisamos refletir também sobre a relação entre os processos de comunicação e os conteúdos a serem comunicados, o que parece óbvio, mas quase sempre é esquecido. De diversas formas, o ser humano necessita da comunicação. É por ela que se pergunta sobre o mundo que o cerca, interage com os outros seres humanos, buscando respostas e é igualmente através dela que busca produzir conhecimentos sobre o mundo e no mundo.

Ainda que perante as várias possibilidades da comunicação como mediadora do trabalho, vamos nos deter no ato e na prática específica da atividade do professor.

A comunicação se processa quando a informação chega do outro lado, quando o outro compreende aquilo que queremos comunicar. No caso do professor, não basta que a informação chegue ao outro, é preciso que a compreensão se faça de maneira correta, ou seja, que o conteúdo da informação seja comunicado na íntegra, sem vieses, sem distorções; que os conceitos relativos a este conteúdo sejam preservados em suas origens, em seu processo de construção e em suas possibilidades de aplicação.

Na grande maioria das vezes, a nossa preocupação é muito grande com o conteúdo da informação e nos esquecemos da forma como o comunicamos. E para pensar na forma, podemos nos valer das metáforas, das analogias, da ilustração, de uma gama enorme de linguagens e/ou tecnologias, ou seja, dos recursos próprios às diferentes linguagens de cada área do conhecimento, ou mesmo de linguagens pertencentes a outras áreas, mas que permitam esse trançar metodológico. Por outro lado, às vezes o professor se prende não à forma de comunicar, mas à fôrma, à receita de bolo, ao procedimento massivo, à homogeneização, à prescrição, perdendo o que ele tem de mais profícuo e prazeroso: a capacidade de criação, a arte do fazer pedagógico e a busca de novos insights para sua prática profissional.

Zeickner (1992) nos aponta para o conceito de professor reflexivo – aquele que é capaz de refletir sobre sua própria prática, reconstruindo-a em relação às teorias, num continuum em que a prática realimenta a teoria e vice-versa, constituindo assim o *practicum*. Parece simples, dito da forma

como o dissemos mas é, na realidade, o âmago do trabalho pedagógico e, talvez, seja o grande diferencial do professor: a sua capacidade de reflexão, não somente sobre o trabalho ou do trabalho que realiza, mas também e, principalmente, no trabalho pedagógico durante a ação educativa, que inclui não apenas os procedimentos do planejamento ou da avaliação, mas também o fazer no cotidiano da prática escolar, a partir de uma teoria que lhe confere somente as pistas como um instrumental que precisa ser revisitado e ressignificado, não a cada ano letivo, mas a cada momento, a cada situação no cotidiano das práticas educativas.

Na situação que evidenciamos no parágrafo anterior, estamos nos referindo à capacidade de cada professor de criação e recriação, no contato direto com a realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, quer sejam crianças, jovens ou adultos; quer estejam esses sujeitos nos mais diversos espaços educativos: a escola, os museus, o cinema, o teatro, o espaço de trabalho. Acreditamos que essa constituição profissional² não deve ser vista como um atributo natural, mas como uma construção social, ou seja, condição inerente à formação complexa do magistério, sem que seja uma visão romântica do trabalho docente. Preocupamo-nos, assim, com uma formação de professores que seja capaz de identificar conflitos, contradições, dilemas sociais; que seja capaz de encontrar propostas de trabalho para desvelarem questões políticas, éticas, religiosas, econômicas, culturais, e construir práticas diferenciadas para cada situação a que são expostos

no cotidiano; além disso, que se permitam trabalhar integradamente, por meio de planejamento coletivo capaz de constituir espaços de apreensão de conhecimentos múltiplos.

É nesse contexto que podemos nos debruçar sobre questões como diversificação curricular, educação integral e atividades diversificadas. A pesquisa que desenvolvemos sobre concepções e práticas de educação integral e(m) tempo integral implementadas nos CIEPs³ do Estado do Rio de Janeiro nos possibilitou refletir, obviamente, sobre a própria concepção de educação integral, principalmente se levarmos em conta a existência de atividades diversificadas na proposta político-pedagógica que a constituiu.

Segundo O Livro dos CIEPs, considerado como obra representativa dessa proposta, aquelas instituições públicas de ensino,

[...] funcionando em regime de dia completo [...] ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...] Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades⁴, complementando o trabalho na sala de aula com recreação, esportes e atividades culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 42)

Uma análise da afirmação acima evidencia a existência de uma multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca – que deveriam interagir, em ações previamente

planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. Da forma como a entendemos, esta visão abre espaço para a diversificação curricular, na medida em que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado. Contudo, nem sempre o texto escrito corresponde à realidade: o fato de os CIEPs possuírem atividades diversificadas não garante a diversificação curricular – processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma –, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis.

Nesse sentido, mais de vinte anos após a apresentação da proposta dos CIEPs, continuariam essas escolas trabalhando sob essa perspectiva? Acreditamos que o trabalho de campo realizado nesses Centros Integrados, como parte da pesquisa já citada, nos possibilitou adentrar um pouco mais nesta reflexão, desta feita acrescentando-lhe as evidências da prática cotidiana. Caberia também perguntarmos sobre o problema da diversificação curricular em outros modelos de escola, que não os CIEPs, o que serve de recomendação, evidentemente, para trabalhos futuros.

Quanto ao problema eleito, é oportuna a busca de referências teóricas sobre currículo. Somente quando estamos dispostos a refletir sobre as nossas práticas é que podemos desvelar e questionar o que a Nova Sociologia da Educação (N.S.E.) chamou de caixa preta da escola. E por que chegar a essa caixa preta? Porque nesse momento histórico de produção do campo

de estudos do currículo, os pesquisadores arregaçaram as mangas na constituição de uma Sociologia do Currículo que permite trabalhar, como questões centrais, o que cremos ser de imensa valia na compreensão do conhecimento escolar e da diversificação curricular como um conjunto de mediações entre conteúdo e forma.

A N.S.E. pôs o dedo na ferida com suas perguntas contumazes para a produção dos currículos: Por que uma disciplina, um conteúdo, e não outro? Por que uma forma de seleção e de organização e não outra? Quais processos de valoração determinam certas configurações curriculares e não outras? E ainda, quais interesses sociais justificam os mecanismos seletivos que produzem o que chamamos de currículo escolar? Michel Young (1986) faz severa crítica à tendência de se tomar as categorias curriculares como naturais. Coube à sociologia do currículo a tarefa de desnaturalizá-las, desvelando o seu caráter histórico, social, cultural, contingente e arbitrário.

As questões de compartimentalização e fragmentação do conhecimento escolar são, sem dúvida alguma, das mais criticadas nos estudos de currículo. As defesas por integração se fazem em propostas de diversos trabalhos e de longa data, o que se evidencia em autores como Decroly, Kilpatrick, Dewey, Bernstein, dentre outros. Em linhas gerais, as interpretações dos processos de disciplinarização na escola tendem a se derivar da análise dos processos de disciplinarização no campo científico.

Se entrarmos então por discussões sobre disciplinas escolares, seus conteúdos e os saberes escolares, vamos com certeza

nos impor outra questão – as formas de organização curricular –, o que significa enfrentar a organização do conhecimento escolar para basicamente analisar a disciplinaridade e a integração.

De certa forma, há uma tendência a interpretar o conhecimento escolar como uma adaptação do conhecimento científico para fins de ensino. Entretanto, os estudos de história das disciplinas escolares de Goodson (1995), os princípios de recontextualização de Bernstein (1996) e o entendimento de que existe uma epistemologia escolar nos fazem questionar a relação direta entre conhecimento científico e conhecimento escolar. A lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos. O conhecimento escolar é um amálgama, é *sui generis*, próprio da cultura escolar (FOURQUIN, 1993).

Develay (1995) defende que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. Há vários saberes que se juntam às práticas sociais de referência, nas quais se incluem atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades culturais. Vale lembrar aqui que, historicamente, as propostas de educação integral primaram sempre por essa linha, na medida em que, ao proporem a formação do homem completo, abrem caminhos para a existência, no espaço formal da escola, de múltiplos conhecimentos sociais e culturais que são escolarizados.

Assim sendo, para a realidade que consolidou os CIEPs, acreditamos que o trabalho pedagógico se vê no enfrentamento

do conflito entre as forma de organização dos currículos, entre o disciplinar e o integrado. Em outras palavras, a realidade dos textos escritos sobre a concepção de educação integral em tempo integral vigente naquelas escolas apontava para esse currículo integrado,

A obtenção do êxito na implantação do 2º Programa Especial de Educação exige profissionais qualificados e comprometidos com a sua proposta político-pedagógica. Para isso, articulam-se e integram-se fazeres que possibilitam o surgimento da prática educativa por ela anunciada [...] As ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre, complemente e reforce o trabalho dos demais (CIEPs e CIACs – a educação como prioridade, s/d, p. 21-35).

Reafirmando a importância de professores e educadores das várias atividades diversificadas existentes no espaço escolar trabalharem em conjunto, nos momentos de planejamento coletivo existentes no horário da escola, o projeto político-pedagógico dos CIEPs impunha sua feição à escola pública e à educação pretendida – interdisciplinar, integrada e comprometida com a formação integral da criança.

No entanto, a prática educativa nem sempre apontou para essa concepção curricular. Na investigação realizada, podemos verificar o quanto as categorias discutidas neste ensaio inexistiam, de forma articulada, nas concepções e práticas dos professores que trabalhavam, cotidianamente, naqueles espaços educativos. É sobre esse descompasso que pretendemos falar.

3 CIEPs, educação integral e diversificação curricular : uma equação sem caminho?

A investigação a que já nos referimos neste ensaio teve seu início no ano 2000. No ano de 2003, em sua quarta fase, apesar de mantermos seus objetivos gerais, delimitamos sensivelmente o campo de pesquisa uma vez que, em trabalho extensionista realizado no ano de 2002, travamos contato mais estreito com as atividades de professor da Escola de Medicina da UNIRIO, um dos responsáveis pela alocação do corpo médico nos CIEPs do estado do Rio de Janeiro⁵. A partir desse contato inicial, percebemos que podíamos trabalhar em parceria, uma vez que a educação inte-

gral era, igualmente, uma das prioridades daquele grupo de Saúde, na discussão com os profissionais enviados a cada instituição escolar.

Nessa parceria, optamos por pesquisar os CIEPs já constituídos como polos da atividade de Saúde, por entender que essa relação – educação e saúde – compreende um primeiro passo na direção de uma concepção avançada de educação integral e, em segundo lugar, pelos dados apresentados por essa equipe, estabelecendo como CIEPs-polo aqueles que contavam, minimamente, com os profissionais necessários à implantação desse tipo de educação. Da relação de onze CIEPs-polo, à época, escolhemos quatro para realizar nossas atividades de campo, a saber:

Código	CIEP	Município	Localização
CIEP A	CIEP 241 – Nação Mangueirense	Rio de Janeiro	Capital
CIEP B	CIEP 137 – Cecília Meirelles	Petrópolis	Interior
CIEP C	CIEP 369 – Jornalista Sandro Moreyra	Duque de Caxias	Metropolitana (Baixada)
CIEP D	CIEP 412 – Dr. Zerbini	São Gonçalo	Metropolitana

Quadro 01: Relação de CIEPs-polo pesquisados

Fonte: Relatório Final de Pesquisa: Análise situacional das escolas públicas de horário integral – fase 04. 2004

A escolha dos quatro CIEPs destacados não se deu aleatoriamente. Optamos por trabalhar com aproximadamente 30% do total de CIEPs-polo existentes na Secretaria da Defesa Civil, em dezembro de 2002, buscando aqueles que se situassem em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro – Capital, Interior e Baixada – e, levando em consideração o tipo de pes-

quisa de campo que pretendíamos desenvolver, aqueles que estivessem mais próximos à capital.

Efetuamos três visitas a cada uma dessas instituições escolares. Na primeira, nosso objetivo foi o de estabelecer um primeiro contato com cada CIEP, conhecendo sua realidade e seu entorno. A segunda visita teve como meta a aplicação de

questionário e conversa informal com os respondentes ao referido instrumento. Na terceira e última ida a campo, objetivamos entrevistar profissionais das diferentes áreas de atuação⁶, no tocante ao seu entendimento sobre atividades diversificadas e trabalho integrado na educação em tempo integral. Nosso material de análise originou-se exatamente desta terceira visita ao campo.

As entrevistas foram bastante elucidativas no tocante ao tema de reflexão deste nosso ensaio. Pretendíamos verificar se aqueles profissionais, trabalhando em escolas que funcionavam em tempo integral, com atividades diversificadas, concebiam este componente curricular como construtor de educação integral e como o implementavam, em seu cotidiano. No entanto, para que verifiquemos as inferências e reflexões realizadas, cabe-nos aprofundar essa última afirmação.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis (FREIRE, 1998). O principal desses objetos é a sociedade, com seu conjunto de relações e práticas, na qual estamos inseridos e atuamos. Semelhante proposta implica planejamentos integrados, de forma que o aluno perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu “ser” humano, ou seja, constitui sua educação completa, integral. É neste contexto que a diversificação curricular se faz presente.

Ponderadas essas concepções, perguntávamos: Que compreensão teriam os profissionais da educação que trabalham em CIEPs-polo sobre educação integral? Como a trabalhariam, na prática? A diversidade curricular, conforme a apresentamos neste ensaio, seria meta pensada e implementada no cotidiano desses profissionais?

Iniciando estas reflexões, é necessário dizer que nossa primeira constatação foi desalentadora: já na primeira visita ao campo, verificamos que 75% dos CIEPs pesquisados, ao contrário do que nos havia sido informado pelo Grupo de Saúde, não estavam trabalhando mais com uma educação integral em tempo integral. Ou seja, dos quatro Centros Integrados, apenas o

CIEP A apresentava infraestrutura de recursos materiais e humanos compatível com aquele funcionamento. Nos demais, o esquema era de um horário ampliado⁷.

Esta constatação inicial nos surpreendeu, levando-nos a outra série de questionamentos: se as instituições escolares pesquisadas não funcionavam dentro dos critérios da investigação, mesmo tendo sido contatadas por esse motivo, quais atividades estariam acontecendo naqueles espaços? Como se processariam essas atividades escolares dentro daqueles complexos educacionais⁸?

A partir das questões apresentadas, a surpresa inicial evoluiu para uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, bem como sobre seu planejamento e implantação. Em outras palavras, problemas diários com um corpo docente bastante reduzido; carga horária incompatível com o trabalho a ser realizado (de educação integral em tempo integral); ausência de profissionais variados para as atividades diversificadas; ausência de verba para merenda em número suficiente para, pelo menos, duas a três refeições diárias; enfim, esses e outros impedimentos demonstravam, em essência, o descaso do poder público em relação à manutenção da infraestrutura mínima de apoio a instituições escolares daquele porte e importância educacionais.

Nesse sentido, são bastante representativas as falas de docente do CIEP C e da diretora do CIEP B:

Sempre buscamos esse trabalho integrado, mas sempre nas “brechas do sistema”. [...] Porque você não tem um tempo específico

pra estar planejando junto [...] dentro da medida do possível eu busco [...] Agora só para ele ficar dentro de uma escola pra cumprir horário, sem ter os instrumentos que possibilitem ele fazer um trabalho qualitativo.. (CIEP C – Profissional A; grifos nossos).

[...] Então a escola está assim, a gente deseja, mas por “n” motivos não está podendo no momento oferecer esse tempo integral [...] falta o professor de educação física, uma bibliotecária formada. A parte médica não, porque o Corpo de Bombeiros nos dá bons profissionais [...] Mais professores, abrir um concurso pra 40 horas [...] E falta pessoal para isso, falta merendeira, falta pessoal de apoio, faltam professores, profissionais na área de educação física, na parte de leitura, professores para darem estudo dirigido. Espaço a gente tem, os espaços dos CIEPs são muito bons, mas realmente faltam esses profissionais. (CIEP B – Profissional B; grifos nossos).

Uma análise das duas falas, ao (re)colocar alguns dos problemas detectados, levanta situações diretamente relacionadas às nossas reflexões neste ensaio. Verificamos que a profissional do CIEP C tem uma concepção de educação integral bastante definida – porque você não tem um tempo específico pra estar planejando junto⁹. E que a profissional do CIEP B, ao fundir educação integral e tempo integral, enumera atividades diversificadas que considera fundamentais nessa concepção de ensino mas que, administrativamente, não têm como manter, tendo em vista a precariedade das relações entre as escolas e as secretarias.

Contudo, se atentarmos especificamente para a tríade com que trabalhamos – educação integral, atividades

diversificadas e diversificação curricular – como os profissionais dos CIEPs pesquisados a estarão construindo? As falas abaixo são, novamente, bastante elucidativas:

Eu trabalho aqui desde 94 [...] e de lá pra cá a gente sempre trabalhou na perspectiva de projetos [...] nós trabalhamos com projeto integrado com a parte pedagógica, no momento em que a gente participa também do conselho de classe e as propostas, por exemplo, nesse ano, no início do ano, nós participamos e definiu-se trabalhar quatro temas e nesses quatro temas a biblioteca entrou no relacionado à saúde, com palestras, junto com o centro médico e agora, neste bimestre, nós estamos trabalhando com a oficina literária. (CIEP D – Profissional B; grifos nossos).

[...] É uma educação que não só trabalha o currículo obrigatório, mas trabalha a realidade do aluno, a cultura, os valores [...] nadando contra a maré, mas a gente vai... juntando educação e cultura [...] me vejo o tempo todo fazendo este elo entre cultura, educação e arte [...] Todas as oficinas são, de alguma forma, ligadas a alguma matéria do currículo. (CIEP A – Profissional B; grifos nossos).

Educação integral é você ver o aluno num todo [...] eles tinham aula de artes, educação, aula de leitura, o vídeo. [...] Primeiro, nos tiraram as aulas extras, que nós chamamos de vídeo, artes, sala de leitura, educação física [...] Então o que falta nos CIEPs é deixar fluir novamente o horário integral, funcionando com todas as suas partes devidas. (CIEP B – Profissional D; grifos nossos).

[...] É uma eterna troca. Então o professor às vezes tem uma idéia, mas ele não sabe como desenvolver aquela idéia, então a gente se reúne com as várias disciplinas e faz um trabalho integrado. O professor de história, por exemplo, ele teve uma idéia

de um laboratório de paleontologia, aí nesse laboratório a gente trabalha matemática, estatística [...] Então eu como tenho assim uma parte musical e de artes plásticas também ajudei a trabalhar a confecção. (CIEP C – Profissional C; grifos nossos).

Conforme podemos constatar por meio das falas há, por parte de alguns dos profissionais desses Centros Integrados, uma relação bem marcada entre educação integral e atividades diversificadas. Para eles, o fato de trabalhar com idéias, projetos e/ou oficinas em que se fundem atividades da biblioteca, da saúde e da animação cultural às “matérias do currículo”; de existirem “todas as partes devidas” para fluir o horário integral já correspondem àquele elo. No entanto, estariam realmente pensando e praticando a diversificação curricular?

O que sustentaria essa prática seria a não compartimentalização. Quando um professor associa educação integral apenas com a presença de atividades diversificadas, novamente ele retoma a fragmentação do conhecimento e das práticas escolares, como consequência. Ou seja, ensino é uma parte do que se realiza na escola. Todas as atividades, diversificadas ou não, representam o complexo fazer escolar que se compartimentaliza ou é compartimentalizados pelos atores da escola. Se prestarmos mais atenção, os espaços destinados às diversas práticas também são dissociados: um território para as atividades de animação cultural, de artes, de esportes e as outras atividades da escola: o ensino é realizado na sala de aula, o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas e esportivas nos espaços das oficinas correspondentes.

É essa visão difusa de alguns professores, que não identificam a escola como espaço de produção e reprodução do conhecimento, que fica por trás das suas práticas e dos seus discursos. Desta forma, o turno destinado ao trabalho em sala de aula é relacionado aos conteúdos isolados, descontextualizados e sem significado, ao invés de produção do conhecimento. Em contrapartida, o contraturno se destina a tudo que não é considerado ensino, como se estes espaços e tempos não fossem locus de conhecimento escolar sem distinção hierárquica em relação ao que recebe tratamento formal e disciplinar.

Continuando a reflexão que interrompemos, nos CIEPs pesquisados teriam todos os respondentes a mesma noção dos que acima relacionaram educação integral e atividades diversificadas sem atentar para a diversificação curricular que a relação pode encerrar?

Sim, aí depende do direcionamento que é dado pela direção, pela coordenação, pelos próprios professores, quando precisarmos da ajuda da biblioteca [...] o trabalho tem que ser direcionado por eles e aqui a gente trabalha como instrumento pra atingir o objetivo proposto por eles. (CIEP D – Profissional C; grifos nossos).

Verificamos na fala destacada que, para o profissional C do CIEP D, a diversificação curricular inexistente, assim como inexistente a relação entre as atividades diversificadas mantidas pela escola e seu trabalho diário. Para esse profissional, seu papel é o de trabalhar como instrumento pra atingir o objetivo proposto pelos professores...

Há também as falas que mesclam uma percepção do que seria Educação

Integral – como proposta de trabalho pedagógico –, com uma atuação profissional em tempo integral, na tentativa de dirimir as condições precárias de salários e garantir um mínimo de sobrevivência. Ou seja, é o profissional desempenhando uma rotina extenuante em várias escolas com sobrecarga de horários que está em Educação Integral:

Então na verdade esse projeto integrado [...] se resume a no início do ano a gente traçar um tema, chamado tema gerador, onde cada professor, dentro de sua área vai abordar. Ano passado eu cheguei a fazer algum trabalho nessa área sobre educação alimentar, já que o tema visava a saúde, eu na minha área de matemática e também integrado à área de química, a gente fez um trabalho [...]. Existe uma diferença entre educação integral e educação integrada. Educação integral [...] é aumentar o tempo de permanência do aluno na escola [...] onde ela tem num turno as aulas normais das disciplinas que ela tem que cumprir e no outro período ela tem, obviamente, alimentação, uma biblioteca à sua disposição para fazer consulta, os trabalhos, ela tem um professor para orientá-la [...] pra quem dá 46 horas semanais e é aula, não é hora, isso pra mim é educação integral. (CIEP D – Profissional E; grifos nossos).

Em síntese, podemos afirmar, a partir das falas apresentadas e de suas análises, que educação integral e atividades diversificadas são propostas que se identificam. No entanto, em relação à diversificação curricular, o que temos é uma inexistência dessa concepção, tanto em teoria quanto na prática cotidiana dos entrevistados.

Nesse sentido, perguntamo-nos: a equação tem um caminho? Talvez, na medida em que se encontrem conteúdo e

forma, teoria e prática, enfim, um trabalho pedagógico que vise ao ensino de qualidade.

4 Diversificação curricular e educação integral

Concluindo, verificamos que a investigação nos possibilitou destacar que o coletivo dos profissionais, no cotidiano do seu trabalho pedagógico naquelas instituições escolares de horário integral, não possui definição clara e segura sobre educação integral e diversificação curricular, concepções fundamentais que deveriam orientar o currículo dessas escolas, atuando como matrizes diferenciadoras de suas práticas em relação ao conjunto das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que nos remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento: a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, bem como a Educação Artística, Educação Sexual, a Saúde, o Meio Ambiente, os Esportes em geral.

Isso exige qualificação do professor. O assunto não é novo, e sempre foi abordado na relação direta com a formação inicial e continuada desse profissional. Os problemas que surgem da inadequação entre conteúdo e forma, em qualquer área do conhecimento, precisam ser enfrentados nos diversos espaços educativos, formais e não-formais. A busca de superação das dificuldades, de eliminação de barreiras, do

questionamento dos erros precisa ser alvo de trabalho e pesquisa constante por parte do docente e daqueles que com eles trabalham. Não podemos nos esquecer de que o dilema nos procedimentos para efetivar a seleção e organização dos conteúdos e métodos é vivido pelo professor na sala de aula e também nas atividades diversificadas.

O que nos surpreende é a ausência quase total da capacidade de entender relações conteúdo-forma presentes em todas as atividades desenvolvidas na escola sem territorializá-las, ou seja, sem esquadrihar terrenos delimitados que servem e outros que não servem para o trabalho pedagógico. É como se o pátio, as salas de vídeo, de estudo dirigido, da animação cultural, da biblioteca, por exemplo, não fossem lugares de ações educativas..

As entrevistas deixam pistas para futuras pesquisas que se detenham mais na relação conteúdo-forma da prática docente. Porém, a investigação realizada permitiu verificar que os professores separam atividades diversificadas do seu trabalho em sala de aula e que estas seriam as responsáveis isoladas pela construção da Educação Integral; portanto, se não existem mais, não lhes diz respeito perseguir o objetivo da Educação Integral.

Em nossa compreensão, a diversificação curricular é a essência do trabalho docente e se caracteriza pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ação educativa que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino, o que pressupõe o exercício contínuo do docente. A prática frequente e persistente de abordagens diversificadas para as aulas po-

de ser transportada para qualquer atividade diversificada. A existência de um espaço escolar com atividades diversificadas deveria ser impulsionadora da criatividade para construir a diversificação curricular. Vamos dar exemplos concretos. Uma aula de História da África, na qual se tenha por objetivo estudar a influência da cultura africana no Brasil, pode ter como estratégias de diversificação curricular a aula de capoeira ou as atividades de animação cultural...

Na história dos CIEPs pesquisados, vemos que se perdeu uma característica importante de interesse para os estudos do currículo. A existência de atividades diversificadas como ampliação das possibilidades de diversificação curricular poderia ter se constituído em matriz curricular que diferenciaria, em qualidade, essas instituições escolares de outras escolas.

Finalizando, queremos afirmar nossa posição contrária a qualquer raciocínio que tome como base a culpabilização da vítima, nesse caso, o professor. Em quase todas as situações que envolvem a avaliação do trabalho docente ou do cotidiano escolar é lugar comum apontar "lacunas" e "mazelas" no tocante à sua formação e/ou sua atuação profissional. Entretanto, cabe destacar que reconhecemos as dificuldades que os professores enfrentam, até porque também somos professores e, apesar de exercermos nossas funções em contextos diferentes, não são menores as dificuldades encontradas.

Parece que se tornou fora de moda a denúncia das condições materiais concretas de trabalho nas escolas, principalmente nas redes públicas. Mas, quando temos entrevistados afirmando que desenvolver Edu-

cação Integral requer tempo, requer dedicação e quem trabalha no magistério sabe que tempo e dedicação é uma coisa que falta muito ao professor principalmente pela situação que [se] chegou de baixos salários não podemos simplesmente desconsiderar o discurso, nem tampouco naturalizá-lo.

Declarações deste tipo não são raras nas entrevistas com docentes, quer seja em CIEPs, outras escolas da rede pública ou mesmo nas instituições particulares. Portanto, não é possível tapar os ouvidos a essas queixas, pois são reais e se arrastam ao longo da trajetória histórica do magistério. Sem condições objetivas de trabalho, que abrangem inclusive um tempo qualitativo nas escolas para a formação desse docente, não há por que se falar em currículo, ou em diversificação curricular: torna-se discurso pretensioso, em terra improdutiva por falta de adubo. Políticas públicas de educação devem estar relacionadas diretamente com outras políticas, de saúde, econômicas e sociais, sem perder de vista o quanto a educação pode garantir de melhoria na construção da cidadania de um povo.

Como dissemos no início deste ensaio, as pesquisas acadêmicas denunciam problemas de formação inicial e continuada de professores, precariedade de recursos materiais e humanos nas escolas e isso já é feito, com repercussão nacional, desde a década de 1930, com os Pioneiros da Educação. Com certeza, estaríamos em outras condições se atuássemos no sentido de estreitar a distância entre o proclamado e o realizado, diria Anísio Teixeira, entre os valores proclamados e os valores reais na Educação Brasileira.

Notas

¹ A pesquisa tem como objetivos refletir sobre as concepções de educação integral e de tempo integral existentes entre os corpos docente, gestor e de funcionários dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (Estado do Rio de Janeiro) e analisar as práticas educativa e de gestão existente nas escolas pesquisadas, tendo em vista a implementação de concepções de educação integral e de tempo integral que levem em consideração as relações existentes entre educação, saúde, cultura e trabalho (Relatório Final de Pesquisa-julho de 2004).

² Pela expressão “constituição profissional” entendemos um conjunto de processos e práticas que principiam na formação inicial e que vão se reconfigurando ao longo da carreira docente, no entrelaçamento das diversas práticas sociais e profissionais.

³ Referimo-nos aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) criados nas décadas de 80-90 do século passado, no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de implantar uma educação integral em tempo integral.

⁴ Ao que o Programa Especial de Educação denomina de “múltiplas atividades” designamos, neste ensaio, como “atividades diversificadas”. Essas atividades seriam, entre outras, as relativas ao videoeducação; artes; animação cultural; saúde e oficinas diversas.

⁵ Referimo-nos ao professor Edson Liberal, que também trabalha na Secretaria de Defesa Civil, responsável pela contratação, alocação e coordenação do corpo médico encaminhado aos CIEPs. Constam desse corpo médico pediatras, dentistas e auxiliares de enfermagem.

⁶ Para fins de distribuição do questionário e entrevista, consideramos as seguintes áreas de atuação: 1. Ensino (Professores em sala de aula); 2. Cultura (Bibliotecário; auxiliar de biblioteca; auxiliar de museu); 3. Artes (Professor de Artes em geral, ou Animador cultural); 4. Saúde (Médico; odontólogo; enfermeira ou auxiliar; nutricionista; psicólogo); 5. Esportes (Recreador, ou professor de Educação Física).

⁷ Entendemos como horário ampliado aquele que se estende por mais de quatro horas diárias de atividades.

⁸ Referimo-nos ao espaço privilegiado existente nos CIEPs, com quadra de esportes, biblioteca e salas ambiente de artes; animação cultural e laboratórios (estas últimas, dependendo dos projetos das escolas).

⁹ É digno de nota que, para essa docente, uma educação integral depende de atividades diversificadas sendo planejadas junto, ou seja, há um elo entre todos os conhecimentos escolares presentes na dinâmica curricular e que se consolida no encontro político-pedagógico e epistemológico do planejamento.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, [s.d.].

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro. Fase 04. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2004. Relatório final de pesquisa.

DEVELAY, Michel. De l'apprentissage à l'enseignement – pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF, 1995.

FOURQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. CIEPs e CIACs. A educação como prioridade. Rio de Janeiro, 2º Programa Especial de Educação, [s.d.].
- RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica de educação. Revista brasileira de estudos pedagógica, Brasília , 67 (157), p. 532-537, 1986.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Recebido em 30 de janeiro de 2009.

Aprovado para publicação em 20 de março de 2009.

A instrução primária sorocabana: uma história através da historiografia do Grupo Escolar

Antonio Padilha

Primary school education in Sorocaba: a story of the Antonio Padilha school using historiography

Leandro Petarnella*

Maria Lucia de Amorim Soares**

* Mestre e doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba, atualmente é professor titular do Departamento de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho, em São Paulo/SP. Endereço: Rua Adolfo Pinto, 109 - Barra Funda – São Paulo-SP.
e-mail: leandro-nunes@uol.com.br

** Doutora em Ciências: Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, atualmente é professora titular do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba/SP. Endereço: Av. Dr. Eugênio Salerno, 100/140 - Jd. Santa Terezinha – Sorocaba/SP - 18035-430.
e-mail: maria.soares@uniso.br

Resumo

Com o surgimento das escolas primárias é que se firma a cultura escolar como objeto histórico, no Brasil. Porém, esse objeto é um conjunto de circunstâncias econômicas, sociais, políticas e geográficas que são traçadas no decorrer do tempo dando origem e formato à história e à historiografia da cultura escolar. Com isso, estudar o papel dos grupos escolares e as articulações políticas que se fazem no e ao redor de um determinado grupo, desde sua fundação até os dias atuais, ou às vezes sua extinção, é estudar as convergências e contradições, principalmente políticas, que vêm sustentando a república no Brasil. Para tanto, este trabalho busca reconstruir parte da história do Grupo Escolar Antonio Padilha fazendo a leitura do recorte histórico de 1896 a 1913 – período de fundação e instalação definitiva do Grupo Escolar.

Palavras-chave

Antonio Padilha. História. Historiografia.

Abstract

Through the starting of the first grade schools, it took place the school culture as historical object, in Brazil. However, this object is a set of economic, social circumstances, geographic politics and that are traced in elapsing of the time having given origin and format to history and the historiography of the pertaining to school culture. With this, to study the paper of the pertaining to the first grade school and the joints politics that it make in and around of one determined group, since its foundation until the current days, or to the times its extinguishing, is to study the convergences and contradictions, mainly politics, that come supporting

the republic in Brazil. For in such a way, this work, searches to reconstruct part of the history of the Pertaining to the first grade school Antonio Padilha being made the reading of the historical clipping of the year of 1896 the 1913 - period of foundation and definitive installation of the pertaining to the first grade school.

Key-words

Antonio Padilha. History. Historiography.

Introdução

Estudar a história do primeiro Grupo Escolar de Sorocaba/SP – Grupo Escolar Antonio Padilha, é resgatar parte da história da própria cidade, tendo como pano de fundo a questão da cultura escolar embutida na própria questão de cultura. Nesse sentido, compactuamos com Julia (2001, p. 9), quando diz que:

[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Compactuamos com Bittar (2009) quando afirma em seu artigo “a pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico”, com referencial teórico em Pierre Bourdieu, que é

[...] a disputa que se estabelece pelo monopólio da competência científica que caracteriza as relações inerentes à atividade de pesquisa, já que o campo científico é lugar de luta política e, por isso, determina os pesquisadores os problemas indissociavelmente políticos e científicos, além de seus métodos e estratégias, esta, por sua vez, também, políticas. (BITTAR, 2009, p. 3)

Desse modo, o interesse para a redação deste artigo se consubstancia quando ocorre o fortalecimento, em Sorocaba, do Programa de Pós-Graduação em Educação com o seu reconhecimento pela CAPES, em 2002, organizando o campo científico de pesquisa na Universidade de Sorocaba. A tarefa se fortalece com mais vigor quando os documentos pesquisados informam que o Grupo Escolar Antonio Padilha tem seu processo de fundação articulado pelo Legislativo, pela Maçonaria e pela Igreja Católica, num momento histórico no qual o monopólio do ensino no Brasil era exercido pela Igreja Católica, mas com um marco inicial que propugnava pela escola pública, estatal e laica.

É com o surgimento das escolas primárias que se firma a cultura escolar como objeto histórico, no Brasil. Porém, este objeto é um conjunto de circunstâncias econômicas, sociais, políticas e geográficas que são traçadas no decorrer do tempo dando origem e formato à história e à historiografia da cultura escolar. Souza (1998, p. 279) demonstra o contexto no qual a criação de grupos escolares está inserida, ao revelar que:

[...] a criação dos grupos escolares significou a implantação de uma nova modalidade escolar, isto é, o estabelecimento de uma organização administrativa e didática

pedagógica cujos desdobramentos institucionais e históricos suscitam a discussão sobre os problemas da inovação educacional e sua articulação com a democratização do país.

Com isso, estudar o papel dos grupos escolares e as articulações políticas que se fazem no e ao redor de um determinado grupo, desde sua fundação até os dias atuais, ou às vezes sua extinção, é estudar as convergências e contradições, principalmente políticas, que vêm sustentando a república no Brasil. Para tanto, este trabalho, busca reconstruir parte da história do Grupo Escolar Antonio Padilha fazendo a leitura de quatro momentos históricos distintos: dos anos de 1896 a 1913 - período de fundação e instalação definitiva do Grupo Escolar Antonio Padilha; dos anos de 1925 a 1927 - período de luta para a consolidação do grupo como modelo educacional na cidade de Sorocaba; de 1952 a 1990 - período de transformações políticas educacionais e, por fim, 2006, entendendo este ano como sua atualidade. Foram utilizadas as seguintes fontes: as referências bibliográficas sobre a instrução sorocabana, os arquivos do Grupo Escolar Antonio Padilha, os manuscritos de Aloísio de Almeida, informações dos jornais locais sobre a instrução primária em Sorocaba e a memória de ex-professoras que atuaram no Grupo Escolar.

Conhecendo Sorocaba

Situada a 87 km da cidade de São Paulo, Sorocaba foi oficialmente fundada em 1654, pelo capitão Baltazar Fernandes. Antes de sua fundação, a cidade era passagem de tribos indígenas Tupi e Guarani. Foi

em 1599 que dom Francisco de Souza, fidalgo português, que governou o Brasil em nome do rei Felipe II da Espanha, rumou para a região em busca de ouro, pois soubera, através do cronista Pedro Taques, que o bandeirante Afonso Sardinha teria encontrado indícios de ouro e prata na região. Hospedando-se aos pés do atual morro de Ipanema¹, junto com escravos, índios catequizados e padres jesuítas, levantou um pelourinho, símbolo do poder real, e fundou a Vila de Nossa Senhora de Mont Serrat de Araçoiaba. Não obtendo sucesso, retornou à corte. Foram necessários 12 anos para que dom Francisco de Souza voltasse à região e, em seu retorno, já não encontrou a vila fundada aos pés do morro de Ipanema. Os escravos e índios que ele havia deixado para a garimpagem haviam seguido o curso do rio Sorocaba, levando o pelourinho e fundando um vilarejo às margens do rio. Posteriormente, ao encontrar o novo vilarejo, dom Francisco de Souza o batizou como São Felipe, que ficou conhecido como Vila Itavuvu.

Com pouco mais de setenta anos, em 1654, o capitão Baltazar Fernandes, filho de um fidalgo Português e irmão do fundador de Itu, Domingos Fernandes, e do fundador de Parnaíba, André Fernandes, distrito ao qual a Vila de Itavuvu respondia juridicamente, instalou-se na região com a família e escravaria, formando um povoado, ao qual deu o nome de Sorocaba, que na linguagem Tupi-Guarani significa Terra Rasgada". Foram necessários apenas sete anos para que Baltazar Fernandes solicitasse ao governador geral Côrrea de Sá e Benevides a elevação da pequena aldeia para Vila,

sendo prontamente atendido. Com isso, a administração da região passou a dar-se em Sorocaba, sendo transferido o pelourinho da Vila de Itavuvu para a Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba. Por intermédio dessa medida, Sorocaba entra no cenário político nacional realizando a construção da primeira Câmara Municipal, para a qual foram nomeados pelo governo, como juizes: Baltazar Fernandes e André de Zunega; como vereadores: Cláudio Furquim e Paschoal Leite Paes; como procurador: Domingos Garcia e como escrivão: Francisco Sanches.

Mediante uma política que visava o povoamento e desenvolvimento da região, foi doada, aos Beneditinos da Parnaíba, uma imensurável quantidade de terras, tendo como condição única a construção de um convento e de uma escola para que a cultura chegasse à população.

Caminho de bandeirantes, Sorocaba teve como principal fonte de renda, até 1733, o comércio de escravos, principalmente de índios. Após este período, com a chegada da primeira tropa de muares conduzida pelo coronel Cristóvão Pereira de Abreu, substituiu-se o comércio de índios pelas Feiras de Muares. Por estar, geograficamente, no eixo que liga o Norte e o Nordeste ao Sul, com o tropeirismo, Sorocaba torna-se eixo econômico nacional, passando a circular pelo distrito grande fluxo de dinheiro oriundo de todo o país como também gerado pela diversidade comercial local e pelas indústrias caseiras da cidade. O dizer de Almeida (2002, p. 63) exemplifica como Sorocaba era vista no cenário nacional:

A feira de Sorocaba era expressão conhecida no Centro, Oeste e Bahia, mais tarde até no Amazonas, significava o encontro anual, dos meses de inverno, ou no final de outono (abril a julho) dos tropeiros de muares xucros do Rio Grande, Uruguai e Argentina, e cavalos de Curitiba e Guarapuava (estes depois de 1781) com os compradores do Centro e Norte do país em Sorocaba.

Devido à riqueza adquirida por meio do tropeirismo, em 1872, Sorocaba já possuía 12.999 habitantes. Desses, 2493 adultos sabiam ler e de 2315 menores de 15 anos, apenas 631 frequentavam a escola. Em 1890, para uma população de 17.068 habitantes, havia 13.976 analfabetos entre crianças e adultos. Em 1920, a cidade já possuía feições de centro urbano regional com 43.329 habitantes, conforme informa o recenseamento. No início do século XX vai ganhando feições de modernidade: água e esgoto são instalados em 1902; o cinema em 1906; o telefone em 1907; o bonde em 1915, o calçamento, em 1921. Além desse mobiliário, a cidade já contava com teatro, hospital, jardins, orquestra, várias casas comerciais e fábricas, igrejas, escolas, vilas operárias, cortiços e estalagens (GASPAR, 1954, p. 207).

Entretanto, com acúmulo razoável de capital, Sorocaba, que já havia investido no plantio de algodão, torna-se exportadora do produto para a Inglaterra. As fábricas inglesas “encontravam-se com fome de algodão por causa da guerra civil dos Estados Unidos” (ALMEIDA, 2002, p. 285) e, como consequência, chega, em 1870, a estrada de ferro para o distrito, elevando-o, em 1871, à condição de cidade. A transfor-

mação de Sorocaba em cidade, as estradas de ferro e a experiência de Sorocaba no plantio de algodão transformou-a num cenário ideal para a instalação das primeiras fábricas têxteis da região.

No período da instauração da República, o poder político e econômico da cidade a transforma em “Manchester Paulista”, numa alusão à cidade Inglesa de Manchester, símbolo de riqueza e de progresso. O poder, neste momento, era dividido entre dois grupos que dominavam as esferas estatais: a Igreja Católica, através da ordem dos Beneditinos e a Maçonaria, através da loja Perseverança III que representados no poder legislativo, articulavam-se para a criação do primeiro Grupo Escolar em Sorocaba.

Grupo Escolar Antonio Padilha: o modelo da Instrução Primária Sorocabana – 1896 a 1913

O projeto de criação dos grupos escolares foi debatido por educadores e políticos que visavam firmar a república como modelo gestor. Marcilio (2005, p. 165) nos lembra que “Antonio Caetano de Campos, Rangel Pestana e Gabriel Prestes, buscavam um tipo de escola renovada, atuante”. Apesar de vários decretos anteriores, o conceito de Grupo Escolar só ganhou clareza com o Decreto 248, de 26 de julho de 1894, que dizia em seu artigo 81: “Nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade (02 km) o Conselho Superior poderá fazê-las funcionar em um só prédio para este fim cons-

truído ou adaptado” (apud MENON, 2000, p. 138).

A escola renovada e atuante à qual algumas autoridades se referiam teve seu processo de fundação articulado, em Sorocaba, pelo Legislativo, pela Maçonaria e pela Igreja Católica que exigiram do Estado a implantação de um Grupo Escolar na cidade. O mentor e articulador da proposta foi o então Maçom, Comerciante, Vereador, Subdelegado e Intendente Municipal, Sr. Antônio Egídio Padilha², filho de José Egídio Padilha que era Juiz, Vereador e Presidente da Maçonaria e que circulava, por isso, entre os mais importantes cargos da cidade, por mais de 20 anos. Antônio Egídio Padilha, por falecer antes de ver seu projeto concluído, em uma homenagem realizada no dia 28 de março de 1896, data da inauguração do Grupo Escolar Antonio Padilha, teve seu nome dado ao primeiro Grupo Escolar de Sorocaba. Na ata da solenidade está registrado:

O nome “Antonio Padilha” foi uma homenagem ao ilustre elemento da Perseverança III, Antonio Egídio Padilha, que tanto batalhou pela criação do primeiro Grupo Escolar em sua terra. Por isso mesmo, quando da inauguração do Grupo, outros não menos intemoratos filhos da Perseverança III prestaram a homenagem ao irmão de saudosa memória que partira em 1895 para o Oriente Externo. (apud ALEIXO, 1969, p. 430)

A criação do Grupo Escolar Antonio Padilha foi marcada com grande festa popular, que foi, segundo Menon (2000, p. 141):

Propagandeada como uma nova escola, reunindo professores em um só lugar, com

um novo tipo de ensino, o intuitivo, munida de material didático, com carteiras novas para todos os alunos, com funcionários para cuidar da limpeza, com diretor para administrar e, sobretudo, com o ensino graduado, surgia como espaço organizado capaz de resolver questões que tinham permanecido pendentes durante o tempo passado.

As primeiras aulas do Grupo Escolar Antonio Padilha ocorreram em um prédio no centro da cidade oferecido pela municipalidade. Era um conjunto formado por dois sobrados que pertenceram à família Lopes de Oliveira e que passaram a sediar, a partir de 1896, três outros colégios religiosos: o Diocesano, que foi dirigido por Mons. João Soares de 1896 a 1889; o dos padres Agostinianos espanhóis, de 1900 a 1907 e, a partir de então, o Santa Escolástica, das madres Beneditinas, este último existente até os dias atuais no centro histórico da cidade de Sorocaba, mas em outro prédio.

Buscando responder ao solicitado no Decreto 248 de 26 de julho de 1894, o Grupo Escolar Antonio Padilha foi criado com “quatro classes para cada sexo”, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Um dos manuscritos de Aloísio de Almeida (1965, p. 08) nos fornece a seguinte informação sobre o local e os mestres do Grupo Escolar Antonio Padilha:

Dirigido pelo notável mestre Amaro Egidio de Oliveira, São Roquense aqui casado na família Monteiro de Carvalho, 1897 o ainda novinho Grupo Antonio Padilha funcionava graças ao apoio da Câmara Municipal que alugava e conservava um prédio na esquina das atuais ruas Souza Pereira e Dr Braguinha. Entre os professores lembramos Dona Ana de Barros, que

é hoje decana dos professores sorocabanos, viúva do Sr Oscar de Barros, bem como Joaquim Izidoro Marins, Álvaro Rosa, dona Maria B. Stein, Dona Escolástica Rosa de Almeida.

Aluisio de Almeida informa ainda que:

O ensino primário era quase como no ginásio, pelo menos se concebia uma importância enorme na vida da cidade depois da República, principalmente quando São Paulo principiou a levar a sério a instrução pública construindo imediatamente após 1889, a escola normal da Praça da Republica e muitos prédios escolares. (1965, p. 11)

O Grupo Escolar Antonio Padilha era considerado na sociedade sorocabana como o modelo da república que levava a “educação para todos”. Porém, longe de cumprir sua emblemática tarefa, o Grupo era destinado à elite sorocabana e os cidadãos providos de mais recursos financeiros que não dependiam dos salários de seus filhos para sobreviverem, como os operários, os pequenos chacareiros e os pequenos comerciantes. Porém, o funcionamento do Grupo, nesse primeiro prédio, durou poucos meses, pois o sobrado, que até então funcionava como residência e não dispunha de estrutura para o abrigo de um Grupo Escolar, começou a apresentar problemas para a acomodação dos alunos, professores, funcionários e falta de condições de higiene. Por não existir na cidade um local que poderia servir como Grupo Escolar, as aulas foram sendo constantemente canceladas. O modelo educacional proposto por Caetano de Campos não conseguia ser implantado na cidade de Sorocaba, con-

forme revela o editorial do jornal *Cruzeiro do Sul*, mantido pela Maçonaria:

A Câmara, que não ignora este fato devia reunir os seus esforços perante o governo para a obtenção de um edifício nas condições desejáveis, assim como outras localidades de menos importância e menor população tem sido favorecidas com este melhoramento. As despesas que não só feitas no Grupo Escolar e no que estão fazendo no novo edifício são despesas em que nada adiantam, a perfeição de uma necessidade palpitante que traria o edifício próprio e em lugar apropriado, são por conseguinte despesas inúteis que o povo vê com mãos olhos de compaixão. (Anno I, n. 97, 21/05/1904, p.01)

Ainda que provisoriamente, em 1905 o Grupo Escolar Antonio Padilha muda-se para um novo endereço, localizado na Rua das Flores, hoje Monsenhor João Soares, enquanto aguardava o término da construção de seu prédio definitivo. Em 1910, o Estado inicia a construção do novo prédio, que é inaugurado em 1913, na Rua Cesário Motta. Este prédio foi recebido com festividades e muito entusiasmo para “fazer da pátria brasileira a nação mais culta, mais admirada e invejada de todo mundo” (MENON, 2000, p. 149).

O jornal *Cruzeiro do Sul*, n. 2.228, de 22 de outubro de 1913, informa que seu jornalista, ao visitar o prédio a convite de seu diretor teve “agradabilíssima impressão”, sem poder definir sua satisfação e “indivisível contentamento” ao observar como ali seria ministrada a instrução a 600 crianças, “rebentos promissores de uma geração nova, inteligente”. Com isso o “Brasil, ou antes o Estado de São Paulo”, já olhava

com verdadeiro interesse “as coisas da instrução” e tudo tinha feito para tornar os “representantes dos heróicos bandeirantes um povo livre, sagaz e cultivado”, merecendo, por isso mesmo, “calorosos applausos o nosso governo que nos dá vida”, fornecendo os meios de “instruirmo-nos, de aprendermos, de sermos úteis à pátria e a família”.

Localizado num prédio apropriado, o Grupo Escolar Antonio Padilha apresentava-se com o que havia de mais rico e inovador no que diz respeito à estrutura, mobiliário, higienização e materiais para o ensino. Seu corpo docente contava, na data da inauguração do prédio definitivo, com os seguintes professores:

Na ala masculina: Maria Anunciação de Almeida, Anna de Barros, Laudelinna Rolim, Luiz Gonzaga Fleury, Salvador Santos, Ozório de Campos Maia, Fernando Rios, Florentino Bella, Luiz Vagner e Aristides de Campos. (LIVRO DIÁRIO DE ATIVIDADES – INSPETOR DISTRITAL DE ENSINO, 1925, p. 05)

Na ala feminina: Francisca de Almeida, Angelina Grohamann, Antonia Nogueira Padilha, Isoulaide Vieira Soares, Dinorah de Toledo, Maria José Loureiro, Escolástica Rosa de Almeida, Amélia Cezar, Benedicta Leite de Faria e Enygdia de Almeida. (idem)

Segundo relatório da época, a estrutura continha 16 salas muito bem ventiladas, tendo, ao centro, uma área cimentada, nos lados, dois gabinetes, um para a reunião dos professores e o outro para as crianças que preferissem ficar dentro dos prédios, aos fundos, dois pavilhões e o campo de exercícios físicos. O prédio contava ainda com o gabinete do Diretor, o museu escolar e mictórios com privadas em extre-

ma higiene. A água fornecida aos alunos vinha de “filtros especiais” e o terreno onde o prédio foi construído era todo murado com grades nas entradas que, por sua vez, eram separadas para meninos e meninas. A construção era assinada por José Barros, construtor, arquiteto e coronel na cidade e o projeto, por Manuel Sabater.

Contudo, ao lado das festividades, o Grupo Escolar Antonio Padilha, através de seu diretor, comunicava pela imprensa que as oito classes haviam preenchido totalmente suas vagas e que mais de 200 crianças não puderam ser atendidas. Para diminuir a pressão social, o Estado, através do Decreto 1.239, de 30 de setembro de 1904, autorizou a criação de duas escolas isoladas no perímetro urbano: uma de 4ª série e outra de 2ª série.

Mesmo com a criação das escolas isoladas, a república não dava conta da educação primária, que sofria com a evasão escolar. A impossibilidade de adequar os horários de trabalho das fábricas aos das aulas determinava a frequência às aulas, como também o fato de os alunos irem à escola de acordo com suas possibilidades econômicas, mantendo-se, desta forma, os mais pobres longe dos bancos escolares.

A imprensa operária, através do jornal O Operário, n. 94 de 6/8/1911 chama a atenção para esse fato dizendo:

Nosso dever havemos que o cumprir, novo há de ser os arreganhos dos que possuem ouro que nos fará retroceder da linha que traçamos. [...] A nossa questão é nas fábricas de tecidos, porque são nellas que labutam pela vida milhares de jovens expostos a tuberculose e as engrenagens das máquinas. Porque é nellas que vivem essa

imensidade de meninos pobres que necessitam da luz bendicta da intrução, o guia abençoado do estudo da vida.

No Grupo Escolar Antonio Padilha, os alunos oriundos das famílias proeminentes da sociedade eram preparados para os exames presididos pelo Inspetor Literário e intercalados por apresentações individuais. Os exames eram públicos e assistidos por numerosa plateia composta por pais, autoridades e convidados representantes da elite. No programa de exames do sexo masculino, realizada em 1897, constava:

- 1 – Hymno triumphal da Republica pelo distincto Maestro Elias Álvares Lobo, cantado pelos alumnos, acompanhados por piano e violinos (na entrada comissão examinadora).
- 2 – Gymnastica escolar ensinada pelo cidadão Inspetor Literário José Manuel de França Junior.
- 3 – Língua Materna, Leitura, exposição e analyse.
- 4 – Dialogo Nº 5 pelos alumnos Totico⁵ e José (ambos com 07 annos).
- 5 – Canto coral. À carta, arranjo do Mastro Vicente Zeferino Sant’Anna.
- 6 – Arithmetica, 4 operações, fracções. Systema Métrico e Álgebra.
- 7 – Dialogo N.º 3 pelos alumnos Patrocínio e Armando.
- 8 – Canto coral. Os tanoeiros, arranjo do Maestro Vicente Zeferino Sant’Anna.
- 9 – Geographia ; América, Cosmographia, a terra considerada como um astro.
- 10 – Geometria, linhas, ângulos, triângulos, quadriláteros e polygonos.
- 11 – Dialogo Nº 2 pelos alumnos Bento e Renato.
- 12 – Canto Coral. Os passarinhos, arranjo do Maestro Vicente Zerefino Sant’Anna.
- 13 – Historia natural, sua divisão, Zoologia, Phytologia. Dialogo Nº 8 pelos alumnos Totico e José.
- 15 – canto coral. Os lenhadores, arranjo do Maestro Vicente Zerefino Sant’Anna.
- 16 – Minerologia, sua divisão, Geologia, sua Divisão. Muzica, divisão, claves, notas.
- 17 – Dialogo Nº 7 pelos alumnos Padilha e Redondo.

18 – Canto coral, Juvenis representantes, arranjo do Mastro Vicente Zerefino Sant’Anna. 19 – Physica. Os três estado do corpo, mistura. Chimica, qual a diferença entre mistura e combinação, exemplos. Ar atmosferico, agua. 20 – Dialogo Nº 04 pelos alumnos Renato e Redondo; Nº6 pelos alumnos Vicente e Patrocínio. 21 – Canto coral. Os carpinteiros, arranjo do Maestro Vicente Zeferino Sant’Anna. 22 – Educação cívica, autoridades locais, máximas moraes e instructivas (Márquez de Maricá). 23 – Dialogo Nº1 pelos alumnos José e Totico. 24 – canto coral, O café, arranjo do Maestro Vicente Zerefino Sant’Anna. 25 – Historia do Brazil, seus primeiros habitantes. Anatomia, descrição do corpo humano. 26 – Poesia, A caridade e a Justiça (Guerra Junqueira) pelo Antonio Francisco Redondo. 27 – Final, Canto coral, Hymno de S. Paulo, do immortal dr. Cezario Motta Junior. (MENON, 2000, p. 183)

Já Aloísio de Almeida, descrevendo os exames do mesmo Grupo Escolar transcreve que o “médico Carvalho argüiu as meninas sobre anatomia” e comenta: “Que tempos!” (ALMEIDA, 1965, p. 06).

Os arquivos do Grupo Escolar Antonio Padilha: 1925 a 1927

Desde sua criação, o Grupo Escolar Antonio Padilha acumulou um vasto e rico acervo de informações históricas em seus arquivos escolares. Como um importante instrumento de exposição dos fatos de uma determinada época, os registros são capazes de demonstrar a inquietação, o desejo e as articulações de uma sociedade. São fontes, de acordo com a concepção de Le Goff (1994, p. 547), cheias de intencionalidade e “seus autores, ao elaborá-los, ti-

nam, consciente ou inconscientemente, objetivos a serem alcançados através deles”. Porém, os registros escolares são documentos que podem trazer à tona informações preciosas, pois não se caracterizam como os documentos oficiais, aqueles que nos revelam apenas regulamentações institucionais e convenções de um determinado período, mas como documentos que relatam acontecimentos e noticiam o cotidiano experimentado pelos autores.

Acessando o arquivo escolar, foram examinados seus diários, livros de matrículas, atas de reuniões, registros oficiais e extraoficiais que atravessam vários momentos, desde a criação do Grupo Escolar Antonio Padilha, tendo como objetivo desvelar a historiografia desta instituição. Fica entendido que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever o itinerário da vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

A leitura de vários registros permitiu inferir que, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes na nova ideologia política que a República aspirava, o Grupo Escolar foi protagonista e responsável pela implantação deste ideário na cognominada Manchester Paulista. Aqueles contidos no Livro de Apontamentos referentes à primeira professora, Sra. Escolástica, professora do Grupo Escolar Antonio Padilha desde a inauguração até

o momento sua aposentadoria, são um precioso indício, como revela o que segue:

Sra Escolástica Rosa de Almeida, nascida em 22/10/1864 era normalista e exercia o cargo de adjuncta ingressada no magistério em 22/05/1887, foi professora da segunda cadeira de Sorocaba e da Primeira Cadeira de Sorocaba e das escolas reunidas desta mesma cidade. Iniciou suas atividades na Antonio Padilha em 1896. Foi elogiada pela delegacia regional de ensino, em 10/05 de 1923 pela ótima porcentagem de frequência apresentada em abril. Aposentada em 2/05/1925. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 01)

É no Livro de Apontamentos, aberto em 01/02/1922 pelo então diretor Luiz de Campos, que se iniciaram os registros dos primeiros professores que lecionavam e lecionaram no Grupo Escolar Antonio Padilha. A abertura apresenta os seguintes termos:

No livro de apontamentos sobre o pessoal do Grupo Escolar "Antonio Padilha", nº 1º do município de Sorocaba, aberto em 01/02 de 1922 por Sr Luiz de Campos que nasceu em 09/06/1861 concluiu sua habilitação em normalista e iniciou seu magistério em 3/10/1883 passando pelas Escolas Isoladas de Barro Branco (Capital), de Campinas, Leme, Mogim-Mirim, Perus e Caieiras, dirigindo os grupos escolares de Serra Negra, Leme, Campinas Mogim-Mirim e Itu, sendo também inspetor escolar do 18º distrito (Campinas), aposentando-se em 18/05/1922." (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 03)

Os registros escolares de um Inspetor Distrital de Ensino revelam como realizava articulações com os poderes executivo, legislativo e privado, buscando alcançar

as metas necessárias para concretizar a escolarização dos alunos. Foi possível perceber que, muitas vezes, o Inspetor intervinha no ambiente familiar do aluno, ou desobedecia às determinações do Inspetor Geral da Instrução, visando promover a expansão educacional de acordo com as necessidades locais por ele percebidas.

O Inspetor Distrital, José Paes, era responsável pela organização e bom andamento do 41º Distrito de Ensino. José Paes assumiu suas funções em 01/07/1925 tornando-se responsável por doze escolas em Sorocaba e região, localizadas em Sorocaba, Tatuí, Vila de Votorantim, Piedade, Porto Feliz, Campo Largo, Boituva, Pilar do Sul, Jupirá, Aluísio Moraes, Bacaetava e Salto de Pirapora.

Obter um maior índice de frequência dos alunos era, em 1925, tão necessário como nos dias atuais. A evasão escolar era, também, preocupação do governo, no caso no período histórico em que ocorria a expansão das fábricas na região de Sorocaba. Para as famílias que necessitavam da contribuição financeira de seus filhos, a educação era algo colocado em segundo plano. As fábricas utilizavam com intensidade a mão de obra infantil, pois desta forma diminuíam os gastos com a folha de pagamento, aumentando, conseqüentemente, seus lucros. Já na zona rural, a produção era mantida com intensa mão de obra familiar, também dificultando o acesso das crianças à escola. Transcrevendo trechos do Diário de Trabalho do Inspetor Distrital, José Paes, na perspectiva de um discurso datado e circunscrito, tem-se:

02/07/1925. Quinta feira. Estive no Grupo Escolar "Antonio Padilha" conhecendo seu pessoal e organização./Telephonei ao inspetor de Botucatu sobre o título do professor José Odim de Arruda. O Sr. Benedicto Rosa comunicou-me que o director das reunidas de Piedade estava procedendo a inúmeras eliminações de alunos injustificadamente. Visita oficial ao Sr. Prefeito Municipal/ Expediente. Papéis: Recebidos,2. (LIVRO DIÁRIO DE ATIVIDADES – INSPECTOR DISTITAL DE ENSINO, 1925, p. 03)

03/07/1925. Sexta feira. Visitei o Grupo Escolar e as maternais de Santa Rosalia, para conhecer seu pessoal e organização./ Visita oficial ao Sr. Inspetor Regional de Polícia, com quem troquei idéias sobre o trabalho dos menores nas fábricas locais. Telephonei ao director das reunidas de Piedade, determinando que sustasse as eliminações a que me referi no registro de ontem até a minha visita ao estabelecimento. Paguei 1\$600 por esse telefonema. Expediente. Papéis recebidos, 1. Viagem de auto 4kms ida e volta, por 10\$000. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 04).

Pode-se observar através dos registros existente no Grupo Escolar Antonio Padilha, que a implantação da atual Escola Estadual Francisco Eufrásio Monteiro, antiga Escola mista rural da Vila Barcelona, bairro sorocabano, se deu através de exaustivas articulações. Os registros de frequência da Escola mixta rural de Vila Barcelona informa que, em 1925, a escola contava com 21 alunos do sexo masculino e 19 do sexo feminino, matriculados em abril daquele ano; já em setembro, esses números eram de 15 alunos do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Nessa escola, os alunos estudavam sentados em tocos ou caixões de madeira, apoiando seu material nas mãos.

Essa escola contou com mobiliário somente em dezembro de 1925, graças às manobras efetuadas pelo Inspetor Distrital de Ensino, conforme se lê a seguir:

12/07/1925. Visitei a escola mixta de vila Barcelona para conhecer sua organização e pessoal. Condições de ensino más. Os alumnos estudam sentados em tijolos e caixões. Dona Maria Amália ensina com muita dificuldade devido a falta de recursos. Excelente professora causou-me optima impressão. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 06)

25/11/1925. Examinei a escola mixta de Villa Barcelona no mesmo dia, por uma director, foi examinada a escola noturna de Santa Rosália./ As escolas de Bacaetava e Ipanema, em campo largo, foram neste dia examinada por dois auxiliares de director de Sorocaba. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 18)

04/12/1925. De 8 as 15 horas estive na estação de Sorocaba. [...] providenciando para retirada de material escolar, tendo pago 30\$200 de armazenagem e 45\$000 de carroto. Este material veio consignado para as escolas de Itavuvú e Caputera, mas como já possuíam mobiliário, distribui-a carteiras pelas escolas de Piragibú e Villa Barcelona, que funcionou a mais de 6 meses sem uma só carteira. As carteiras restantes recolhi-as ao grupo "Porto Seguro". (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 22)

31/03/1926. Retirou-se o auxiliar de exercçios phisicos./ Visitei a escola da villa Barcelona, que já tem algum mobiliário. Este mobiliário, como o de Piragibú, não foi remetido a esta escola. Veio para outra que já tinha mobília e eu envie

para o da villa Barcelona. Não fosse tal providência os allunos continuariam sentados em caixão. A professora Dona Maria Amália, optima. As 15 horas telephonei ao Sr Inspector Geral sobre a reforma do prédio de Tatuhy, sabendo de sua passagem por esta cidade amanhã. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 42)

O Diário de atividades do Inspetor Distrital registra como as famílias não pertencentes à elite sorocabana, mas que enviavam seus alunos ao Grupo Escolar por este “ter excelência no ensino” que possuíam escolas mistas rurais e/ou isoladas no bairro em que residiam tinham seus filhos remanejados para as escolas locais:

20/03/1926. Devido a um a reclamação do Sr Pereira Ignácio, proprietário da fábrica Votorantim, e por determinação da Directoria Geral, estive nos grupos “Porto Seguro” e “Antonio Padilha”, organnizando uma rellação de allunos do terceiro e quarto annos que se acham maticulados naquelles estabelecimentos e residem em Votorantim. (LIVRO DE APONTAMENTOS – GRUPO ESCOLAR ANTONIO PADILHA, 1925, p. 45)

No arquivo do Padilha foi possível perceber, também, que os grupos escolares da região já sofriam, em 1925, com a falta de pessoal e o excesso de burocracia. A falta de verbas colocava freio no progresso. Souza (1998, p. 98) retrata a situação vivida ao dizer que:

As dificuldades de implantação de Grupos Escolares no Estado de São Paulo residiram, sobretudo, na falta de recursos financeiros necessários para atender a demanda crescente por educação, remuneração de professores, construção de prédios escolares e para equipar as escolas.

Nesse sentido, os relatos do Inspetor Distrital de Ensino, aqui brevemente apresentados, revelam como os problemas enfrentados em 1925, período de expansão das escolas no Brasil são atuais, é claro que em outra dimensão. Com o surgimento dos grupos escolares “permaneceram os problemas das escolas isoladas e surgiram tantos outros...” (SOUZA, 1998, p. 99). Um século depois, esses problemas ainda assolam nossa sociedade.

Ex-professoras “contam” o Grupo Escolar Antonio Padilha: 1952 a 1990

Em importante trabalho realizado por Meira (2005) sobre a reconstrução da história do Grupo Escolar Antonio Padilha no período de 1952 a 1990, a memória e os relatos de ex-professoras resgatam, através de dez entrevistas, as lembranças de quem trabalhou na escola. Com Lowenthal (1998, p. 103) fica explicitada a importância da memória na busca do ritmo das transformações que o Grupo Escolar Antonio Padilha vai vivendo ao longo de sua história:

Longe de simplesmente prender-se as experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-la. Lembranças não são reflexões do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo em nossa volta.

A professora Maria Aparecida Ferreira Pavlovsky legitima a racionalidade burguesa ao dizer, para o período em que

trabalhou no Antonio Padilha – 1952/1978 (apud MEIRA, 2005, p. 35):

Olha, eu tive somente uma classe de meninos, você sabe que o Padilha foi referencia de boa escola em Sorocaba, era uma escola de elite, e também não havia a moda das escolas particulares, então todas as crianças da elite estavam lá, incluindo algumas carentes também, todos aprendiam da mesma maneira.

Ivone Soranz, professora no período 1959/1977 abre com ufanismo seu coração: “Lembro-me e conto com emoção, que também fui aluna do Padilha” (MEIRA, 2005, p. 43) Dalma Kalil, para o período 1962/1983, confessa seu sonho ao dizer que, desde pequena, “tinha vontade de lecionar, ensinar crianças” e foi feliz na profissão:

Nossas crianças do Padilha sabiam todos os hinos, ainda tinha aula de Educação moral e cívica que além de ensinar hinos, ainda ensinava quem tinha escrito as letras e as músicas, os alunos copiavam a letra, contavam se divertiam, ficavam felizes, gostavam de seu país. (MEIRA, 2005, p. 54)

Maria de Lourdes Coelho Fleury, trabalhava no Padilha em 1969/1987. Mãe do ex-governador do Estado de São Paulo, Luiz Antonio Fleury Filho, muito emocionada abre-se em suas memórias (MEIRA, 2005, p. 84):

Os anos do Padilha foram excelentes, eu fui muito feliz lá, tenho a sensação de dever cumprido, ainda mais quando encontro com ex-alunos tão importantes na sociedade atual.

A expansão do ensino e o fracasso das políticas educacionais nos anos 70 não respingaram no Grupo Escolar Antonio

Padilha quando analisadas as colocações de suas professoras. Entretanto, Marcilio (2005, p. 268) refere-se a esse período dizendo como

[...] o fracasso educacional persistia e de forma grave. Em termos de evasão escolar, o Brasil situava-se, dentre os piores da América Latina, à frente de Haiti e Nicarágua e atrás dos demais países inclusive os mais pobres que ele.

Porém, Maria Valdividia Angeli de Toledo Almeida, que foi professora do Grupo Escolar Antonio Padilha no período de 1962 a 1978, designada para a quarta série de meninos, refere-se a esses meninos nos dias atuais como: “estes são a elite da cidade, tem médicos, promotores, advogados, enfim todos se deram bem na vida. O Padilha era da Elite” (apud MEIRA 2005, p. 59).

E hoje, o que é o Grupo Escolar Antonio Padilha?

Em 2006, com aproximadamente 3.000 alunos, divididos em 22 salas em três períodos, o antigo Grupo Escolar e hoje Escola Estadual Antonio Padilha ainda ostenta a fama da melhor escola pública estadual da região de Sorocaba. Mantém o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e conta também com um centro de línguas. Suas instalações continuam no mesmo terreno do antigo Grupo Escolar, mas em um prédio anexo que tem sua entrada pela Rua Professor Toledo. A Diretoria de Ensino de Sorocaba ocupa o velho prédio de mais de cem anos, tombado em 1996 pelo Conselho Estadual de Patrimônio Histórico, sob o seguinte registro:

Juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior, pelo alto valor histórico na evolução educacional do Estado de São Paulo, seu prédio foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), conforme publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 7 de agosto de 2002, páginas 1 e 52. (Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br).

A reconstrução da história da instrução primária sorocabana, através da historiografia do Grupo Escolar Antonio Padilha, sob o viés do levantamento de registros arquivados na escola, dos relatos de ex-professores, da leitura de manuscritos e de jornais da época, bem como de estudos bibliográficos sobre o tema, ilustra uma escola proposta pelo ideário republicano – uma nova ordem, rumo a um futuro luminoso de progresso, mas preservada para filhos dos grupos hegemônicos que dominavam a cidade. No cotidiano urbano – industrial, ficou distante da população empobrecida, conforme denuncia o jornal *O Operário*, em 20/8/1911:

Existem nessas fabricas de tecidos uma enorme quantidade de creanças que estão na idade de freqüentarem escolas. Coitados... criam-se nas fábricas, tornam-se homens nas mesmas, passam a quadra mais feliz da existência – a mocidade –

n'esses antros de entorpecimento sem nunca lembrarem-se que com a instrução e a força de vontade poderiam melhorar suas sortes.

Notas

¹ O morro de Ipanema é, atualmente, base de experimentos científicos e tecnológicos da Marinha do Brasil. Devido à grande quantidade de urânio encontrado em suas terras, é considerado um vulcão ainda ativo.

² Ao analisar os documentos existentes no Instituto Geográfico e Genealógico de Sorocaba, nos deparamos com um documento citando o patrono do Grupo Escolar como sendo o Sr. Antonio Padilha de Camargo. Porém, a maior evidência é que o Patrono do Grupo Escolar seja o Sr. Antônio Egídio Padilha, pois este era uma autoridade política local da época. Os documentos que se referem ao Sr. Antonio Egídio Padilha, são fontes primárias, diferentes do único documento que se reporta ao Sr. Antonio Padilha de Camargo. Este último, segundo levantamento efetuado no Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Sorocaba, se candidatou uma única vez à eleição para um cargo público, em 1877, permanecendo na suplência deste pleito.

³ Totico era o “nome” que o professor Joaquim Izidoro Marins deu a sua filha Judith, a fim de tê-la como aluna. Sendo o professor da classe masculina, era-lhe vedado dar aula para o sexo feminino. A solução que encontrou foi dar à sua filha um nome masculino, apenas para fins escolares. E para sedimentar a troca, vestia-a com roupas masculinas o que causava estranheza aos outros alunos. *Jornal Diário de Sorocaba*, 12/03/1969, p. 03.

Referências

ALMEIDA, Aloísio de. Sorocaba – 3 séculos de história. Sorocaba: Ottoni, 2002.

GASPAR, Antonio Francisco. Sorocaba de ontem. [s.l.; s.n.], 1954.

ALEIXO IRMÃO, José. Loja Perseverança III e Sorocaba. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1969.

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

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Revista de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP – Trabalhos de memória, São Paulo, nov. 1998. Projeto História 17.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: autor???. Para a história do ensino liceral em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1999.

MARCILIO, Maria Luiza. História da Escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MENON, Og Natal. A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MEIRA, Regina de Fátima. Memórias e histórias de ex-professoras do Grupo Escolar Antonio Padilha. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

Arquivos Escolares:

Acervo: Escola Estadual “Antonio Padilha” – Sorocaba, São Paulo:

Livro de frequência – Escola Mista Rural da Vila Barcelona, 1925.

Livro de correspondência – Grupo Escolar Antonio Padilha, 1925.

Livro Diário de Atividades – Inspetor Distrital de Ensino, 1925.

Arquivos digitais disponíveis na internet:

Conselho Estadual de Patrimônio Histórico (CONDEPHAAT). Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2006.

Jornais e outros arquivos:

Recenseamento do Brasil de 1872 e 1920, Rio de Janeiro: Typ. do Estado.

A Instrução Pública em Sorocaba. Grupo Escolar Antonio Padilha. Jornal Cruzeiro do Sul, Anno XI, n. 2228, 22/10/1913.

Pelas Fábricas. Jornal O Operário, ano III, n. 94, 6/8/1911.

Por entre os echos da victoria. Jornal O Operário, ano III, n. 96, 20/8/1911, p. 02.

Recebido em 10 de abril de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de maio de 2009.

Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades

School group and the modern liberal governmentent: new form school, new devices, new subjectivities

Gladys Mary Ghizoni Teive*

* Doutora em Educação pela UFPR com Sandwich na UNED, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da UDESC.
e-mail: gladysteive@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa que analisa o currículo dos primeiros grupos escolares implantados em Santa Catarina, na primeira metade do século XX, de modo a desentranhar os códigos que regularam a cultura escolar daí engendrada. O grupo escolar é aqui compreendido como locus da materialização da governamentalidade liberal/moderna, entendida na perspectiva foucaulliana como “um refinamento da arte de governar”. Busca-se, pois, sinais deste refinamento, o qual deveria assegurar a produção do “sujeito-cidadão”, entendido como objeto e parceiro do governo. A fundamentação teórica é apoiada principalmente nos trabalhos de Michel Foucault e Thomaz Popkewitz. A base empírica é constituída de fontes documentais e iconográficas, bem como de depoimentos de ex-professores, diretores e alunos.

Palavras-chave

Grupo Escolar. Currículo. Governamentalidade.

Abstract

This article is the result of a research that proposes to investigate the curriculum of the first school groups implanted in Santa Catarina in the first half of twentieth century, identifying the codes that regulated the school culture then engendered. The school group is analyzed in this study as locus of the modern liberal governmentality's materialization, understood through the foucault perspective as “a refinement of the art of governing.” Try to find, so, signs of this refinement, which should assure the production of the “subject-citizen”, understood as object and government's partner. The theoretical argumentation is supported mainly in the Michel Foucault's and Thomaz Popkewitz's works. The empiric base is constituted of documental and iconographycs sources as well as depositions of former-teachers, directors and students.

Key-words

School Group. Curriculum. Governmentality.

Grupo Escolar – forma escolar moderna

No final do século XIX e nas primeiras décadas do XX foram lançados, em toda a América Latina, os alicerces da escola pública. Os primeiros grupos escolares implantados constituíram uma peça fundamental para a consolidação dos sistemas públicos de ensino. Esta nova forma escolar é aqui entendida na esteira de Vincent, Lahire e Thin (2001) como um modelo escolar específico que ao inventar um novo desenho para a escola elementar alicerçado na seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, enquadramento disciplinar, uniformização, organização do espaço escolar, etc., rompe com a forma escolar até então vigente – a escola isolada –, passando a ser considerada a forma autorizada de ser da educação escolar elementar, a mais válida, a mais legítima e, por conta disso, nela são depositadas grandes expectativas no que se refere à formação do sujeito moderno, idealizado como um sujeito centrado, estável, unitário, higiênico, o cidadão racional, “amparador e ao amparo do Estado” (VEIGA-NETO, 1999, p. 13).

Panaceia para o progresso e a modernização das nações, a implantação dos grupos escolares na América Latina coincidiu com o desenvolvimento que vinha alcançando a Pedagogia Moderna como disciplina, ao longo do século XIX. A América Latina foi receptora das ideias e tendências pedagógicas que circulavam pela Europa e EUA durante o século, adaptando-as as suas realidades, de acordo com as peculiaridades das diferentes regiões. Com efeito, na

primeira metade do século XIX, circularam de forma generalizada os princípios do ensino mútuo de origem inglesa e, na segunda metade do século, foram difundidas as ideias de Pestalozzi, consubstanciadas no método de ensino intuitivo ou lições de coisas e as ideias de Froebel sobre os jardins de infância, bem como os postulados positivistas e as ideias pedagógicas do herbartianismo alemão, tal como afirmou Gabriela Ossenbach, citada por Teive (2008, Prefácio).

Ao adaptar-se às realidades latino-americanas, muitas dessas correntes pedagógicas acabaram sendo desprovidas de seus fundamentos filosóficos, sendo reformuladas em termos utilitaristas e normativos, como técnicas que deveriam conduzir o trabalho dos professores na sala de aula. As Escolas Normais produziram uma “cultura prática” que conseguiu aclimatar-se ao que fazer cotidiano das escolas primárias, incorporando-se as rotinas empíricas da arte de ensinar. Este foi o papel que tiveram as famosas lições de coisas, popularizadas pelos manuais de lições de coisas que tanta difusão tiveram na formação das normalistas da época, não apenas no Brasil. O método intuitivo se constituiu num modelo que foi disseminado nos países ocidentais e que, no caso do Brasil, se difundiu a partir do estado de São Paulo – pioneiro na institucionalização da escola pública republicana – a partir da reforma da instrução pública de 1891, capitaneada por Caetano de Campos.

Alicerçado nos postulados desse método, é que o professor paulista Orestes Guimarães – especialmente contratado pelo

governo do Estado para modernizar a instrução pública catarinense – organizou, entre os anos 1911 e 1913, nos municípios de Florianópolis, Blumenau, Joinville, Itajaí, Laguna e Lages, os primeiros grupos escolares catarinenses. Tal como se pode constatar pelas cidades acima elencadas, os primeiros grupos escolares foram implantados nos centros urbanos de maior porte do Estado, haja vista a exigência para a sua criação de, no mínimo, uma demanda de 300 crianças em idade escolar, dos sete aos quatorze anos e, sobretudo, devido aos altos custos que representavam para os cofres públicos a sua instalação e manutenção. Nos municípios de médio e pequeno porte – a grande maioria na época – continuaram funcionando as escolas isoladas e as escolas reunidas, de modelo multisseriado e monodocente.

Com efeito, nas três primeiras décadas do século XX, em Santa Catarina, os grupos escolares constituíram-se numa forma escolar eminentemente urbana, o que aponta para o fato de que o ideal republicano de civilização por meio da educação escolar em grupos escolares não alcançou uma parcela significativa da população catarinense. Todavia, até mesmo na memória daqueles que não puderam frequentá-lo, os grupos escolares permanecem como modelo de escola de qualidade, não sendo difícil encontrar ainda hoje pessoas que se referem à escola fundamental de 1^a à 4^a séries como “grupos escolares”. Ademais, a cultura escolar inaugurada nesta forma escolar, mesmo tendo passado quase meio século de sua extinção, ainda pode ser percebida nas escolas atuais, seja no que se

refere ao ensino graduado e simultâneo, aos horários pré-determinados e à racionalização do trabalho escolar ou, ainda, a outras práticas escolares mais sutis, tal como as premiações e os castigos morais.

É sobre esta forma escolar que é focada esta pesquisa, buscando compreender os efeitos da pedagogia moderna em seu currículo e na cultura escolar daí engendrada, a qual deveria produzir novas subjetividades relacionadas ao “governo dos homens”. Neste artigo, especificamente, privilegiarei as práticas escolares.

A caixa de ferramentas

Da caixa de ferramentas teóricas escolhi para esta investigação duas chaves/conceitos, a saber: de currículo e de governamentalidade, nas perspectivas de Thomaz Popkewitz e Michel Foucault, respectivamente. Currículo é entendido, pois, como uma seleção, um recorte e uma organização particular do conhecimento, através da qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios, como membros de uma determinada sociedade. Para Popkewitz (1995, p. 192), o currículo escolar e muito particularmente as práticas escolares podem ser entendidas como “formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas noções do ‘eu’” (POPKEWITZ, 1995, p. 194). O currículo constitui-se, pois, numa “coleção de sistemas de pensamento que incorpora regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas” (idem, p. 186). Tais regras e padrões produzem “tecnologias sociais” que concorrem para a regulação, a

qual envolve não apenas o que é cognitivamente compreendido, mas também o aprendizado de um certo modo de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Governamentalidade é utilizada no sentido desenvolvido por Michel Foucault na década de 1970 para designar as práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia, seu saber mais importante e, nos dispositivos de segurança, seus mecanismos básicos. Segundo o filósofo francês, se na Idade Média governar era uma atividade extrínseca, ou seja, o poder do príncipe se restringia à proteção geográfica de seu principado, ficando as questões relacionadas à regulação das almas aos cuidados da igreja; a partir do século XIX, governar passa a envolver o Estado na regulação e coordenação de práticas de práticas de comportamentos e disposições individuais. “O complexo de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que definem as pessoas como populações torna-se importantíssimo para a arte de governar. A ideia de contrato social passa a ser uma forma de definir o compromisso mútuo de governantes e sujeitos” (FOUCAULT, 1993, p. 81).

Para Foucault, o liberalismo corresponde à máxima governamentalização do Estado e surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania. O liberalismo, pois, ocupa-se do “governo da sociedade”, uma sociedade formada por sujeitos com deveres e direitos, um sujeito-cidadão, um sujeito-parceiro.

Nesse sentido, o liberalismo é “menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico e mais um refinamento da arte de governar em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que para governar mais é preciso governar menos” (FOUCAULT, 1993, p. 87). Orestes Guimarães (1911, p. 22), o reformador da instrução pública catarinense, ilustra com máxima clareza esta característica do liberalismo, ao afirmar: “já que a revolução (Proclamação da República) entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o self-government”, ou seja, que se transforme em objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo (VEIGANETO, 1999, p. 5-6).

Não é difícil, nessa perspectiva, compreender o grupo escolar como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, como advertem Varela e Alvaréz-Úria, encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas e, portanto, como locus privilegiado da materialização da governamentalidade liberal moderna. A sujeição de corpos e mentes, o “disciplinamento do minúsculo” consubstanciado na minúcia de suas normas e regulamentos elaborados para controlar as mínimas parcelas da vida e do corpo na escola, fariam, portanto, parte das próprias condições de funcionamento da escola moderna e da produção do sujeito moderno.

Com efeito, a análise dos programas de ensino de 1914 e 1928, do regulamento de 1914, de dois cadernos escolares e das duas séries graduadas de leitura adotadas no período correspondente a 1911 a 1935 (Série Graduada de Leitura de Francisco Vianna – de 1911 a 1918 e Série Graduada de Leitura de Henrique Fontes – de 1919 a 1935), além de depoimentos de 12 ex-alunos e 10 ex-professores, têm apontado para uma escola que, através de certos dispositivos pedagógicos de subjetivação, tentava produzir formas de experiências nas quais as crianças pudessem se tornar sujeitos mais confiáveis, mais controláveis, mais previsíveis, enfim.

Sujeito é aqui entendido na perspectiva foucaultiana como um ser dotado de certas modalidades de experiência de si. Para Foucault, a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, mas também é algo que deve ser transmitido e aprendido. Através da cultura são transmitidos aos indivíduos um determinado repertório de experiências de si. Com efeito, a educação, além de transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. Assim, as práticas pedagógicas produziram e mediarão certas formas de subjetivação nas quais se estabelecerá e se modificará a experiência que a pessoa tem de si mesma (FOUCAULT, 1993, p. 85).

Grupo Escolar: a escola como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar

Criados no Brasil, a partir de 1890, os grupos escolares representaram até o início da década da 1970 – quando por força da Lei 5692/71 foram substituídos pela escola de 1º grau –, o ideal de escola moderna: ensino graduado e racionalizado, classes divididas por idade, sexo e grau de adiantamento das crianças, prédios, instalações e mobiliários construídos segundo os modernos preceitos higienistas, predomínio de disciplinas de caráter científico, aulas de ginástica, música e trabalhos manuais, método de ensino e materiais didático-pedagógicos para o ensino intuitivo e a prática das lições de coisas.

Uma das principais modificações que o grupo escolar trouxe foi certamente a seriação, a graduação: quatro séries, uma a cada ano, com um máximo de 50 alunos e um mínimo de 16 em cada uma, conforme prescrição do Regimento Interno de 1914. As classes deveriam ser guarnecidas com carteiras individuais, fixadas ao chão e distribuídas em fileiras no espaço da sala de aula, seguindo os modernos preceitos higiênicos. Cada aluno deveria ter o seu lugar fixo, segundo o parágrafo único do artigo 168 do primeiro Regimento dos Grupos Escolares Catarinenses.

Tais medidas não visavam apenas facilitar a vigilância do mestre ou impedir “comunicações perigosas”, mas também anular tudo o que pudesse perturbar e distrair o aluno, tirando-lhe a atenção. Os

alunos dos grupos escolares catarinenses deveriam se habituar desde o primeiro ano escolar à ordem e à disciplina nas mínimas coisas, tal como adverte o artigo 166 do citado Regimento. E para tal são previstas práticas que deveriam produzir formas de subjetivação diretamente relacionadas à produção de um sujeito ordeiro, obediente e disciplinado. Nesse sentido, os capítulos intitulados “Da disciplina nas formaturas”, “Da disciplina nas marchas”, “Da disciplina em classe” e “Da disciplina no uso do material” são altamente emblemáticos.

É também emblemática a forma como foram selecionadas as matérias e seus respectivos conteúdos. Em número de quinze, distribuídas ao longo das quatro séries, elas deveriam assegurar a instrução e a educação das crianças. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. Os conteúdos, por sua vez, foram escolhidos segundo os critérios da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da revolução industrial e organizados em ordem de dificuldade crescente: do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, seguindo o curso da natureza, como prescrevia o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, principal ícone da pedagogia moderna.

Modos suaves de governar as crianças

O primeiro currículo dos grupos escolares e a cultura escolar que daí seria engendrada deveria alicerçar-se na máxima pedagógica liberal moderna: “manter, imprimir e reprimir, mas com suavidade”, ou “com o coração e o cérebro”, tal como costumava afirmar Orestes Guimarães (1911, p. 12). Não foi sem razão que o primeiro regulamento interno dos grupos escolares catarinenses, datado de 1914, proibiu expressamente aos diretores e professores o uso de castigos físicos.

A disciplina escolar deveria “repou-sar essencialmente na reciprocidade de afei-ção entre os professores e os alunos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa”, todavia, “como meio disciplinar secundário, quer correccional, quer de estímulo, é autorizada a aplicação de penas e prêmios” (GUIMARÃES, 1911, p. 10), uma vez que, no entendimento do autor: “pode a obediência derivar do constrangimento e então é absoluta; ou então da confiança e é voluntária. É importantíssima esta última, mas a primeira é extremamente necessária, porque ela prepara a criança para o cumprimento das leis, a que mais tarde terá de obedecer como cidadão, mesmo quando elas não lhe agradarem” (GUIMARÃES, 1911).

Segundo Maria da Glória Oliveira, a Dona Glorinha¹, aluna do grupo escolar entre os anos 1918 e 1921 e da Normal Catarinense, entre 1924 e 1926, e profes-sora e diretora de grupo escolar até a dé-

cada de 1950, a punição utilizada na época era deixar as crianças de cinco a dez minutos de castigo na hora do recreio ou depois da aula. “Ficavam ali lendo. Coisa suave, nada que lembrasse a pesada palmatória” (OLIVEIRA, 2001, p. 18), a pedagogia moderna instaura um modo mais suave de governar as crianças, de modelar a infância. A palmatória, os bolos e os beliscões, os castigos físicos de modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis, os quais internalizados pelas crianças, possibilitariam o self-government, como bem lembrou a antiga professora:

[...] eles já sentiam que aquilo não era certo. Às vezes quando estavam fazendo desordem a professora botava ao lado da mesa. Aqueles malcriados mesmo, com palavões grosseiros, era livro negro. Ali eles escreviam o nome deles. E no final do ano então aqueles que se distinguiam por notas, aplicação e comportamento então assinavam o livro de honra, tinha uma capa dourada e uma figurinha, um cromô para estimular. Cada classe tinha o seu pedigree, então ficavam entusiasmados, fazíamos uma festa de fim de ano, cantos, bailados, coral, tudo isso nós fazíamos. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Dona Glorinha seguia à risca as normatizações do regimento dos grupos escolares, o qual, no seu artigo 182, prescrevia que “os professores devem lembrar que a melhor recompensa, a mais adequada para estimular e mobilizar o aluno é a de elogiar um trabalho, de modo a convencer o aluno e os colegas presentes de que o elogiado fez verdadeiramente uma coisa digna de louvor”. E, de acordo com o artigo 192, os alunos dos grupos escolares catarinenses

poderiam ser aquinhoados com quatro modalidades de prêmios, a saber: 1) elevação das notas no boletim mensal quando demonstrassem esforço e dedicação no desempenho de seus deveres; 2) elogio perante a classe quando obtivessem, no período de um mês, “notas ótimas de comportamento e de aplicação”; 3) elogio perante a secção (masculina e ou feminina) quando conseguissem tal rendimento por três meses consecutivos e 4) elogio perante as duas secções, ou seja, perante todos os alunos do estabelecimento quando, além das “notas ótimas de comportamento e de aplicação, o aluno apresentasse o boletim do trimestre sem uma só falta, [...]”. Como prêmio máximo, os alunos que apresentassem o desempenho acima descrito durante dois trimestres teriam os seus nomes inscritos no livro de honra, honraria que certamente afetava a experiência que a criança tinha de si, possibilitando-lhe estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, governar-se, enfim.

O nome dos “recalcitrantes”, dos bagueceiros e ou preguiçosos, por sua vez, eram inscritos no livro de penas ou livro negro. A eles eram previstas punições ou penas impostas na seguinte ordem: 1) admoestação, a qual deveria ser reservada e dada em tom de conselho; 2) reclusão na sala de aula, por 30 minutos, durante o recreio, com a companhia do professor da classe, ou outro que for designado pelo diretor; 3) reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos; 4) repreensão, dada perante os alunos da classe, dos quais será chamada a atenção para o fato que houver motivado a repreen-

são; 5) aviso aos pais sobre a conduta do aluno, com a invocação da autoridade paterna para que a conduta se modifique, pois, do contrário, ao aluno serão aplicadas, gradativamente, as penas de suspensão e de eliminação; 6) suspensão de 3 a 15 dias aplicada ao aluno que já tiver sofrido gradativamente as penas anteriores, ou em casos graves, a critério do diretor; 7) eliminação por incorrigível, aplicada após ter o aluno sofrido gradativamente as penas anteriores ou em casos graves, a critério do diretor (SANTA CATARINA, 1914B, p. 52).

Tais punições deveriam ser aplicadas tendo em vista os seguintes preceitos: 1) que a maneira de ser impostas tem mais importância do que elas em si mesmo; 2) não sendo impostas sem critério, as melhores tornam-se más; 3) que não devem ser anunciadas com antecedência e nem serem aplicadas enquanto as faltas não estiverem bem provadas e 4) que uma vez prometidas devem ser aplicadas (SANTA CATARINA, 1914b, p. 46).

Como se pode depreender, sob a égide da pedagogia moderna, o poder coercitivo não desaparece, ele permanece de prontidão nos bastidores, em caso de qualquer emergência. Com efeito, cada detalhe do cotidiano escolar passou a ser normatizado após a reforma Orestes Guimarães, de modo a melhor controlar o comportamento das crianças dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, as regras estabelecidas para a disciplina nos recreios, nas formaturas e nas marchas para as entradas e saídas das classes, em classe, no uso do material, para o tratamento a ser dispensado ao mestre e entre as próprias

crianças, etc.

O Regimento, que tem sessenta artigos, no título dedicado à Disciplina Escolar reafirma que “a disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores, explicarão aos alunos os inconvenientes das suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a ideia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições” (SANTA CATARINA, 1914B, p. 46).

O ritual dos exames

Para Foucault, o exame mescla as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, p. 2006, p. 154).

Para que os alunos e alunas dos grupos escolares catarinenses obtivessem promoção nas quatro séries da escola primária, deveriam submeter-se a três exames, com provas escritas e orais, realizados em três épocas do ano: maio, agosto e dezembro e alcançar em cada época, a média geral três, equivalente a “aprovação simplesmente” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 59-61). O primeiro e o segundo exames, realizados nos

meses de maio e agosto, não eram públicos, podendo, contudo, ser franqueadas a assistência às autoridades e pais que quisessem, para o que o diretor deveria publicar editais cientificando os dias dos exames.

Os exames do mês de dezembro eram realizados com pompa e circunstância e precedidos de convites nominais aos pais, às autoridades e à imprensa local. O diretor, com a devida antecedência, deveria convidar o inspetor e chefe escolar, autoridades e pessoas idôneas para comporem as bancas examinadoras durante os doze dias de sua realização (dois dias para os primeiros anos; dois dias para os segundos anos, dois dias para os terceiros anos e seis dias para os quartos anos, sendo três para cada um, masculino e feminino). A entrega dos boletins e dos atestados de conclusão do 4º ano primário deveria ser feita com toda a solenidade, perante todos os alunos, em formatura, cabendo ao diretor dirigir-se aos alunos em pequena alocução, o que convertia este ritual numa cerimônia de revelação, segundo Foucault (2006, p.154) momento em que a escola revelava às crianças a “verdade sobre si mesmas”.

Além dos três grandes exames, este modelo escolar dito moderno – o grupo escolar – instaura aquilo que Foucault chamou de “aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino”, instaurando uma “comparação perpétua de cada um com todos, permitindo aos professores, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre os seus alunos” (FOUCAULT, 2006, p. 155). Assim, uma vez por mês, o diretor deveria

confrontar os trabalhos gráficos de caligrafia, desenho, cartografia, cópia, ditado, reprodução e composição das classes de uma secção com os das classes correspondentes de outra secção. O julgamento deveria ser feito pelos professores das classes opositoras, sob a presidência e fiscalização do diretor, que aos ditos professores, nesta ocasião, “notará tudo que lhe julgar digno de elogio ou de censura e recomendará o que lhe parecer necessário, a bem do ensino” (REGIMENTO INTERNO, 1914, p17).

Ao diretor caberia, ainda, marcar sabbatinas mensais, orais ou escritas, entre os alunos das duas seções (feminina e masculina) das classes mais adiantadas, 3º e 4º anos. Este era o único momento em que meninas e meninos conviviam na escola, haja vista que as seções feminina e masculina não tinham comunicação entre si: as entradas eram separadas, bem como os pátios e recreios. Tratava-se, segundo os ex-alunos e alunas entrevistados, de momento bastante tenso, de competição, tal como confessou a Sra. Nair Manara², aluna do Grupo Escolar Silveira de Souza, de Florianópolis entre, 1925 a 1928:

Os rapazes, uma vez por mês, eles vinham prá nossa sala, prá ver quem é que ganhava, se era nós ou se era eles, sabes como é?... A gente ficava meio encabulada porque eram rapazes, naquele tempo era assim. Todo mundo ficava nervoso. A gente não queria perder prá eles e eles queriam ser mais inteligentes do que a gente né? E a professora falava: Vocês não vão fazer feio né? Nós temos que passar na frente deles, e a gente se esforçava. Se tinha algumas mais inteligentes, ela empurrava as mais inteligentes. Era pra compensar

as outras... (MANARA, 2006, p. 5)

Este caráter de disputa, de confrontação/competição também foi evidenciado por Admar Américo Madeira³, aluno do Grupo Escolar Lauro Muller, também de Florianópolis, entre os anos de 1931 e 1934:

Era uma disputa entre meninos e meninas. A menina, não me lembro o nome dela, não sei se Rosinha, ai nos deram uma conta lá para fazer, e eu fiquei com pena que ela se perdeu, né? Talvez tenha ficado nervosa, sei lá. Eu fiz rápido, terminei e ela não. Não sei, eu achava que não devia, porque humilhava, é porque eu era um dos melhores alunos do 1º ano, aliás, de todo o primário. (MADEIRA, 2006, p. 8)

Esta é certamente uma prática que deveria contribuir para construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si.

“Os preitos cívicos”: comemorações e festas para “infiltrar nas crianças o amor a si próprias e à pátria”

A educação moral e cívica foi uma das inovações incluídas no currículo da escola primária catarinense com a implantação dos grupos. Seu objetivo precípua era o de emocionar, tocar o coração, “infiltrando nas crianças o amor a si próprias, à família e à Pátria,” não esquecendo, como alertava o programa desta disciplina datado de 1914, de inculcar-lhe “o amor ao trabalho, a ordem e ao asseio” (SANTA CATARINA, 1914B, p. 67). Não havia a preocupação com conteúdos formais a serem transmitidos aos alunos, com o ensino explícito do

civismo e da moral. Tal como advertia o citado programa: “nenhuma definição deve ser permitida”, porém a educação moral e cívica deveria espalhar-se por todas as demais disciplinas do currículo e, sobretudo, nas comemorações das datas nacionais, nos cantos dos hinos patrióticos e de canções emotivas, cujas letras deveriam se referir às “coisas do país”. O culto à pátria e seus desdobramentos – culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais – ganharam destaque na cultura escolar dos grupos catarinenses, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do seu calendário.

Essas solenidades, realizadas nas vésperas dos feriados, eram divididas em comemorações e festas, a fim de não ser prejudicado o ensino com a superabundância de festejos escolares. As comemorações deveriam ser promovidas sem aparatos, sem convites, somente perante os professores e alunos, nos dias 28 de setembro, 24 de maio, 11 de maio e na data da inauguração do estabelecimento, e tinham em vista inculcar no ânimo das crianças amor a si próprias, à família e à pátria (SANTA CATARINA, 1914, p. 19).

As festas escolares eram organizadas como complemento da educação cívica dos alunos e do povo, haja vista que eram convidados os pais, autoridades e outros para assisti-las. De acordo com o regimento, essas festas deveriam ser realizadas no dia 3 de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e no dia do encerramento dos trabalhos do ano letivo, a 30 de dezembro. As datas de 7 de setembro e 15 de novembro, independência e Proclamação da República, respectivamente, eram a apoteose. Os

preparativos para o dia da Independência começavam muito cedo, os grupos escolares e as escolas particulares competiam entre si para emocionar a população que se aglutinava em torno das praças das cidades para assistir ao desfile.

Estes festejos escolares eram cruciais para o bom governo do Estado, constituindo-se num refinamento da arte de governar, numa forma de produzir sujeitos, afetando as suas condutas de modo que se tornassem governáveis, tornando-os, desse modo, "significativos" para o Estado.

Um tempo integralmente útil

A distribuição do tempo e do trabalho no grupo escolar passou a constituir-se num dispositivo imprescindível para assegurar o pleno funcionamento da "máquina escolar", a qual deveria assemelhar-se a uma colmeia onde se ouve sempre o contínuo zumbido das abelhas. Diretores e professores deveriam ser capacitados para aproveitar o tempo ao máximo, racionalizá-lo, torná-lo útil, nada devendo ficar ao acaso e ao imprevisto: a ociosidade era algo que não deveria ter espaço na instituição escolar. E para melhor organizar e regular as suas atividades diárias, os grupos escolares catarinenses, a exemplo das principais instituições da cidade, como a igreja, o hospital e a prefeitura, foram aquinhoadas com o artefato considerado símbolo da era industrial moderna: o relógio. A partir daí, 'como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar... todos os momentos da vida

escolar,' contribuindo para que às crianças ajustassem o seu corpo aos imperativos temporais, incorporando aos seus esquemas de pensamento e de ação a importância que o controle, a mensuração e distribuição do tempo tinham para a sociedade capitalista (TEIVE, 2008, p. 153).

A divisão do tempo na escola é esmiuçada, as atividades devem ser decompostas em seus mínimos elementos e cercadas o mais possível de ordens a que os alunos deveriam responder imediatamente, é definida a posição do corpo nas carteiras, das articulações para a escrita, para cada movimento é determinada uma direção, uma duração. O importante é que o corpo da criança fosse bem disciplinado, "dócil até em suas mínimas operações", como assinalou Michel Foucault (2006, p. 130).

A introdução do quadro-horário na escola primária catarinense trouxe mudanças significativas no que se refere ao emprego do tempo pelo professor. Tudo deveria ser cronometrado, racionalizado, planejado minuciosamente pelo professor de modo a garantir a qualidade do tempo empregado e evitar o cansaço da criança, considerado um sério obstáculo à captação e manutenção da atenção, pré-requisito para o ensino simultâneo e para a observação, capacidade básica para a prática do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, alicerçado na pedagogia do olhar, ver, observar, adotado nas escolas primárias do Estado a partir da Reforma Orestes Guimarães (1911).

De acordo com o regimento dos grupos escolares de 1914, as aulas deveriam ser iniciadas no dia 1º de março e encerradas no dia 31 de dezembro. Ao lon-

go desse período deveria funcionar diariamente, por cinco horas, com uma interrupção de meia hora para o descanso e merenda dos alunos. Para as classes dos primeiros anos, além da interrupção de meia hora, ainda eram previstos recreios parciais de 10 minutos no primeiro e no segundo períodos das aulas. Nenhuma aula poderia exceder 40 minutos e nem ser menor de 15 minutos, salvo as aulas de recreação ou de entretenimento: marchas, cantos, exercícios calistênicos não deveriam exceder 10 minutos. A retirada de alunos antes de terminado o tempo consignado no horário para as funções escolares só era permitida diante de pedido verbal e direto dos responsáveis ou de pedido por escrito dos mesmos e os alunos que não comparecessem à hora da entrada ou que se retirassem antes do término dos trabalhos, deveriam ter registrada entrada tardia ou retirada. (SANTA CATARINA, 1914, p. 39).

Para evitar a surmenage ou fadiga escolar e a conseqüente falta de atenção dos alunos, Orestes Guimarães organizou o horário dos grupos escolares de modo que as disciplinas que reclamassem mais atenção por parte do aluno ficassem nos primeiros períodos, quando as crianças esta-

riam mais descansadas, deixando para os últimos períodos as disciplinas consideradas mais leves, como ginástica, trabalhos manuais e música.

Estas práticas curriculares selecionadas para os primeiros grupos escolares catarinenses deveriam corporificar formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o “eu”. Com efeito, pode-se concluir que o currículo dos grupos escolares catarinenses, no período estudado, consubstanciado nos programas de ensino, regimentos e regulamentos, constituiu-se numa aposta de seus idealizadores, notadamente do professor paulista Orestes Guimarães, num conhecimento capaz de fazer dos catarinenses elementos significativos para o Estado, ou como diria Veiga-Neto (1999, p. 5-6), num conhecimento capaz de produzir o “sujeito-cidadão”, entendido como objeto e parceiro do Estado.

Notas

¹ Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

² Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 5 de abril de 2006.

³ Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 6 de março de 2006.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *A governamentalidade*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano V. da Costa, Secretário Geral. Florianópolis, 30/6/1911.

MADEIRA, Admar Américo. Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 06 de março de 2006.

MANARA, Nair. Entrevista concedida a Gladys Mary Ghizoni Teive, em 05 de abril de 2006.

OLIVEIRA, Maria da Glória (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995. p.173-210.

SANTA CATARINA. Programma dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. Decreto n. 796, de 02 de maio de 1914. Joinville: Typographia Bohem, 1914a.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n.795, de 02 de maio de 1914. Joinville: Typ. Bohem, 1914.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Uma vez normalista, sempre normalista – cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades In: COLÓQUIO FOUCAULT. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

Recebido em 10 de fevereiro de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de abril de 2009.

O uso de tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras

The use of communication and information technologies in Biology classes: a study of two government schools in Minas Gerais

Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho*

Graça Aparecida Cicillini**

* Bióloga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

e-mail: wanessafialho@bol.com.br

** Professora orientadora no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

e-mail: cicillini@netsite.com.br

Resumo

Esta pesquisa surgiu a partir do interesse sobre o uso de tecnologias nas práticas educacionais em aulas de Biologia e como elas são empregadas de forma a contribuir para a aprendizagem. Nessa perspectiva, contamos com a participação de três professoras de Biologia do Ensino Médio que lecionavam em escolas públicas estaduais de Uberlândia. A metodologia utilizada foi a observação direta das aulas, que foram gravadas. Além disso, foram realizadas entrevistas, conversas informais, bem como registros em um diário de campo e análise das atividades desenvolvidas pelas professoras. As análises nos levaram a compreender que novas ferramentas tecnológicas como computadores ligados à internet estão chegando às escolas; porém as escolas não vêm se modificando na mesma velocidade em que a produção e utilização tecnológicas acontecem na sociedade.

Palavras-chave

Ensino de Biologia. Tecnologias. Escolas públicas.

Abstract

This research emerged from the interest about the use of technologies in educational practices in Biology classes and how they are employed in order to contribute to learning. In this perspective we counted on the participation of three Biology teachers of the Medium Level that teach in State public schools at Uberlândia-MG. The methodology used was the direct observation of the classes that were recorded. Besides, interviews and informal conversations were accomplished as well as recordings in a field diary, analysis of documents of the schools and the activities developed by the teachers were done. The analysis allowed us to understand that new technology tools such as computers with access to the internet are arriving to the school; however, schools have not been modified in the same speed that production and use of technologies happen in society.

Key-words

Biology Teaching. Technologies. Public Schools.

1 Introdução

A temática¹, ora apresentada, surgiu em decorrência das dificuldades enfrentadas por nós, professores, ao nos inserirmos diariamente em escolas públicas, quanto à apropriação, em sala de aula, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Essas dificuldades variavam desde o não funcionamento dessas tecnologias até a sua inexistência nas escolas.

A preocupação com o uso de TICs torna-se crescente, uma vez que elas estão entranhadas em nosso cotidiano, nas nossas casas, no trabalho, nos mais diversos espaços sociais, inclusive nas escolas, mesmo que de forma precária. Como professores do Ensino Médio, nos víamos diante dos documentos oficiais – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (1999), que apontam para o uso das tecnologias e suas linguagens e, ainda, assinalam para uma formação dos adolescentes capaz de inseri-los na sociedade contemporânea, uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e científicos. Esses documentos são bem claros quanto aos objetivos para a educação quando expõem que a educação agora não visa ao acúmulo de conhecimentos, mas à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade de utilizar as diferentes TICs relacionadas às áreas de atuação. A LDB (1996, p. 19), em seu artigo 35, parágrafo III, afirma que o Ensino Médio, entre outras, tem como finalidade “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos pro-

cessos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina”.

Os PCNEM (1999) registram que, na sociedade atual, lidamos com um volume, fragmentação e rapidez muito grandes de informações adquiridas e a escola é chamada, diante desses acontecimentos, a desenvolver “habilidades” em seus alunos, como, por exemplo a criatividade, o trabalho em grupo e a autonomia, para que eles aprendam a utilizar as informações que lhes chegam. Esses documentos também assinalam que o avanço das pesquisas e das tecnologias fazem com que os conhecimentos sejam superados rapidamente, exigindo atualizações constantes e impondo maiores exigências para a formação do cidadão. Anunciam ainda a necessidade de uma atenção especial para a formação continuada dos docentes sobre o manuseio das TICs que serão incorporadas nas escolas, como, por exemplo, a informática.

Na era da tecnologia, é necessário que o ensino da Biologia,

[...] se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia. (PCNEM, 1999, p. 225)

Dessa forma, a Biologia do Ensino Médio deve cuidar da formação científico-tecnológica dos alunos. Ao mencionarmos as TICs, estamos nos referindo aos suportes técnicos utilizados, pois elas representam “os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção

e disseminação de informações e conhecimentos” (PORTO, 2006, p. 44).

As informações podem ser adquiridas nos mais variados meios informatizados, em revistas, em livros, etc. e transformadas, pelos alunos, em conhecimentos e habilidades na sala de aula, desde que o professor utilize metodologias adequadas às diferentes turmas.

Quanto ao desenvolvimento dos suportes técnicos, temos desde a escrita, passando por suas diversas formas (carta, imprensa, livro); o rádio; os recursos audiovisuais (TV e vídeo); até os mais recentes: o computador e a Internet. Com relação à sua utilização, as TICs podem contribuir para o processo de aprendizagem no momento em que se tomam meios educacionais e não fins.

As TICs representam ainda as ações utilizadas pelo professor para melhorar a aprendizagem do aluno, incluindo a busca constante por novos meios de aproximação do aluno pela comunicação e a procura de “novidades tecnológicas” que vão surgindo e que podem ser incorporadas no dia-a-dia. Essas “novidades” são representadas, por exemplo, pela TV, DVD, retroprojetor, livro didático, jornais, revistas, computador, entre outros. O termo “novidades tecnológicas” é utilizado para substituir a expressão “novas tecnologias”, dada a rapidez com que as tecnologias têm evoluído. Nesse contexto, dificilmente se consegue diferenciar as novas das velhas tecnologias (GONTIJO, 2007).

Como profissionais da área de ensino, nossos olhares se voltaram para a escola e, em especial, para as aulas de Biologia no Ensino Médio, uma vez que este nível de ensino pode contribuir para a prepara-

ção dos alunos para o mercado de trabalho, hoje altamente competitivo. Dessa forma, procuramos investigar, nas práticas pedagógicas das professoras, como ocorria a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em suas aulas.

2 Considerações metodológicas

As duas escolas nas quais desenvolveu-se a pesquisa de campo foram selecionadas a partir de referências buscadas no sindicato dos professores do Estado de Minas Gerais, em Uberlândia com o intuito de sabermos quais eram as escolas-referência², visto que passávamos por um momento de transição na educação de Minas Gerais e o Projeto Escolas-Referência ainda não tinha sido implantado em todas as escolas, no início do ano de 2007.

Outros critérios utilizados para a escolha das escolas foram: a boa receptividade dos diretores, a presença de laboratórios de Biologia nas escolas, além da vontade dos professores de participar da pesquisa. Para a escolha dos docentes procuramos selecionar os seguintes critérios: professores de Biologia do Ensino Médio efetivos e que lecionavam para o primeiro ano colegial. A escolha pelo primeiro ano colegial foi feita para observarmos as mudanças curriculares presentes nas escolas do projeto referência e se essas mudanças alteravam a forma de lidar com tecnologias nas aulas de Biologia, considerando que ela ocorreu, naquele momento, no Primeiro Colegial. A opção por professores efetivos se justificou pelo fato de os professores contratados não terem a mesma estabilidade nas escolas selecionadas

que os efetivos, podendo, portanto, perderem o cargo a qualquer momento, o que interferiria na pesquisa. Também pelo conhecimento e experiência que os efetivos detinham sobre a profissão docente.

Essa escolha foi realizada com o objetivo de verificar o uso das TICs, consideradas as possíveis diferenças curriculares encontradas nas duas escolas, lembrando que essas diferenças poderiam surgir em consequência da participação ou não das escolas no projeto referência implantado, na época, em algumas escolas estaduais. A pesquisa desenvolveu-se em três momentos: fase exploratória, pesquisa de campo e análises dos dados.

A fase exploratória teve como objetivo a busca de duas escolas estaduais. Ao optar por duas escolas, pretendíamos observar realidades de ensino diferentes em relação ao fenômeno estudado.

O número de professoras ficou definido em três, devido à receptividade que elas tiveram com a pesquisa, sendo que duas lecionavam em uma escola-referência e dividiam as aulas em uma mesma turma. Uma delas lecionava conteúdos teóricos, e a outra desenvolvia aulas práticas. Já na escola não referência, tivemos a participação de uma única professora³.

Uma vez delimitado o objeto de estudo e a opção pelas escolas, passamos então à pesquisa de campo. Dessa forma, procedemos à observação direta das aulas, realizando anotações em um diário de campo e fazendo gravações. Também foram registradas as observações nos intervalos de aulas ou momentos em que conversávamos com as docentes ou demais funcionários das escolas.

Foi aplicado um questionário para as docentes, buscando conhecer um pouco sobre sua formação inicial e continuada. Foram utilizados, ainda, documentos, como: atividades, roteiros de aulas práticas, entre outros fornecidos pelas docentes, ao longo do trimestre de observação. As entrevistas com as professoras objetivaram esclarecer dúvidas que surgiram ao longo da pesquisa em sala de aula e obter dados que possibilitassem o aprofundamento das análises.

O período de observação direta nas escolas iniciou-se em fevereiro de 2007 e terminou no mês de maio do mesmo ano.

As análises foram construídas ao longo do trabalho, levando em consideração os dados coletados, inicialmente durante as aulas, e completados com aspectos das entrevistas e de documentos coletados durante o processo de observação.

Ao analisarmos os diários de campo, as fitas gravadas e transcritas das aulas assistidas, bem como os acontecimentos ocorridos nas duas salas de aulas, definimos quatro parâmetros de análise relacionados às tecnologias da informação e da comunicação (TICs), apresentados na figura 1, abaixo:

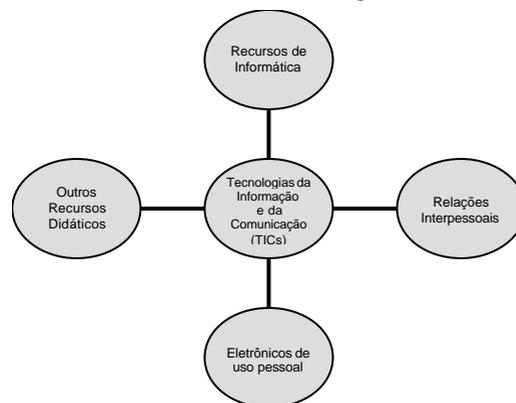


Figura 1 : Parâmetros de análises das TICs.

Esses parâmetros foram construídos ao longo de nossas observações ao investigarmos a utilização das TICs nas aulas de Biologia.

Os recursos de informática são essenciais no momento atual, quando constantes transformações científicas e tecnológicas têm ocorrido na sociedade. Os indicadores desse parâmetro são muito usados atualmente nos mais diversos espaços, como no trabalho, em casa, no lazer e na escola. São eles: computador, DVD, CD, pen drive, disquete, data-show e a Internet. Todos esses recursos podem ser utilizados para fins educativos, nas aulas de Biologia. São essenciais para as atividades rápidas, como uma busca mais atual sobre um determinado assunto, no caso da Internet.

Podem ser utilizados para o armazenamento de informações, como o disquete, o CD e o open drive, além de reproduzir informações já armazenadas, como é o uso do DVD e do data-show. Além dessas funções, os recursos de informática podem contribuir para a aprendizagem, deixando-a mais atraente.

No parâmetro outros recursos didáticos, reconhecemos os seguintes indicadores: retroprojeto, vídeo-cassete e as fitas de vídeo, TV, DVD, microscópio, o livro didático, o quadro e giz, além de atividades avaliativas realizadas em sala.

Dos quatro parâmetros analisados, este último foi o mais praticado pelas professoras durante as aulas.

As relações interpessoais estabelecidas a partir da sala de aula são essenciais para a aprendizagem. Assim, nesse parâmetro discutimos as relações entre

professora e alunos, as relações dos alunos entre si, bem como as relações entre os professores presentes durante a pesquisa.

Outro parâmetro por nós selecionado foram os eletrônicos de uso pessoal, representados basicamente pelo celular, o MP3 e/ou o MP4.

Ao analisarmos cada um desses parâmetros, observamos que nem sempre eles ocorreram de forma isolada, em sala de aula. Muitas vezes presenciávamos mais de um indicador de diferentes parâmetros em uma mesma aula.

3 As TICs nas aulas de Biologia

Ao vivenciarmos o ambiente escolar, especialmente a sala de aula, sentimos a necessidade de analisar o currículo das escolas pesquisadas, uma vez que, na época da seleção das escolas, verificamos que Minas Gerais passava por um processo de mudança. Assim, para verificarmos a utilização das TICs nas aulas de Biologia, fazia-se necessária a análise dos currículos praticados nas duas escolas.

3.1 O currículo das escolas pesquisadas

A Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEEMG) implantou um projeto denominado Projeto Escolas-Referência⁴ (GOMES; MOURA, 2004). Esse projeto abrange as 46 Superintendências Regionais de Ensino e as escolas de Ensino Fundamental nas quatro séries finais e Ensino Médio do Estado de Minas, sendo que, em Uberlândia, das 25 escolas de Ensino Médio existentes, 12 foram selecionadas para participar do projeto.

A participação das escolas foi definida em três fases. Na primeira, realizada em 2004, ocorreu a escolha das escolas, segundo os seguintes critérios: escolas localizadas em municípios com mais de 30.000 habitantes; com mais de 1.000 alunos no Ensino Médio; escolas participantes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa⁵, com participação de mais de 30 docentes atuando nos 4 anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; escolas que ofereciam o Ensino Médio e possuíam experiência significativa na área pedagógica ou de gestão escolar. Nessa etapa, a meta foi envolver 200 unidades escolares selecionadas e mais 200 escolas associadas⁶ a essas escolas inicialmente envolvidas.

A segunda fase, ocorrida em 2005, aconteceu com a participação de mais 200 novas instituições de ensino, além das eleitas na 1ª Etapa do Projeto.

Na terceira fase, implantada em 2006, houve a seleção de outras 200 escolas com base nos seguintes critérios: percentual de adesão dos educadores da instituição; aprovação da participação da Instituição pelo colegiado da escola; identificação da escola-associada na qual a escola-referência desenvolveria um plano de trabalho cooperativo; qualidade da infraestrutura de recursos físicos e materiais da escola.

As outras escolas também poderiam se beneficiar, desde que se associassem às chamadas escolas-referências. Nesse caso, essas últimas atuariam como “rede de integração” ao se organizarem, promovendo troca de experiências entre si e as demais escolas, aumentando a comunicação entre elas, como uma rede, buscando, juntas, so-

luções para suas dificuldades.

Algumas escolas se mostraram bastante resistentes quanto à participação nesse projeto, como, por exemplo, a outra escola participante da nossa pesquisa, por isso não se associaram às escolas-referência. O principal motivo para essa resistência foi a mudança curricular proposta, ou seja, a inclusão de todo o conteúdo do Ensino Médio, de maneira superficial, no primeiro ano e os aprofundamentos nos dois anos seguintes.

O objetivo principal desse Projeto era a reconstrução do padrão de “excelência” na escola pública, promovendo o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola; o desenvolvimento da gestão da educação escolar e o desenvolvimento da solidariedade e da cultura do trabalho colaborativo na rede de ensino. Esse objetivo foi buscado para que as escolas fossem mais autônomas em suas decisões e se organizassem efetivamente como uma rede de interações em que educadores e escola estivessem em permanente ligação, constituindo pontos de referência umas para as outras.

Na prática, as escolas escolhidas e definidas pela Secretaria de Estado da Educação se organizavam em grupos de professores, o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP)⁷, por área do conhecimento, como por exemplo: humanas, biológicas e exatas. O objetivo geral dos GDPs era o de preparar projetos para serem postos em prática no ano de 2006, além de novas propostas e orientações curriculares para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas-referência. Esses grupos desenvolveram uma proposta curricular das

diversas disciplinas da educação básica das escolas estaduais que deveria ser implantada nas escolas-referência, a partir de 2005. Na primeira etapa do projeto, essa foi enviada para as escolas e servia como referência para a elaboração da proposta de ensino das diferentes disciplinas. Nela estavam discriminados os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) de cada disciplina (BRAGA, 2005). Esses conteúdos deveriam ser entendidos como uma parte do currículo a ser desenvolvido na escola, pois poderiam ser complementados com outros conteúdos, de acordo com os interesses de cada escola.

Para a realização do projeto, os professores participantes dos GDPs organizados nas escolas escolhidas deveriam trabalhar em grupo e também individualmente. Reuniões eram realizadas quinzenalmente para discutir os projetos em grupos, intercaladas por atividades individuais.

Segundo as instruções de representantes da Secretaria de Educação de Minas, os projetos eram encaminhados para uma equipe de avaliação, em Belo Horizonte.

Na prática, ao observarmos as mudanças ocorridas na escola-referência e conversarmos com o pessoal da área pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, pudemos notar que esses projetos foram formulados para a melhoria da parte física das escolas, sendo aceitos aqueles que solicitaram verbas para melhorias na biblioteca, nos laboratórios (Informática, Física, Química e Biologia), cobertura de quadras, banheiros, salas de aulas, anfiteatro, mobiliário e muros.

Ao observarmos o cotidiano escolar e como o currículo era praticado, lembramos

Moreira (1996) ao afirmar que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 1996, p. 7).

Desse modo, percebemos, na prática, que o currículo das escolas mineiras estava mudando aos poucos. A princípio, a estrutura física escolar e a distribuição do conteúdo curricular ao longo dos três anos do Ensino Médio foram modificadas. Por outro lado, a forma de lecionar, os horários escolares, as disciplinas, os valores que damos a cada uma delas e os tipos de avaliações continuaram os mesmos.

Ainda dentro desse projeto, as escolas-referência foram equipadas tecnologicamente, por meio do programa de inclusão digital, com computadores e data-shows. Em seguida, os professores receberam cursos de informática, para que, posteriormente, dessem aulas aos seus alunos usufruindo de tais tecnologias.

Outro ponto importante do currículo das Escolas Estaduais de Minas Gerais que passou por transformações foi a maneira de lecionar os conteúdos programáticos do Ensino Médio e a sua carga-horária. No novo currículo, que vigorava desde o ano de 2006 nas escolas-referência, todos os conteúdos deveriam ser lecionados no primeiro ano colegial. No segundo e terceiro anos,

seriam acrescidos de “aprofundamentos” apenas nas áreas dos conhecimentos escolhidos pelos alunos que tivessem rendimento escolar acima de 70% no primeiro ano. Os alunos que não obtivessem um bom rendimento não podiam escolher a área do conhecimento para aprofundamento nos dois anos seguintes e teriam que assistir às aulas oferecidas pela escola.

Além disso, as disciplinas passaram a ter uma carga-horária diferente. Por exemplo, a Biologia tinha três horas/aulas/semanais no primeiro ano e quatro ou duas horas/aulas/semanais no segundo ano, de acordo com a área escolhida. Por exemplo, na área de humanas, havia quatro aulas semanais de Biologia e na de exatas, duas. Também já estava em vigor, no ano de 2007, a implantação, nas escolas-referência, de “cursinhos” para os terceiros anos, como uma forma de “reforço” escolar para que os alunos pudessem prestar o PAIES⁸ e o Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, bem como outros vestibulares. Esta é uma iniciativa do projeto que teve apoio das escolas para que os alunos não ficassem prejudicados em conteúdos para o vestibular. Nesses reforços, o Português e a Matemática eram obrigatórios.

Ao observarmos essas diferenças de currículo de cada escola, durante a pesquisa, seja referência ou não, consideramos a necessidade de que as escolas repensassem seus currículos, buscando alternativas próprias para melhorar as lacunas no ensino, que são peculiares de cada comunidade escolar. Um exemplo do que pode ser modificado é a relação teoria-prática na escola-referência. Nessa escola, as duas pro-

fessoras de Biologia lecionam conteúdos diferentes para os alunos, em vez de a teoria acompanhar a prática, nas aulas de laboratório. Na escola não referência, a professora de Biologia também poderia mudar sua metodologia, utilizando o laboratório da escola para aulas práticas.

Dessa forma, concordando com Moreira (2001, p. 21), o currículo,

[...] isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.

O currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas. Dele também fazem parte as relações entre professores e alunos que podem ser estreitadas para a promoção da aprendizagem, além do planejamento das aulas a partir do conteúdo biológico a ser ministrado e das diferentes turmas. Assim,

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (MOREIRA, 2001, p. 59)

Um currículo é resultado dos conhecimentos, cultura, tradições, dos pensamentos e ações que a equipe escolar julga verdadeiros e indispensáveis para a vida estudantil. Também é fruto da conduta, da moral e dos costumes, exemplos de vida que

o professor demonstra para seus alunos no dia-a-dia escolar, nas aulas, nos corredores, na participação da vida do aluno.

Goodson (1995) também descreve as relações sociais envolvidas na construção do currículo escolar e aponta o processo de dominação de classe, raça e gênero, na seleção do currículo considerado importante para a sociedade:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (GOODSON, 1995, p. 8)

A construção do currículo, segundo os interesses da escola, foi observada através da seleção e organização, distribuição dos conteúdos biológicos para atender ao conteúdo do PAIES na escola-referência. Na escola não referência, os conteúdos curriculares foram selecionados de acordo com os volumes dos livros didáticos⁹, ou seja, conteúdo do volume um para o primeiro ano colegial, conteúdo do volume dois para o segundo colegial e volume três para o terceiro colegial, não se preocupando com o conteúdo do PAIES.

Os PCNEM (1999) trazem uma seleção de conteúdos para o currículo da área

das Ciências da Natureza e Matemática que incluem os conteúdos da Física, Química, Biologia e Matemática. O objetivo dessa área, segundo os PCNEM (1999), é a compreensão do significado da ciência e da tecnologia para as pessoas, mas as escolas estudadas não implementaram tal objetivo e pouco utilizaram desses documentos.

Atualmente, as transformações tecnológicas e as informações podem ser obtidas dos mais diferentes lugares, (TV, celular, Internet, dentre outros) e com uma rapidez nunca vista antes. Entretanto, a escola ainda não consegue acompanhar essas transformações. Libâneo (2003) descreve as mudanças que ocorrem, em especial na educação, em tempos de novidades tecnológicas e aponta a importância de acompanharmos essas transformações que não podem mais ser ignoradas.

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, dos cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles (LIBÂNEO, 2003, p. 39).

Sabemos que as TICs influenciam e modificam nossos relacionamentos com as pessoas, nos grupos, na nossa vida social e também nas relações escolares. Nelas observamos modificações quanto à aprendizagem, à linguagem, como também quan-

to à formação de identidade individual e coletiva.

A TV, por exemplo, nos “informa” de um jeito muito mais fascinante do que o quadro negro e o giz branco, com belas imagens de lugares que talvez nunca conheçamos pessoalmente. Com suas variadas cores, nos faz adquirir informações dos mais diversos assuntos de uma forma mais atraente. Também adquirimos informações da Internet, pela interação proporcionada pelo mouse do computador, ao viajarmos por bibliotecas virtuais, ou, a partir de breves comandos, ao acessarmos diversas obras brasileiras e do mundo. Por outro lado, esse excesso de informações pode ser prejudicial ao nosso tempo, quando não objetivamos o que faremos diante do computador. Devemos organizar essas informações de forma que, ao fazermos uma pesquisa, por exemplo, não desperdicemos tempo com dados que não são úteis no momento, como por exemplo, começar a “viajar” pela Internet em outros sites sem relação com o assunto pesquisado; ou ainda, não sabermos qual “endereço” eletrônico pesquisar.

Ferramentas tecnológicas mais modernas estão mais “acessíveis” e a escola precisa se reorganizar para suas novas funções, entre elas, a de orientar os alunos a aprenderem a utilizá-las. Para que isso aconteça, sua infraestrutura deve ser melhorada, com salas de aulas contendo computadores ligados à Internet e outras tecnologias disponíveis. Mas, além disso, é essencial a presença da equipe de profissionais da educação incluídos nessas novas mudanças. Os docentes devem aprimorar sua

comunicação com os alunos em sala e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem.

Apesar desse mundo “fascinante” que as TICs nos oferecem, precisamos atentar para os diferentes tipos de mensagens, identidades e valores proporcionados por elas, pois a partir do convívio e da inclusão das TICs em nossas vidas também formamos nossas identidades. Sabemos que a presença das TICs é hoje de fundamental importância, principalmente no Ensino Médio, que “conecta” os estudantes aos diferentes tipos de conhecimentos escolares e, estes, à vida em sociedade. Em consequência, interliga os estudantes às diversas aplicações tecnológicas e transformações no mercado de trabalho.

O currículo deve, por isso, ser mais questionado e debatido nas escolas, segundo os critérios de igualdade e diferenças culturais existentes numa dada comunidade escolar. Pensar em currículo é pensar nas disciplinas que o compõem e como o compõem. Além disso, como essas disciplinas que fazem parte de um currículo podem levar a uma melhor compreensão da realidade local. Também podem ser questionadas as formas como as disciplinas são lecionadas, a distribuição dos horários, dos tempos para cada conteúdo, da importância dada a elas, de maneira que possam diminuir a fragmentação dos diversos conhecimentos escolares. É preciso que a equipe escolar interaja visando diminuir essa fragmentação. Uma dessas formas é a interação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, por meio de projetos interdisciplinares.

Entendemos, portanto, o currículo como algo muito além do conteúdo das

disciplinas. Ele reflete as experiências de cada componente da comunidade escolar; o que o aluno traz de concreto (conhecimento de mundo), de novo para sua vida, a partir das aulas de que participa. Por isso, ao relacionarmos os conteúdos escolares às nossas práticas, no dia-a-dia, os alunos aprendem melhor. Esse tipo de experiência favorece a formação da personalidade do aluno, além de ser uma fonte de motivação para a continuidade da aprendizagem.

O currículo também se volta para a formação de valores, comportamentos e normas de cada indivíduo que se relacionam quando este currículo está em prática. As relações estabelecidas na sala de aula, ao longo do ano letivo, as metodologias de ensino e os processos avaliativos são tão importantes quanto o conteúdo específico a ser aprendido.

3.2 A prática Pedagógica e as TICs nas aulas de Biologia

As duas escolas pesquisadas estavam situadas em bairros distintos, não muito longe do centro da cidade; se assemelhavam quanto ao funcionamento nos três turnos e abrigavam alunos do Ensino Fundamental e Médio. Uma delas fazia parte do Projeto Escolas-Referência, a outra não.

Ao buscarmos os resultados para os parâmetros de análise que definimos visando a discussão dos dados, verificamos que a introdução de recursos de informática ocorreu nas escolas, por meio de cursos de capacitação em informática oferecidos aos professores pela Secretaria Estadual de Educação.

As escolas pesquisadas possuíam computadores, mas eles geralmente não eram acessíveis aos alunos e professores, que precisavam de uma autorização para utilizá-los. Na escola participante do Projeto Escolas-Referência, existiam computadores disponíveis para uso na sala dos professores e também um laboratório de informática que não foi utilizado pelas professoras de Biologia. Perguntamos às professoras da escola-referência sobre a não participação delas no curso de capacitação oferecido nas escolas. Em entrevista, Beatriz¹⁰ e Viviane se justificaram alegando suas cargas-horárias de trabalho e também porque já estavam envolvidas com outros projetos e cursos.

Libâneo (2003, p. 67), afirma que:

[...] os professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. Há razões culturais, políticas, sociais para essa resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes.

Por um lado, é verdade que, em nosso país, a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico foi proporcionada por uma visão tecnicista, no quadro da ditadura militar, gerando uma resistência de natureza política à tecnologia. Mas há, também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia.

Essas consequências ligadas à formação inicial do professor são vistas na prática, nas escolas, quando os profes-

res não se interessam por utilizar os recursos de informática oferecidos na escola ou não participam dos cursos também oferecidos nas próprias escolas.

Por outro lado, uma vez que o curso foi lecionado por uma docente da escola, cabia à direção a organização de horários especiais para que o curso fosse ofertado para todos os professores. Sendo assim, o curso ocorreu em dois horários diferentes, um durante a semana e outro aos sábados, o dia todo. Dessa forma, quem não podia participar durante a semana tinha a opção de fazer o curso aos sábados. A turma do sábado foi a mais concorrida. O número de computadores era insuficiente para o número de professores. Logo, dois docentes usavam um computador, o que não foi prejudicial para a aprendizagem. Ao contrário, possibilitava a interação entre os professores, uma vez que, ao compartilharem o mesmo micro, um auxiliava o outro.

A não participação das professoras da Escola-Referência no curso teve consequências negativas, como por exemplo, a não utilização dessa sala de informática nas aulas de Biologia. Em entrevista com a professora Beatriz, ela se posicionou da seguinte forma:

Os computadores não são suficientes para que eu utilize com todos os alunos no horário e eu não vou utilizar outro horário para vir aqui sem ser remunerada, não é? Então eu ainda vou ver como é que isso pode até ajudar uma vez ou outra. Agora, falar assim que isso vai ser uma prática minha? Todas às vezes? Não vai.

Lembramos que Beatriz leciona aulas práticas com metade das turmas, ou seja,

aproximadamente 18 alunos/aula. Este número de alunos é suficiente para o uso dos computadores na escola, 21. Ela poderia, por exemplo, mostrar aos alunos as diferenças entre células eucarióticas e procarióticas, nos computadores, com imagens em três dimensões, computadorizadas, ou utilizar a Internet, o site do governo federal: <http://rived.proinfo.mec.gov.br>, ou das universidades federais, para encontrar o conteúdo lecionado e enriquecer as aulas.

Viviane também nos relatou, em entrevista, sobre a não utilização dos computadores:

Na realidade, os professores que eu vi usando os computadores, eles estavam usando os computadores na sala dos professores. Aqueles lá do laboratório de informática, tinha uma certa burocracia. Porque tinha que ligar o servidor, o negócio era meio assim, tinha que ter uma pessoa tomando conta para você, ir lá e ligar. Não podia ir lá pegar a chave e entrar. Tinha uma organização para você ir lá.

Pesquisadora: Então você não tinha acesso fácil?

Viviane: Não, eu não tinha; Nunca fui lá¹¹. Quando chegaram os computadores e nós compramos para o GDP, eu montei o computador na sala do GDP com impressora, com tudo; quando eu ia usar a Internet, eu usava lá na salinha do GDP. A gente nem ia lá no laboratório de informática. As únicas pessoas que eu vi utilizando os computadores foram as pessoas que tinham feito o curso.

Pesquisadora: Mas era no horário de aula?

Viviane: Era fora do horário de aula e o professor que foi fazer o curso fora, estava dando o curso para os professores da es-

cola. Tinha curso nos sábados, fora do horário de aula.

Com a fala de Viviane notamos o desinteresse dela em relação a essa tecnologia, pois nunca entrou na sala de informática. Se ela tivesse feito o curso, talvez o seu posicionamento fosse diferente, pois como ela mesma afirmou, as únicas pessoas que utilizavam os computadores foram justamente aquelas que fizeram o curso. Por isso destacamos a importância dessas iniciativas do governo em oferecer cursos de capacitação aos docentes, pois através desses cursos mudanças ocorrem nas escolas, provocando melhorias da aprendizagem. Contudo, é necessária também a disposição e o interesse do corpo docente em participar dessas atividades. Essa professora, por exemplo, participou efetivamente da equipe do projeto referência dessa escola e, no entanto, não teve uma ação efetiva entre seus pares com relação à discussão do uso desses recursos.

Já na escola não referência, o uso de computadores estava prejudicado, pois o curso de capacitação dos professores oferecido pela superintendência regional de ensino ainda não tinha ocorrido em 2007. Ao voltarmos à escola, em 2008, para a realização de entrevista, perguntamos à professora Daniela como estava a utilização dos computadores e do diário eletrônico e ela nos contou que os computadores continuavam nas caixas por falta de um técnico para sua instalação e o diário, neste ano de 2008, não é mais eletrônico, pois

Não tem computador disponível aqui para essas pessoas. O que tinha aqui o ano passado eu particularmente não tinha

senha pro acesso. Que quando criou, eles esqueceram da minha.

Como afirma Tedesco (2004, p. 70):

[...] o avanço para a educação não depende unicamente do equipamento e da conexão das escolas, nem sequer de um contexto social rico em tecnologias da informação. Precisa-se, também, de um conjunto de iniciativas mais sofisticadas e complexas, relacionadas com a formação e capacitação dos professores para o uso das NTC, com a disponibilidade de software educacional nas escolas, com a existência na Rede de sites nacionais especializados que contenham materiais e recursos digitais para os alunos e professores e, por último, com o uso efetivo desses diversos meios na sala de aula e na sociedade, dentro do horizonte da educação permanente ao longo da vida.

Uma alternativa para a utilização de novas práticas, considerando o uso de TICs, é a parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, o que promove cursos de atualização profissional para os professores, bem como uma maior interação também com os alunos e demais constituintes da comunidade escolar.

Nesses novos tempos, de globalização, em que somos cercados pela presença de TICs, os conceitos letramento e alfabetização foram ampliados, uma vez que a era digital nos cobra habilidades novas para viver, compreender e agir na sociedade. Por isso, não basta apenas sabermos ler e escrever nesse novo mundo. Precisamos “ler e escrever digitalmente, conhecer e saber utilizar as tecnologias que estão inseridas no contexto do nosso dia-a-dia e seus respectivos códigos” (LOPES, 2005, p. 131).

Para a apreciação dos dados relacionados ao segundo parâmetro de análise, outros recursos didáticos, identificamos as metodologias utilizadas pelas professoras

das duas escolas e o uso ou não de ferramentas tecnológicas, observando pouca diversidade entre elas. O Quadro 1 traduz essa realidade.

N. DE AULAS OBSERVADAS	METODOLOGIA EMPREGADA	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO EM N. DE AULAS
Viviane Total de 22 aulas	Aulas expositivas Dialogadas	Quadro e giz	7
		Livro	9
		Retroprojektor/transparências	5
Beatriz Total de 3 aulas	Aulas expositivas e práticas	Quadro e giz	1
		Livro	1
		Microscópio	2
Daniela Total de 18 aulas	Aulas expositivas	Quadro e giz	12
		Livro	5
		Figuras em folha A4 colorida	1

Quadro 1: Utilização de tecnologias pelas professoras

Durante a observação nas duas escolas e, pelo quadro 1, pudemos constatar que as aulas eram lecionadas de forma expositiva por Viviane, com o auxílio basicamente do quadro negro, livro didático e retroprojektor, este último usado em menor proporção. Notamos que, das três professoras, esta foi a que manteve uma comunicação melhor com seus alunos. Ela se relacionava de forma mais aberta e fazia com que seus alunos participassem mais das aulas.

Já a professora Beatriz utilizou o laboratório para a realização de práticas com observação de material biológico no microscópio. Suas aulas foram dificultadas pela ausência de microscópio em quantidade suficiente para os alunos. Em conversas informais, ela nos afirmou que os dois microscópios utilizados para as práticas eram dela e que a escola possuía microscópios

inutilizados pelo desgaste natural e falta de manutenção. Apesar de suas aulas serem destinadas à prática de laboratório, ela também utilizou as aulas para resolução de exercícios do livro didático, pretendendo, com isso, a fixação do conteúdo lecionado.

Na escola não referência, no cotidiano das aulas, Daniela utilizou somente o quadro negro e o livro didático. Notamos, em conversas informais com essa professora, uma falta de estímulo para lecionar na escola pública. Isso justifica-se, talvez, pelo desinteresse dos alunos, pelas precárias condições de trabalho e pelo baixo salário. Ela e Viviane lecionavam em escolas particulares e comentavam que o que elas ganham no Estado em um mês, elas recebiam na escola particular em uma semana. A consequência dessa diferença salarial, estrutural e de apoio pedagógico refletiu na baixa qualidade do ensino e nas

perspectivas desestimulantes dos professores que lecionam apenas no setor público.

A partir das observações diárias nas escolas, encontramos um cenário não muito diferente de décadas passadas. Os professores tinham a sua disposição, de modo geral, tecnologias conhecidas de todos, como o quadro negro e o giz, livros didáticos; estes últimos nem sempre existem em número suficiente para todos os alunos. Também existiam ferramentas tecnológicas mais atuais como o retroprojetor e TV para utilizarem fitas de vídeo ou DVD, que eram muito escassos nas escolas. Encontramos ainda novidades tecnológicas, que até pouco tempo não existiam, como o data-show.

Mas apesar da presença de todas essas tecnologias, o que constatamos no dia-a-dia das escolas pesquisadas foram aulas expositivas, algumas vezes dialogadas com o auxílio frequente do quadro e principalmente do livro didático, como era há anos. Em algumas ocasiões, a professora de aulas teóricas da escola-referência, Viviane, usou o retroprojetor. As outras duas professoras não usaram essa tecnologia.

Notamos que as tecnologias mais modernas, como o computador e o data-show, estão chegando aos poucos, de maneira lenta nas escolas públicas estaduais, mas nem sempre são acompanhadas de um projeto efetivo para o seu correto uso, no dia-a-dia das aulas lecionadas. Em especial, nas aulas de Biologia, presenciamos que, mesmo com a participação de uma das escolas no Projeto Escolas-Referência, ela não foi beneficiada com material didático suficiente para trabalhar aulas práticas de qualidade no laboratório da escola. Isso

ocorreu pois a escola tinha certa autonomia na compra dos materiais para os laboratórios, mas essa liberdade tinha limites, uma vez que os materiais deveriam ser escolhidos segundo uma lista geral que o governo enviava para a escola.

A partir das análises do cotidiano escolar, verificamos também que apenas a presença de tecnologias por si só não trazem nenhum benefício para as aulas de Biologia. A utilização das tecnologias disponíveis para as professoras, nas duas escolas, na maioria das vezes, era prejudicada por problemas estruturais ou de organização por parte da direção das escolas. Sobre esse aspecto, presenciamos diversas vezes a dificuldade para se buscar um aparelho de uso coletivo, como por exemplo, um retroprojetor. Na escola-referência, ele ficava guardado na sala denominada multimídias, mas o seu uso por diversas pessoas trouxe algumas dificuldades, como por exemplo, não encontrar a extensão no mesmo lugar de antes.

Já na escola não referência, esse equipamento, além de ficar guardado numa sala trancada por diversos cadeados, não possuía paredes adequadas para a projeção, o que dificulta a visualização das imagens projetadas e a falta de manutenção também favorecia a baixa qualidade da projeção das imagens.

A nossa crítica com relação ao Projeto Escolas-Referência refere-se ao fato de as escolas não estarem preparadas para esse modelo de ação docente. Por exemplo, a demora para adequar os horários de aulas regulares com aulas de informática para os alunos; ou a demora do envio do

material utilizado no curso de capacitação para professores; a falta de envolvimento de todos os docentes de uma mesma escola nesse tipo de projeto.

Identificamos, no cotidiano escolar, que as TICs foram empregadas apenas como máquinas. Não percebemos qualquer ponto de discussão sobre a forma de utilização ou sobre a maneira como elas poderiam ser úteis no dia-a-dia.

O terceiro parâmetro de análise, relações interpessoais, também pôde ser observado em várias situações de aula. Os alunos traziam alguns conteúdos relacionados ao seu cotidiano e outros veiculados pelos meios de comunicação. Quando tal fato ocorria, as professoras não davam muita importância e continuavam suas aulas sem a exploração dessa situação para analisar criticamente as formas como as informações são veiculadas pelos meios de comunicação. É nesse momento de aula que o professor pode interagir mais com o aluno, levando-o a se tornar um cidadão crítico da realidade.

Durante as observações de aulas de Viviane pudemos notar, ainda, que a interação dela com a turma era especialmente facilitada, de acordo com o conteúdo lecionado, como, por exemplo, aparelho reproduzidor masculino. Esse assunto interessa muito aos adolescentes, pois faz parte da vida deles, principalmente por estarem vivendo uma fase de descobertas sexuais. Por isso, esses conteúdos sobre sexualidade promoviam maior interesse dos alunos, aumentavam a interação e, em consequência, a aprendizagem.

Ao analisarmos as aulas das três professoras, verificamos que Viviane é a

professora que melhor interagiu com seus alunos.

Verificamos a presença do último parâmetro de análise, os eletrônicos de uso pessoal, representados pelo celular, o MP3 ou o MP4, principalmente nos momentos em que a aula não interessava ao aluno. Silva (2001) esclarece que a interatividade entre homem e máquina é modificada nos tempos atuais. Os alunos, como não poderia ser diferente, também modificaram suas formas de agir, principalmente na escola, e traziam para esse local, esses aparelhos eletrônicos.

Durante as observações, notamos a presença desses eletrônicos nas aulas de Viviane, quando ela se ausentava da sala. Nas aulas práticas não foi observada essa utilização pelos alunos; mas, nas aulas da professora Daniela, os eletrônicos se fizeram presentes inclusive durante as explicações de conteúdos.

4 Considerações Finais

As escolas observadas estavam se organizando para a inclusão de novas tecnologias, mas os professores não estavam preparados para essa discussão ou para a inclusão de inovações tecnológicas em sua prática docente. Eles também precisam ser capacitados para tal, pois o mundo está mudando cada vez mais rapidamente, e a escola não acompanha esse ritmo de mudança. É contraditório pensar que as escolas públicas estão sendo equipadas com ferramentas modernas, como o computador ou o data-show, e os professores não usam esses recursos por, na maioria

das vezes, não saberem ou não terem disponibilidade para utilizá-los.

Por outro lado, muitas vezes, as escolas oferecem outros recursos, como, por exemplo, o retroprojetor e esse também não foi utilizado por falta de uma tela de projeção, ou porque as paredes da sala de aula não apresentam condições de projeção.

As escolas observadas necessitam de diversas mudanças, tanto por parte da direção quanto dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar. As escolas precisam acompanhar as constantes tecnologias, mas sozinhas elas não conseguirão. O apoio dos órgãos públicos, secretaria estadual e governo federal são essenciais, cuidando da sua parcela de responsabilidade sobre essas escolas públicas. Os órgãos públicos devem incentivar mais a educação e valorizar os profissionais que atuam na comunidade escolar. Os professores também precisam se interessar mais pelas mudanças que ocorrem em nossa sociedade, participando dos cursos de formação continuada para que, dessa forma, possam melhorar sua prática de ensino. A Universidade também precisa mudar constantemente, auxiliando e modificando a formação inicial e continuada desses profissionais da educação inseridos no mercado de trabalho. Ela deve desenvolver parcerias para o oferecimento de cursos de atualização aos professores e divulgação das pesquisas realizadas que envolvem a comunidade escolar.

A escola, de uma maneira ampla, e o ensino de Biologia, particularmente, pode contribuir para a construção de conhecimentos científicos a partir das informações que

chegam até os alunos pelos meios de comunicação. Mas para que isso ocorra, é preciso mudar a maneira de lecionar os conteúdos científicos, de modo que os alunos se tornem cidadãos críticos, desenvolvendo atitudes de pensadores, com valores a serem preparados para que consigam tomar decisões no mundo em que vivem.

Notas

¹ O presente texto faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida como dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

² Escolas selecionadas pela SEEMG que se destacavam pelo trabalho que realizavam, seja pela tradição ou pela dimensão do atendimento à população de Ensino Fundamental e Médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado.

³ Embora não seja objeto desta pesquisa, é importante registrar a forte presença feminina no Ensino Médio. Pesquisas já apontaram a predominância do sexo feminino na Educação Básica e a do sexo masculino mais frequente no Ensino Superior.

⁴ Todos os dados, definições, objetivos, fases e número de escolas participantes do projeto foram encontradas no site <www.educacao.mg.gov.br>. Também obtivemos dados por meio de conversas com o pessoal do setor pedagógico da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e de cadernos informativos sobre o projeto disponíveis nas escolas de Estado.

⁵ O objetivo desse projeto era tornar as escolas situadas em áreas socialmente degradadas mais bem preparadas para atender às necessidades educativas dos alunos mais afetados pela violência e exclusão social, ao proporcionarem tranquilidade e condições indispensáveis para que os professores pudessem ensinar e os alunos aprender (GOMES; MOURA, 2004).

⁶ Escolas associadas eram escolas que não tinham os critérios básicos para se tornarem referência, mas, como parceiras das referências, poderiam beneficiar-se quanto à formação de seu corpo docente.

⁷ Segundo os coordenadores Gomes; Moura (2004), no Guia de Estudos.

⁸ O PAIES é um programa alternativo pelo qual os alunos do Ensino Médio podiam participar de um processo seletivo em etapas, sendo a primeira etapa realizada no final do primeiro ano, a segunda, no final do segundo ano, e a terceira e última etapa, concretizada no final do terceiro ano Colegial. Os mais bem colocados no final das três etapas podiam garantir uma vaga na UFU sem passar pelo tradicional vestibular, uma vez que já participaram dessa seleção.

⁹ O livro didático utilizado pelos alunos foi dos auto-

res Amabis; Martho (2004), volume 1, 2 e 3 adotado pela escola.

¹⁰ Os nomes das professoras são fictícios para preservar suas identidades. Viviane era a professora de aulas teóricas da escola-referência. Beatriz a professora de aulas práticas, que compartilhava as mesmas turmas com Viviane e Daniela, professora da escola não referência.

¹¹ As palavras ou frases inteiras em negrito, nos trechos de transcrição das entrevistas ou das aulas, foram assim marcadas por nós para facilitar a visualização da parte que julgamos essenciais e estamos nos referindo às análises realizadas.

Referências

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Biologia das células*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004. (v. 1)

_____. *Biologia dos organismos*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004. (v. 2).

_____. *Biologia das populações*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004. (v. 3).

BRAGA, Selma Ambrosina de M.; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos; TOLEDO, Maria Inês Melo de. *Proposta Curricular. Ensino Médio. Biologia. Educação Básica. Minas Gerais, Governo do Estado, Educação, construindo um novo tempo, 2005. (Série Cadernos Pedagógicos)*

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Arthur E. O.; MOURA, Dácio G. (Coord.). *Guia de Estudos – projeto Escolas-referência. Compromisso com a excelência na escola pública. Projeto de Desenvolvimento profissional de Educadores – PDP. Roteiro de Estudos das propostas e orientações Curriculares. Minas Gerais, Governo do Estado, Educação, construindo um novo tempo, 2004. (Série Cadernos Pedagógicos).*

_____. *Projeto Escolas-Referência. A reconstrução da Excelência na Escola Pública. Projeto de Desenvolvimento profissional de Educadores – PDP. Manual do Coordenador, Grupo de Desenvolvimento profissional - GDP. Minas Gerais, Governo do Estado, Educação, construindo um novo tempo, 2004. (Série Cadernos Pedagógicos).*

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. *Tecnologias de Informação e de Comunicação na educação de Jovens e Adultos: práticas e sentidos em escolas públicas de BH/MG*. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 41-66. (v. 1).

LDB - *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, Brasília, 20 de dezembro de 1996: Editora do Brasil. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. Série-Estudos. Periódico do mestrado em Educação da UCDB, n. 19 (junho de 2005). Campo Grande: UCDB, p. 127-136.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. Educação & Realidade, v. 21, n.1 (jan./jun. 1996). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1996, p. 9-22.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM . Brasília: MEC, 1999.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 11, n. 31, (jan./abr.), p. 43-57, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) - Projeto Escolas-Referência. Módulo 1- Educação em Tempos de Mudanças, 2005 (Material impresso, disponível para as escolas públicas estaduais de Minas Gerais). Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 8 de jan. 2007.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incerteza? Trad. Cláudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

Recebido em 15 de janeiro de 2009.

Aprovado para publicação em 15 de março de 2009.

Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo

State and church in the implantation of the republic in Rio Grande do Sul: education as a basis for an agreement of mutual help

Jaime Giolo*

* Professor da Universidade de Passo Fundo, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisador do NUPEFE (Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo). Ex-Coordenador Geral de Estatísticas da Educação Superior e Ex-Coordenador Geral de Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação do INEP/MEC.
e-mail: giolo@upf.br

Resumo

O presente texto discute a implantação da República no Rio Grande do Sul, sob o ponto de vista do entrelaçamento de interesses que possibilitou o acordo de apoio mútuo entre o Estado republicano e a Igreja Católica, especialmente no que se refere às realizações educacionais. Há determinantes conjunturais e estruturais que possibilitaram essa parceria entre o poder político-administrativo, declaradamente orientado pela filosofia política de Augusto Comte, e a Igreja Católica, no momento, profundamente engajada no combate às teses laicas e aos movimentos seculares. Em primeiro lugar, Igreja e o Estado mantinham a mesma perspectiva de classe. Tanto o positivismo quanto o catolicismo do final do século XIX constituíram formas de racionalização da estrutura social capitalista. Há, também, significativos pontos de contato entre positivismo e catolicismo no que se refere às suas formulações sociológicas e morais. As questões urgentes, entretanto, eram jogadas no terreno prático e, nesse campo, não havia razões para hostilidades. Em termos educacionais, a ação conjugada do Estado e da Igreja produziu o efeito típico da sociedade de classes: duas redes de ensino. A pública, exclusivamente primária, voltada para as classes populares, formando trabalhadores; a particular, indo do primário ao nível superior, destinada às elites, formando os quadros do poder.

Palavras-chave

Educação. República. Catolicismo.

Abstract

This paper discusses the establishment of the Republic of Rio Grande do Sul, in the view of the interweaving of interests that enabled the agreement of mutual support among the Republican State and the Catholic Church, especially with regard to educational achievements. There are cyclical and structural factors that allowed this partnership between the political-administrative, reportedly driven by the political philosophy of Auguste Comte, and the Catholic Church at the time, deeply engaged in the fight against secular theories

and secular movements. First, church and state maintained the same view class. Both positivism and Catholicism of the late nineteenth century constituted forms of rationalization of the capitalist social structure. There are also significant points of contact between positivism and Catholicism in relation to their moral and sociological formulations. Urgent matters, however, were thrown into a practical and, in this field, there was no reason for hostilities. As regards education, the joint action of the State and the Church produced the typical effect of class society: two educational systems. The public network, exclusively primary, for the popular classes; and the private, secondary and higher, for the elite.

Key-words

Education. Republic. Catholicism.

Introdução

Em 22 de agosto de 1900, Júlio de Castilhos, chefe do Partido Republicano Rio-Grandense, escreveu uma carta¹ à entidade católica Devoção do Menino Deus, dando razões para não aceitar o convite que lhe fora dirigido de tornar-se integrante da mesa diretora daquela entidade. Como razão para a sua negativa apresenta o fato de não pertencer à confraria e de não compartilhar da mesma crença. Mas Castilhos fez questão de esclarecer que, não sendo católico, também não era irreligioso. Também não era inimigo da Igreja Católica. “Não há malquerença tacanha e deturpadora, que logre prevalecer a meu respeito a coima de irreligioso, ou que ouse reputar-me irreverente para com a Igreja Católica”. Quanto a isso, assegurou que consagrava “profunda reverência [...] à fé católica” e, como prova, ofereceu o modesto conjunto sua conduta pública: “despretensiosa e singela, mas moralmente íntegra e sempre coerente”. Castilhos utilizou o próprio exemplo pessoal e os ensinamentos de Comte para reafirmar o valor da Igreja Católica. “Basta-me consignar que, ainda no alvorecer da minha adolescência, empreendi timidamente o

estudo lento dos livros portentosos do Mestre dos Mestres – Augusto Comte, cujos inextinguíveis ensinamentos, elucidando cientificamente a legitimidade histórica e a benemerência da religião católica, que, aliás, desde o berço nutria os sentimentos da minha infância, fizeram ressaltar, com sabedoria genial, soberana e imponente eloquência, a imensa grandeza moral da missão fecundante exercida na evolução humana pelo Catolicismo.” Finalizando a carta, renovou a expectativa de que se mantivesse “sincero respeito” para com a Igreja Católica, reconhecendo os “serviços imortais” que realizou.

Em 1919, foi a vez do chefe da Igreja gaúcha, D. João Becker, fazer a mais clara das manifestações de apoio aos republicanos. Comemorava-se o 30º aniversário da República Brasileira e o Centro Republicano Júlio de Castilhos organizou, como era de se esperar, uma sessão solene para a qual foi convidado, como orador, o arcebispo de Porto Alegre. Na sua preleção², D. João Becker elogiou “a mão vigorosa do grande marechal Deodoro [que] implantou na terra brasileira a democracia” e reconheceu a República como “o regime universalmente aceito e respeitado em todo o País”. Fez,

também, o elogio dos líderes republicanos, chamando-os de “os espíritos mais proeminentes da Pátria” e atribuindo-lhes o mérito de ter elevado o nível da prosperidade interna e das relações internacionais brasileiras ao patamar das repúblicas “mais acatadas do mundo”. Garantiu, por outro lado, que a Igreja não se sentia deslocada no âmbito da República, embora tenha sido separada oficialmente do Estado. Ao contrário, esteve lado a lado com o poder temporal consagrando-lhe “seu auxílio moral”, como fora a vontade do Divino Mestre: “Dai a Cesar o que é de Cesar e a Deus o que é de Deus, Reddite quae sunt Caesaris, Caesari: et quae sunt Dei, Deo.” De fato, no entender do arcebispo, a Igreja não fazia distinções entre formas de governo, tendo participado, ao longo de sua história, de impérios, monarquias e repúblicas, sempre colaborando com seus benefícios temporais e eternos.

Essas duas manifestações dão a chave do entendimento da dinâmica central da Primeira República Rio-Grandense e, de modo especial, da dinâmica educacional ali desenvolvida. Vamos por partes.

A república positivista rio-grandense

Nas últimas décadas do Império, a cena política da Província representava quase exclusivamente os interesses da economia pastoril. Quem coordenava, em termos políticos, o grupo social dominante era, sobretudo, o partido liberal que, desde os anos de 1860, retomando os ideais da Revolução Farroupilha, brigava pela descentralização administrativa como forma de con-

seguir da União certas vantagens em favor da elite provincial. Gaspar Silveira Martins mostrou grande habilidade em negociar, junto ao poder central, o apoio dos liberais rio-grandenses em troca do atendimento de certas demandas dos pecuaristas da Campanha (créditos facilitados, tarifas comerciais favoráveis, transportes, etc). Tornou-se, com isso, a autoridade máxima e isolada dos liberais rio-grandenses: “como ‘um rolo compressor’ moldou o partido à sua imagem”³. Sob o seu comando, o partido liberal, no Rio Grande do Sul, controlava a Assembléia Legislativa, a Guarda Nacional e a maioria dos governos municipais. Os conservadores, por conta disso e de seus próprios problemas internos, enfraqueceram-se tanto que, na década de 1880, perderam para os republicanos o segundo lugar no ranking político gaúcho⁴.

Diferentemente do que aconteceu em outras províncias, como São Paulo e Minas, onde o partido liberal foi progressivamente se diluindo e, a maioria de seus integrantes incorporando-se aos partidos republicanos, no Rio Grande, os liberais chegaram às portas do novo regime arregimentados e fortes. Como escreveu Sérgio da Costa Franco, “o gasparismo – assim devemos chamar o Partido Liberal do Rio Grande do Sul – entretanto, assistia ao apagar das luzes do Império, no domínio pleno das mais sólidas posições políticas”⁵. Isso ocorreu porque, em face da crise da pecuária, os estancieiros gaúchos encontravam proteção sob as asas da Monarquia brasileira. Em contrapartida, ficaram obrigados a sustentar politicamente o regime.

É certo que, se essa identificação com o poder monárquico carregava para os liberais gaúchos vantagens consideráveis a curto prazo, reservava-lhes grandes dissabores logo adiante. A queda brusca da Monarquia pegou-os no contrapé. A República não seria, no Rio Grande do Sul, uma continuidade do antigo estado de coisas, superficialmente modificadas, como aconteceu na maioria dos outros Estados da Federação. Em termos políticos, uma oposição de roupagens totalmente novas vinha sendo construída nas últimas décadas do Império e mereceu, na conjuntura da Proclamação, tornar-se a destinatária do poder.

Enquanto os liberais sustentavam o Ancien Régime, os ideais republicanos foram assumidos por líderes de outros segmentos sociais (agricultores, empresários, classe média urbana, operários...), constituídos em torno de forças econômicas emergentes (a policultura colonial e as novas atividades urbanas: indústria e serviços), e ainda mal representados politicamente. Os próprios fazendeiros da metade norte do Estado, sempre relegados na representação política e na distribuição dos benefícios públicos, tornaram-se uma força contrária ao status quo. Esse foi o ambiente propício para o desenvolvimento do PRR (Partido Republicano Rio-Grandense).

Esse partido foi montado em 1882, por um reduzido, mas entusiasta e radical, grupo de advogados (Júlio de Castilhos, Assis Brasil, Borges de Medeiros, Pinheiro Machado, entre outros) e médicos (Barbosa Gonçalves, Fernando Abbott, Ramiro Barcelos, entre outros), recém-formados no centro do país, mais precisamente, na Faculdade

de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. De regresso à Província, tais lideranças trataram de canalizar para uma nova agremiação política os descontentamentos que, progressivamente, se manifestavam em relação às legendas antigas. Intelectuais idealistas, esses jovens políticos traziam na bagagem as teses da filosofia positiva de Augusto Comte⁶ com as quais pretendiam fundamentar seu projeto de desenvolvimento regional.

Sobreveio a Proclamação da República. A habilidade política de Júlio de Castilhos, chefe do PRR, não foi suficiente para realizar uma transição tranquila e segura. A consolidação da República no Rio Grande do Sul deveria ser, portanto, em todos os sentidos, um processo turbulento, porque a conciliação dos projetos em disputa era, de fato, impossível. Em apenas 3 anos, mais de uma dúzia de vezes houve revezamento no comando do Estado, em meio a golpes e contragolpes e, quando, finalmente, Júlio de Castilhos assumiu o governo, por voto popular, estourou a Revolução Federalista que durou 31 meses (1893-1895) e dizimou mais de 10 mil pessoas.

Vencedor da Revolução, o PRR impôs à oposição “uma razoável e sincera penitência”, como sempre fora o desejo de Castilhos⁷, mas não conseguiu afastar do horizonte a ameaça permanente de novos confrontos e nem apagar da memória dos gaúchos os horrores da guerra. Não foi sem muito esforço e artimanha política que os republicanos mantiveram o poder ao longo de toda a República Velha.

A tônica principal do discurso republicano e do discurso federalista foi a afirmação de uma disputa. Os republicanos garantiam que estavam defendendo a República, o bem público e a democracia real contra a Monarquia, os interesses espúrios e a democracia teológica/metafísica (ou anarquia liberal). Os termos antitéticos poderiam ser ampliados à exaustão. Os federalistas, por sua vez, contra-atacavam, apresentando-se como defensores dos ideais da democracia, das vantagens do parlamentarismo e da liberdade individual, contra a ditadura do PRR, os prejuízos do presidencialismo e a dominação da máquina política. Não havia meio termo. A questão era colocada como se estivesse em curso uma batalha entre o bem e o mal: ou Júlio de Castilhos ou Silveira Martins; ou Borges de Medeiros ou Assis Brasil; ou os chimangos (republicanos, distinguidos pelo uso do lenço branco) ou os maragatos (federalistas, antigos liberais e republicanos dissidentes, distinguidos pelo uso do lenço vermelho).

Não se tratou, porém, de uma luta meramente teórica, uma disputa de palavras; o confronto descia à prática e, algumas vezes, terçava armas. A Revolução Federalista, como se viu, foi a tradução mais cabal dessa disputa, um enfrentamento no qual a “gravata colorada” (degola dos prisioneiros de guerra) mediu a temperatura do ódio que exasperava os ânimos dos dois grupos. As consequências desses embates sobre o conjunto da sociedade rio-grandense são difíceis de exagerar, pois constituíram o pano de fundo sobre o qual foi desenhada a Primeira República Rio-Grandense.

Os republicanos, no afã de praticar a filosofia política positivista (em atendimento a uma elite emergente ligada aos já mencionados novos processos produtivos, e “ansiosa por progresso e inovações”), quando no poder, passaram a implementar políticas propriamente capitalistas, voltadas para o fomento da indústria e para o desenvolvimento técnico na exploração agrícola. Sobretudo, “passaram a empreender a derrubada dos gasparistas dos cargos públicos e de todas as posições de liderança e prestígio eleitoral nos municípios. Em todas as comunas, foram dissolvidas as câmaras municipais e nomeados, para substituí-las, juntas executivas de três membros. Foram demitidos os delegados de Polícia e substituídos todos os comandantes da Guarda Nacional. Um ano após o 15 de novembro, sob o governo de Cândido Costa, a derrubada já estaria completa”⁸. Isso não poderia deixar de provocar “fundos ressentimentos na sociedade municipal subvertida por homens de fora, estranhos às tricas e aos interesses locais”⁹, sobretudo na região da Campanha, onde o coronelismo estava vigorando havia muito tempo.

No substancial, podem ser identificadas diferenças importantes entre o coronelismo e a política do PRR. Ambas as formas de poder foram autoritárias (o esquema do PRR, mais que tudo), mas, enquanto um modelo privilegiava a dependência pessoal, o outro se institucionalizou. Essa institucionalização do poder republicano na figura do Estado, entendido como um guardião e benfeitor da sociedade, colocado acima dela, criou duas necessidades fundamentais para a perpetuação do

modelo: de um lado, a organização da força repressora e sua distribuição estratégica sobre o território; de outro, a organização da ideologia e sua divulgação através das instituições civis, que, para isso, precisavam ser ampliadas (as que já existiam) ou criadas. Aqui entram, de modo especial, a escola e a Igreja Católica. Começamos a compreender, portanto, porque o PRR, radical seguidor do positivismo, filosofia ateia e cientificista, buscou, apesar disso, o apoio de uma instituição que, por princípio, deveria ser combatida e superada: a Igreja Católica. Ocorre que essa instituição tinha grande penetração e legitimidade entre os polos econômicos mais dinâmicos do Estado que também eram os destinatários diretos da política positivista e, por isso mesmo, a base estratégica para a consolidação do poder republicano.

A Igreja romanizada

No último quartel do século XIX, o regime do padroado, estabelecendo a Igreja como se fora um departamento do Estado, entrou em desgraça perante os olhos dos bispos brasileiros. Em Roma, a política eclesiástica de Pio IX (1846-1878) e, em seguida, de Leão XIII (1878-1903) consolidava o que se convencionou chamar de ultramontanismo ou romanização, isto é, um processo que centralizava no Papa e no Vaticano toda a autoridade e toda a decisão a respeito dos caminhos que a Igreja universal deveria seguir. A parte do episcopado brasileiro mais saliente ou, pelo menos, a mais barulhenta estava completamente afinada com o concerto presidido por Roma. Estava,

pois, disposta a jogar pelos ares o que lhe parecia ser um jugo mal assentado e injusto. O regime do padroado obstruía a jurisdição pontifícia sobre a Igreja brasileira e impossibilitava a organização e a expansão institucional eclesiástica. Exemplos disso são as leis de 1855, proibindo a admissão de noviços pelas ordens religiosas; de 1863, estabelecendo um regime de inspeção pública dos seminários; e de 1870, impedindo o ingresso de noviços brasileiros ordenados no exterior¹⁰. Esses fatos mostram como, mesmo antes da questão religiosa (1872-1875) – processo que colocou em manifesto de forma indisfarçável os problemas entre Igreja e Estado –, algumas rotas de colisão já haviam sido traçadas. D. Macedo Costa, bispo do Pará, escreveu, em 1863: “Escravidão, e escravidão ignominiosa, é o que quereis impor com vossas teorias do Estado pagão, do Estado sem Deus, do Estado fonte e critério de todos os direitos, absorvendo o cidadão todo inteiro... Escravidão, dura e ignominiosa escravidão, é esse Estado civil de mitra e báculo, governando a Igreja”¹¹. À medida que a Igreja brasileira se aproximava de Roma, crescia sua ânsia de depender o menos possível do Estado. “O governo, continuava D. Macedo Costa, ingere-se em tudo, e quer decidir sobre tudo... E assim vão os avisos, os decretos, as consultas dos magistrados seculares substituindo pouco a pouco os cânones da Igreja”¹².

Nesse clima de desavenças entre o poder monárquico e a Igreja, os republicanos vislumbraram a possibilidade de solução do impasse na separação de Igreja e Estado e na substituição do regime político vigente. Os lucros da questão religiosa

couberam, portanto, aos republicanos que, da pendenga, colhiam argumentos e apoio para o seu projeto político. No fim, acabaram ganhando também o apoio da Igreja. Esse dado, a princípio contraditório, ganha sentido quando se considera que, para a Igreja, o Regime Monárquico, apesar de estatuir o catolicismo como religião oficial, na medida em que não abria mão do placet, se tornava muito mais um empecilho do que uma alavanca propulsora. Na República, embora perdesse o privilégio (muitos já duvidavam se era privilégio) da oficialidade, a Igreja, fazendo bom uso dos princípios liberais da livre manifestação do pensamento e da livre organização, poderia agir com muito mais desenvoltura e seguir, sem restrições, os ditames de Roma. D. Antônio de Macedo Costa que, como bispo do Pará, foi condenado durante a questão religiosa, depois da Proclamação, em Carta Pastoral de 19/3/1890, exultou: “o trono desapareceu... e o Altar? O Altar está de pé!”¹³.

Os líderes da Igreja sabiam que, no regime republicano, eles teriam espaço apenas se soubessem conquistá-lo. A experiência de pertencer a uma instituição que deixara de ser oficial era totalmente nova e a incerteza quanto ao futuro recomendava cautela e astúcia política. Submeter-se diretamente a Roma e ao papa de nada serviria se o regime impedisse o crescimento da instituição em solo brasileiro. A Igreja precisava, portanto, apresentar-se ao poder constituído como uma instituição de apoio e não de discórdia. Conquistar a confiança dos governos era a condição primeira para, em seguida, dedicar-se à divulgação da doutrina entre as populações, a ser feita a

partir das dioceses, paróquias, capelas e, de modo particular, escolas. Todos estavam muito conscientes de que os novos regimes republicanos apostavam na escola como aparelho ideológico fundamental. As vozes dos que queriam uma escola laica e, portanto, livre da tutela eclesiástica, cresciam cada vez mais. A Igreja empreendeu seus maiores esforços para demonstrar que a educação não era atribuição do Estado, mas da família e das instituições às quais a família delegasse essa função. A luta pelo ensino privado e pelo ensino religioso nas escolas oficiais passaria a ser, portanto, a bandeira principal da Igreja Católica durante a Primeira República. Em termos de Brasil, de modo geral, o laicismo se manteve forte e a Igreja não avançou muito; no Rio Grande do Sul, entretanto, onde o positivismo era mais forte, puro e radical, verificou-se um fenômeno inverso. Vejamos mais detalhes a respeito desse dado histórico.

A Igreja Católica no Rio Grande do Sul

A Igreja Católica, no Rio Grande do Sul, era uma instituição fraca até os anos finais do regime imperial. Diferentemente das Províncias centrais do Brasil, onde as congregações religiosas, sobretudo, a Companhia de Jesus, tinham criado, durante a Colônia, uma certa estrutura eclesial, a Igreja gaúcha permaneceu completamente esquecida. Nenhum seminário, nenhum colégio, nenhuma ação missionária minimamente organizada¹⁴. A primeira diocese só foi criada em 1848 (e provida somente em 1853), como decisão política do Império no sentido de apagar os resquícios do cisma rio-grandense¹⁵.

Dom Feliciano Prates, como primeiro bispo, não causou repercussão significativa na estrutura eclesiástica rio-grandense. Além da edificação de um seminário, da reforma de alguns templos e da criação de algumas paróquias, nada de novo aconteceu. Mas, à medida que os sinais da cruzada romanizante se mostravam, a Igreja Católica gaúcha assumia nova performance. Isso aconteceu no episcopado de d. Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888) e, principalmente, já na República, com d. Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão (1891-1912) e D. João Becker (1912-1946).

Sebastião Dias Laranjeira estudou em Roma, no Colégio Pio-Latino-Americano, fundado por Pio IX, no ano de 1858, onde se haveria de ensinar, “para a elite do clero, nível moral, zelo apostólico e distanciamento do mundo”¹⁶. Tomou contato com o movimento de restauração e assumiu seus propósitos. Feito Bispo, recebeu o comando da Diocese de Porto Alegre, em 1861. Para suprir as deficiências da Igreja gaúcha, em termos de recursos humanos, e para reformá-la, segundo as exigências romanas, D. Sebastião iniciou um processo de atração de padres e religiosos europeus. Os mesmos procedimentos, mas com mais vigor, foram tomados pelos bispos posteriores.

Ponce de Leão (1891-1912) teve, segundo Zagonel¹⁷, o mérito de ter dado estrutura e dinâmica à Igreja rio-grandense. Proclamada a República e feita a separação entre Igreja e Estado, o bispo dispunha de maior liberdade para coordenar a instituição de acordo com os princípios de Roma. O bispo foi, portanto, à Europa buscar reforços: “bateu às portas de todas as

ordens e congregações religiosas do velho mundo, pedindo reforço, enquanto não pudesse contar com elementos nativos. Solicitava padres aos bispos seus colegas; solicitava mais religiosos a quem já havia se estabelecido no Estado; solicitava que abrissem quanto antes uma missão os que ainda não se haviam feito presentes”¹⁸. O resultado dessa política foi, por certo, significativo. Até 1910, entraram no Rio Grande do Sul, as seguintes congregações: Jesuítas (1848), Irmãs do S. Coração de Maria (1856), Franciscanas da Caridade (1872), Palotinos (1886), Irmãs de S. Catarina (1895), Capuchinhos (1896), Carlistas (1896), Irmãs de S. José de Moutiers (1898), Maristas (1900), Salesianos (1901), Lassalistas (1907), Claretianos (1907), Filhas de N^a Sr^a do Horto (1908) e Irmãs de S. Tereza de Jesus (1910). Em pouco tempo, o Rio Grande ficou tomado por padres, religiosos e religiosas que vieram da Europa. Luís Alberto De Boni calcula que, na já virada do século, o número deles chegava a 520.

O aliado principal da Igreja gaúcha foi a imigração. O modelo de colonização implementado no Rio Grande do Sul, assentando os agricultores em pequenas propriedades, articulados entre si e separados dos outros grupos étnicos, favoreceu o poder dos líderes religiosos, via de regra, as únicas pessoas esclarecidas do lugar e que podiam se comunicar com os imigrantes na sua própria língua. Os italianos e poloneses eram, com raríssimas exceções, católicos; os alemães se dividiam entre católicos e protestantes. A Igreja Católica chegou a criar uma congregação religiosa (os carlistas) para cuidar especialmente dos imigrantes. À

medida que as colônias imigrantistas cresciam em população e se desenvolviam economicamente, a Igreja ganhava mais poder de barganha. Não mais só nas colônias, mas também entre as elites urbanas que, também, se projetaram a partir do desenvolvimento das colônias.

O PRR e a Igreja

Como dissemos, o PRR iniciou o governo bastante débil. A Igreja Católica gaúcha, nessa época, ensaiava os primeiros passos na sua organização institucional. Um acordo tácito entre as duas instituições, Governo e Igreja, favorecia grandemente a sobrevivência de ambos.

A força moral e social da Igreja sempre foi muito respeitada (e cobiçada) por todos os governos. Principalmente nos momentos de crise e nos momentos de implantação de uma nova ordem sócio-política, o controle das massas e a conformação de sua subjetividade (de seu modo de pensar, de sua visão de mundo) tornam-se um fator da maior relevância. Os positivistas, particularmente, tinham quase uma fixação pelas técnicas utilizadas pela Igreja na formação moral das massas. Não seria lógico, portanto, esperar que desconsiderassem esse potencial, ainda mais num momento em que a Igreja estava ansiosa para estender sua malha institucional de um canto a outro do Estado. Favorecendo-a, Castilhos e seus sucessores poderiam obter o seu concurso para conquistar o apoio político das populações urbanas e, sobretudo, das populações coloniais.

A Constituição de 14/7/1891, lavrada exclusivamente por Castilhos, foi vantajosa para a Igreja Católica. Dizia o § 7º do artigo 71: "Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum"¹⁹. Além disso, defendeu a monogamia, deu possibilidades, segundo o desejo, dos noivos casarem também sob a forma religiosa e concedeu às igrejas o direito de administrar cemitérios e de realizar o enterro dos mortos (Art. 71, § 8º e 9º).

Esse tipo de garantias legais era do que mais a Igreja precisava. As experiências recentes de relacionamento com o poder temporal, tanto no Brasil quanto em muitos outros países ocidentais, não foram das melhores para Igreja Católica. Sua sorte foi que os Estados modernos também se sentiam, de certa forma, fragilizados, seja perante os movimentos reacionários, seja, principalmente, diante das novas organizações revolucionárias. A Igreja Católica ainda era um bom aparelho privado da hegemonia. Ato litúrgico, catequese, ação caritativa e, principalmente, ensino eram campos nos quais ela se movimentava com uma maestria incomparável. Tinha tradição, estava aparelhada (ou com condições de se aparelhar) e gozava da confiança das massas. De fato, a Igreja não decepcionou. Envolveu-se na construção e manutenção de escolas, de centros comunitários, de capelas, de estradas, etc.; formou associações, cooperativas e sindicatos; combateu revoltas, greves, idéias e organizações de esquerda; orientou seu eleitorado para votar em candidatos da situação (nas regiões coloniais,

onde a Igreja tinha maior controle sobre a população, o candidato oficial sempre teve esmagadora maioria de votos²⁰); e fez, também, o elogio da Pátria e da política republicana. Uma das contribuições mais decisivas que a Igreja católica deu ao Estado republicano foi seu empenho na nacionalização do elemento estrangeiro. Emílio Willems²¹, estudioso da experiência colonial alemã, vê, a esse respeito, posições antagônicas entre o padre católico e o pastor protestante. Este insistia na defesa da germanidade; o padre católico integrava o colono à língua e à vida cultural brasileiras.

Nenhuma das disposições constitucionais foi mais importante para a Igreja do que aquela que comprometia o Estado

apenas com o ensino primário (Art. 20, inciso 25), liberando para a iniciativa privada os demais graus de ensino. O acordo não se resume, entretanto, nessa repartição de terreno. Houve contínua troca de favores educacionais, sendo os mais salientes a subvenção pública de escolas particulares e a direção de escolas públicas feitas por agentes da Igreja²². Os números da tabela abaixo, referentes ao ano de 1928, mostram, além do progresso escolar gaúcho (em 1889, o número de alunos no RS não chegava a 25.000), a forte presença da educação particular e, dentro dela, da educação subvencionada, circunscrevendo mais da metade do corpo discente e das instituições escolares²³.

TIPO DE ESCOLA	N. DE ESCOLAS	MATRÍCULAS
Complementar	1	1.785
Colégio Elementar	50	21.895
Grupo Escolar	38	7.540
Escola Isolada	355	17.429
Escola Subvencionada	1.657	61.025
Escola Municipal	965	34.551
Escola Particular	672	46.626
Escola Federal	169	6.611
TOTAL	3.907	195.462

A defesa do capitalismo

Até aqui, demos as razões conjunturais mais importantes da aproximação entre o PRR e a Igreja Católica. É preciso dizer duas palavras sobre as razões estruturais desse mesmo fenômeno. Catolicismo e religião da humanidade tinham muita coisa em comum no seu modo de interpretar o

mundo e a sociedade (organicismo social, primazia do sentimento sobre a razão, moral do dever, etc.) e no seu modo de proceder (autoritarismo, rigidez disciplinar, etc.). Tinham também alguns inimigos comuns. Ambos combatiam o liberalismo, ou porque era ateu ou porque era anárquico. Ambos combatiam comunismo (socialismo, anarquismo, ou qualquer outro modelo da

mesma família). Isso tudo porque, em última instância, catolicismo e positivismo assumiam a mesma posição de classe. Ambos estavam interessados na preservação do capitalismo, embora domesticado e bem comportado.

A educação positivista, todos concordam, orientava-se segundo as exigências do capitalismo. A educação católica, por estranho que possa parecer, fazia a mesma coisa; também ela conformava as pessoas ao “espírito do capitalismo”, para utilizar uma expressão adaptada por Luis Alberto De Boni. Para esse estudioso da Igreja Católica e da imigração italiana, as escolas das igrejas não cumpriram outra tarefa que não fosse atuar para a formação das elites. Tratava-se de um ensino pago e enquanto tal, atendia, principalmente, aos filhos dos donos de posses e, por isso, precisava incorporar a ideologia desses grupos sociais que a mantinham. Por outro lado, as virtudes que desenvolveu combinavam com o capitalismo emergente, sobretudo, nas zonas coloniais ou nos grandes centros urbanos. O espírito das escolas cristãs privilegiava a pontualidade, a moderação, o controle, o cálculo exato, a persistência, o método, etc²⁴. Nas palavras de Leão XIII: “Os costumes cristãos, desde que entram em ação, exercem naturalmente sobre a prosperidade temporal a sua parte de benéfica influência; porque eles atraem o favor de Deus, princípio e fonte de todo o bem; comprimem o desejo excessivo das riquezas e a sede dos prazeres, esses dois flagelos que frequentes vezes lançam a amargura e o desgosto no seio mesmo da opulência; contentam-se enfim com uma vida e alimentação frugal,

e suprem pela economia a modicidade do rendimento, longe desses vícios que consomem não só as pequenas, mas as grandes fortunas, e dissipam os maiores patrimônios”²⁵.

Acima de tudo, nas escolas católicas, aprendia-se a trabalhar. “O trabalho braçal foi enobrecido pelo Filho de Deus. Felizes os que o sabem imitar”²⁶. Num país que acabara de sair do regime de escravidão (no qual o trabalho era visto como uma atividade de negros, uma ocupação sem nobreza e sem valor estético) para a implantação de relações de trabalho plenamente capitalistas, ou seja, baseadas no trabalho livre e assalariado, o valor do trabalho deveria ser recuperado. A educação católica trabalhava justamente com essa perspectiva, no que combinava com os “vizinhos” positivistas que também reforçavam a preparação de mão-de-obra para a nova estrutura produtiva.

A educação no Rio Grande do Sul assumiu, efetivamente, a dualidade clássica do sistema escolar burguês: duas redes de ensino. A pública, essencialmente primária, voltada para as classes populares, formando trabalhadores; a particular, indo do primário ao nível superior, destinada às elites, formando os quadros do poder. O Estado criou, para os pobres do Rio Grande do Sul, uma série de escolas e institutos de formação técnica, destinados a formar, rapidamente, trabalhadores minimamente qualificados para os novos processos produtivos. Mesmo nas escolas não técnicas, o currículo passou a contemplar saberes e práticas afinadas com as exigências das sociedades industriais. As escolas particulares, via de

regra, privilegiavam o ensino humanístico e visavam a graus superiores de formação.

Conclusão

A respeito da hipótese de que o Estado republicano positivista e a Igreja Católica, mesmo mantendo públicas suas diferenças filosóficas, ajustaram-se num projeto educacional de largo alcance, nos assegura o líder máximo do movimento anarquista gaúcho, Polydoro Santos, escrevendo, em 1921, na *Revista Liberal*²⁷: “não falamos na facilidade em que se multiplicam os colégios clericais, onde antes de procurar formar do educando um cidadão útil a si, à família e à coletividade, predomina a preocupação de se criar um devoto submisso e dedicado à Igreja. É na própria instrução pública, mantida e subvencionada com dinheiro dos impostos pagos por cidadãos de todos os credos, que se percebe a infiltração clerical, sob múltiplas e variadas formas. Nas escolas do ensino superior, e nas do ensino primário, sobretudo nestas, os representantes do romanismo encontram mil maneiras, facilitados pelo sentimento dos poderes públicos, de influir e levar às consciências jovens em formação, a imposição de dogmas sem livre exame e discussão, e que em muitos cérebros embotam para sempre as faculdades do raciocínio inerente à espécie.”

O líder anarquista pode ter exagerado ao deduzir da atividade educacional eclesiástica o embotamento definitivo do raciocínio da criança, mas refletiu com exatidão quando identificou os verdadeiros agentes do aparelho escolar e suas moti-

vações educativas. Esse foi, por certo, o pano de fundo da educação rio-grandense praticada naquele período.

Notas

¹ CASTILHOS, Júlio de. Carta à Devoção do Menino Deus. In: ROSA, Othelo. Júlio de Castilhos (perfil biográfico e escritos políticos). Porto Alegre: Globo, 1930. p. 497-500.

² BECKER, D. João. Discurso proferido por ocasião das solenidades cívicas promovidas pelo “Centro Republicano Júlio de Castilhos”, coadjuvado pelo “Centro Acadêmico de Direito”, em homenagem ao 30^o Aniversário da proclamação da República brasileira. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1919. p. 3-4.

³ PICCOLO, Helga I. L. Vida política no século 19. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992. p. 59.

⁴ Cf. LOVE, Joseph L. O regionalismo gaúcho. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 27.

⁵ FRANCO, Sérgio da Costa. O sentido histórico da revolução de 1893. In: BARRETO, Abeillard et al. Fundamentos da cultura rio-grandense. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia/Universidade do Rio Grande do Sul, 1962. p. 194.

⁶ A Faculdade de Direito de São Paulo era, nessa época, no entender de João Ribeiro Júnior, um centro onde o positivismo ecoou “com acentuado criticismo no plano lógico e um republicanismo de aspecto nitidamente revolucionário no plano das realidades político-sociais” (RIBEIRO JÚNIOR, João. O que é positivismo. 6. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 72).

⁷ Editorial de A Federação, 27/11/1889.

⁸ FRANCO, Sérgio da Costa. O sentido histórico da revolução de 1893. In: BARRETO, Abeillard et al. Fundamentos da cultura rio-grandense. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia/Universidade do Rio Grande do Sul, 1962, p. 195.

⁹ FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 6. ed., Porto Alegre: Globo, 1984, p. 629.

¹⁰ Cf. MICELI, Sergio. A elite eclesiástica brasileira Rio de Janeiro: Bertrand, 1988, p. 16-17.

¹¹ Transcrito por FRAGOSO, Hugo. A Igreja na formação do Estado liberal. In: BEOZZO, José Oscar

(Coord.). História da Igreja no Brasil - Tomo II/2. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 185.

¹² A esse respeito, FRAGOSO, Hugo, *ibid.*, p. 185.

¹³ Apud BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: das origens a 1889 (v. 1). 5. ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1986, p. 269.

¹⁴ É preciso excetuar disso as experiências missionárias das reduções guaranis que, feitas sob a bandeira espanhola, desapareceram com ela (ou mesmo antes dela, com a expulsão dos jesuítas dos territórios espanhóis, em 1767). Nossas observações dizem respeito à atividade eclesiástica feita no âmbito da administração portuguesa e, depois, brasileira.

¹⁵ A Revolução Farroupilha (1835-1845), ao criar um Estado independente, não esqueceu de organizar, nos padrões herdados do Império brasileiro e das repúblicas latino-americanas, também a instituição eclesiástica. Criou o cargo de Vigário Apostólico para o qual foi nomeado, em 1838, o Pe. Francisco das Chagas Martins Ávila e Souza, com as mesmas atribuições de um bispo diocesano, ou seja, podendo nomear párocos para as freguesias, dispensar impedimentos matrimoniais, administrar o crisma e conceder graças espirituais. Além disso, a partir de 1839, recebeu côngrua anual de dois contos de reis e tratamento de Excelência Reverendíssima. Sua sede acompanharia a capital da República (Piratini, Caçapava e Alegrete). Essa sequência de atos constituiu o "cisma religioso" da Igreja católica rio-grandense.

¹⁶ MEIER, Johannes. As ordens e as congregações religiosas na América Latina. In: DUSSEL, Enrique (Org.). 500 anos de história da Igreja na América Latina. São Paulo: Paulinas, 1992, p. 643.

¹⁷ Cf. ZAGONEL, Carlos Albino. Igreja e imigração italiana. Porto Alegre: EST/Sulina, 1975, p. 9-12.

¹⁸ DE BONI, Luis A. O catolicismo da imigração: do

triumfo à crise. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.). RS: imigração & colonização. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980, p. 240.

¹⁹ Constituição Política do Estado do Rio Grande do Sul, de 14 de julho de 1891. In: CONSTITUIÇÕES Sul-Riograndenses. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1963.

²⁰ Detalhes sobre a participação política dos imigrantes alemães encontram-se em ROCHE, Jean. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul (v. 2). Porto Alegre: Globo, 1969, p. 727-751.

²¹ WILLEMS, Emílio. A aculturação dos alemães no Brasil. 2. ed., São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1980, p. 351-355.

²² O diretor dos irmãos maristas do Rio Grande do Sul escreveu, em 1904: "Digno de nota, é o fato de os sete Inspetores Escolares do Estado reclamarem à porfia o concurso dos irmãos para as escolas públicas, e terem eleito um dos nossos para membro da comissão dos exames públicos (Irmão Weibert, diretor dos maristas do Rio Grande de Sul, em carta de 1904 ao superior geral (Transcrito por DAMIÃO, Eugênio. Histórico da Província do Brasil Meridional (1900-1950). Porto Alegre: Tip. Champagnat, 1950, p. 35-36).

²³ Os dados são fornecidos por VARGAS, Getúlio. Mensagem à Assembléia dos Representantes, 20/9/1929.

²⁴ DE BONI, Luis A. *op.cit.*, p. 250.

²⁵ LEÃO XIII. Rerum Novarum (Sobre a Condição dos Operários). Petrópolis: Vozes, 1945, p. 21.

²⁶ DAMIÃO, Eugênio. Histórico da Província do Brasil Meridional (1900-1950). Porto Alegre: Tip. Champagnat, 1950, p. 81.

²⁷ SANTOS, Polydoro. Uma escola racionalista em P. Alegre, necessidade premente. In: CORRÊA, Norma E. P. Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926). 1987. Dissertação (Mestrado), UFRGS, Porto Alegre, p. 59.

Referências

A FEDERAÇÃO. Editorial, 27/11/1889.

BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: das origens a 1889. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. (v. 1)

BECKER, D. João. Discurso proferido por ocasião das solenidades cívicas promovidas pelo “Centro Republicano Júlio de Castilhos”, coadjuvado pelo “Centro Acadêmico de Direito”, em homenagem ao 30^º Aniversário da proclamação da República brasileira. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1919.

CASTILHOS, Júlio de. Carta à Devoção do Menino Deus. In: ROSA, Othelo. Júlio de Castilhos (perfil biográfico e escritos políticos). Porto Alegre: Globo, 1930.

DAMIÃO, Eugênio. Histórico da Província do Brasil Meridional (1900-1950). Porto Alegre: Tip. Champagnat, 1950.

DE BONI, Luis A. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.). RS: imigração & colonização. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1984.

FRAGOSO, Hugo. A Igreja na formação do Estado liberal. In: BEOZZO, José Oscar (Coord.). História da Igreja no Brasil - Tomo II/2. Petrópolis: Vozes, 1980.

FRANCO, Sérgio da Costa. O sentido histórico da revolução de 1893. In: BARRETO, Abeillard et al. Fundamentos da cultura rio-grandense. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia/Universidade do Rio Grande do Sul, 1962.

LOVE, Joseph L. O regionalismo gaúcho. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MEIER, Johannes. As ordens e as congregações religiosas na América Latina. In: DUSSEL, Enrique (Org.). 500 anos de história da Igreja na América Latina. São Paulo: Paulinas, 1992.

MICELI, Sergio. A elite eclesiástica brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

PICCOLO, Helga I. L. Vida política no século 19. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

RIBEIRO JÚNIOR, João. O que é positivismo. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição política do estado do Rio Grande do Sul, de 14 de julho de 1891. In: CONSTITUIÇÕES SUL-RIOGRANDENSES. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1963.

ROCHE, Jean. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Globo, 1969. (v. 2).

VARGAS, Getúlio. Mensagem à Assembléia dos Representantes, 20/9/1929.

WILLEMS, Emílio. A aculturação dos alemães no Brasil. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1980.

ZAGONEL, Carlos Albino. Igreja e imigração italiana. Porto Alegre: EST/Sulina, 1975.

Recebido em 10 de março de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2009.

A mídia como espaço estratégico de difusão de informação sobre as fundações privadas na USP

The media as a strategic space for the diffusion of information on the private foundations in the São Paulo University

Renata Coelho Sartori*

* Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela UNIMEP/Piracicaba/Brasil, Especialista em Arte, Comunicação e Educação pela FPA/São Paulo/Brasil, Mestre em Ecologia de Agroecossistemas do Programa de Pós-Graduação Interunidades USP/CENA/ESALQ/Piracicaba/Brasil e Membro do Núcleo de Comunicação Científica e Ambiental da INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação). Rua: Dr. Rafael Sampaio, 156, Centro, Botucatu/SP-CEP: 18600-230.
e-mail: renatacoelho@laser.com.br

Resumo

Este trabalho é uma reflexão sobre denúncias de ações cometidas pelas fundações privadas que atuam na Universidade de São Paulo (USP), veiculadas desde 2001 em artigos e editoriais do jornal "Folha de S.Paulo". O objetivo deste trabalho é propor uma discussão do papel da mídia impressa como um espaço estratégico de difusão de informação, pois observou-se uma tendência de privilegiar o discurso da comunidade acadêmica. A discussão sobre o papel das fundações privadas na USP pode se tornar uma reflexão para os profissionais da informação, uma vez que o assunto propicia uma pauta emergente de temas e questões de interesse, não somente da comunidade acadêmica como da sociedade civil.

Palavras-chave

Fundações. Público. Privado.

Abstract

This work is a reflection about the accusations of actions made by the private foundations acting in the University of São Paulo (USP), which has been published since 2001 in articles and editorials of the newspaper "Folha de S.Paulo". The objective of this work is to propose a discussion about press media as a strategic space of information diffusion, because It was observed a tendency of privileging the academic community's speech. The discussion on the paper of the private foundations at USP can become a reflection to the professionals of the information science, once the subject propitiates an emergent list of themes and subjects of interest, not only of the academic community but of the civil society.

Key-words

Foundations. Public. Private.

Jornalismo, independente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida, no caso da televisão, de imagens. Mas uma batalha nem por isso menos importante do ponto de vista político e social, o que justifica e explica as imensas verbas canalizadas por governos, partidos, empresários e entidades diversas para o que se convencionou chamar veículos de comunicação de massa. (ROSSI, 1985, p. 7)

Introdução

Em dezembro de 2001, a Revista n. 24 da ADUSP (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo) publicou 23 artigos e 4 entrevistas, encerrando o ano mostrando à comunidade acadêmica um retrato das ações cometidas pelas fundações privadas associadas à USP (Universidade de São Paulo) como destaques negativos.

Os conteúdos desses artigos, com duras críticas às ações das fundações causaram desconforto geral, principalmente aos dirigentes das fundações. Por exemplo, em uma das entrevistas, a diretora-geral de uma das fundações conveniadas com a USP declarou: “Nosso negócio é rodar paciente. Não é instituição de caridade nem previdência” (KAMEOKA; POMAR, 2001, p. 76).

O tema se tornou polêmico, passando a ser destaque do veículo da comunicação da universidade à grande imprensa, como o jornal “Folha de São Paulo” (FSP) que, desde 2001 até recentemente, tem veiculado uma série de artigos da reportagem, artigos assinados, entrevistas e editoriais.

As críticas mais contundentes que li a respeito das ações praticadas pelas fundações foram feitas por César Augusto Minto, presidente da ADUSP e professor da Faculdade de Educação, por João Zanetic, vice-presidente da ADUSP e professor do Instituto de Física e por Pedro Estevan da Rocha Pomar, editor da Revista ADUSP.

Minto; Zanetic; Pomar (2005, p. A3) afirmam, em artigo assinado na FSP, intitulado “Fundações, sem meias-verdades”, que “a principal dirigente da entidade supostamente ‘filantrópica’ assumiu, sem disfarce, o caráter mercantil da dinâmica instalada no Hospital das Clínicas (HC)” e ainda que foi a partir do conhecimento do conteúdo da entrevista da diretora-geral, publicada na Revista ADUSP em 2001, que o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) enviou denúncia ao Ministério Público Federal.

Neste contexto, nota-se a responsabilidade do veículo de comunicação que, ao transmitir informações de fonte fidedigna, no caso, da diretora-geral, acabaram resultando em denúncia para o INSS.

Após dois dias da publicação do artigo de Minto, Zanetic e Pomar, mencionado acima, o atual diretor-geral da fundação envolvida na denúncia agiu rapidamente contestando as informações em um pequeno espaço na coluna “Painel do Leitor” da FSP:

A melhor resposta ao incoerente e desatualizado artigo ‘Fundações, sem meias-verdades’ [...] é informar aos autores e à sociedade de que o credenciamento da Fundação Faculdade de Medicina (FFM) como entidade filantrópica foi reconhecido e aprovado pelo CNAS na reunião de 19/9/2005 e publicado no ‘Diário Oficial’ da União em 22/9/2005’ (CERRI, 2005, p.A3).

Entretanto, passados quatro dias, Minto retruca a carta de Cerri, publicando, também no “Painel do Leitor” da FSP, a seguinte mensagem:

Diferentemente do que acredita o senhor Giovanni Guido Cerri [...] o credenciamento da Fundação Faculdade de Medicina (FFM) como ‘entidade filantrópica’ pelo CNAS está longe de encerrar a questão. O caso passa agora às mãos do Ministério Público Federal, que, certamente, apreciará a leitura da atas da FFM em que se trata do assunto, como a da reunião realizada em 15/6/2004, na qual se registra o seguinte comentário do coordenador jurídico da fundação: ‘O responsável pelo parecer da equipe técnica (do CNAS) já conhece bem a FFM, e deixou transparecer a impressão de que o parecer será favorável. (MINTO, 2005, A3)

Além da FFM, Minto, Zanetic e Pomar criticam em diversos artigos a FAFE (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação), lembrando que Minto é docente da Faculdade de Educação, e a FUSP (Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo) entre outras.

Minto; Zanetic; Pomar (2005, p. A3) escamoteiam as fundações “autoproclamadas de ‘apoio’ à USP”, principalmente a FFM, acreditam que a finalidade das fundações vem “desnaturando a universidade ferindo seu caráter público da universidade, gratuito e de qualidade”. Para tanto, os autores destacam uma série de aspectos negativos relacionados às ações das fundações, entre eles: o não repasse à instituição de mais do que 5% do total arrecadado anualmente. Os beneficiários do total arrecadado são frequentemente os mesmos “que há anos detêm importantes postos de comando na

burocracia universitária” e o patrocínio de cursos pagos de pós-graduação.

Em relação aos cursos pagos, a FSP publicou, em 22/6/2005, um artigo intitulado: “USP é acusada de cobrar mensalidade”, na qual o Ministério Público Estadual acusa a instituição de cobrar mensalidade por cursos de pós-graduação e de especialização por meio de fundações privadas. O promotor de Justiça da Cidadania informou que a USP tem convênio com 31 fundações, que oferecem cursos nos quais são cobradas mensalidade e que entre 5% e 10% do valor arrecadado é repassado para a USP. O promotor também vê ilegalidade no fato de os cursos funcionarem nas dependências da USP, com utilização de docentes da universidade, alguns com contrato de dedicação exclusiva (TAKAHASHI, 2005, p. C6).

Em repercussão do artigo acima, o pró-reitor de pesquisa da USP concede entrevista à FSP no dia seguinte, ou seja, 23/6/2005, e afirma que o problema das fundações é a ausência de regulamentação, o mesmo não sabe quantas fundações estão em atividade (dados estes apresentados pelo promotor no artigo anterior), além do quanto é arrecadado. Ele afirma, porém, que “há convênios imprescindíveis e benéficos para a instituição” (TAKAHASHI, 2005, p. C6).

Analisando o editorial também publicado em 23/6/2005, “O papel das fundações”, a FSP se posiciona dos dois lados, enaltece a necessidade de um “controle severo sobre a atividade das fundações, de modo a não confundir o caráter público da universidade com um empreendimento privado” como “embora a existência desses órgãos evidencie distorções no sistema

universitário público, as fundações não são um mal em si e sua função deve ser discutida sem preconceitos”.

Sabe-se que o compromisso permanente da imprensa se dá através da busca da imparcialidade e da objetividade, o que não significa que os veículos não possam ou não devam se posicionar, o editorial apresentou uma visão pluralista, concluindo:

Insistir em satanizar as fundações, é ignorar a complexidade do problema e restringir ao âmbito corporativo uma questão que diz respeito aos interesses da sociedade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005, p. A2).

Teorias conspiratórias à parte, o fato é que o funcionamento das fundações é polêmico na universidade. A situação fica crítica quando o jornal tenta acompanhar o assunto e esclarecer os seus leitores. Segundo consta no Manual de Redação da FSP (1984, p. 67), o jornal estimula “o saudável hábito da polêmica em suas páginas”, só não conceitua o que é considerado como “saudável”.

No caso da polêmica sobre as fundações, de um lado, estão os dirigentes das entidades privadas que funcionam dentro da USP, por meio de convênios firmados com as mesmas, estes afirmam que a USP necessita mais das fundações do que estas da universidade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005, p. C6).

Do outro lado, a ADUSP, representantes de alunos e funcionários consideram desnecessária a presença dessas entidades privadas, vistas, por muitos, como uma privatização da universidade e de sua adequação aos ditames do mercado. Para estes, as fundações foram criadas dentro das unidades de ensino, para servirem como

uma maneira menos burocrática de ligá-las à iniciativa privada e a seus recursos para financiamento, e muitas das fundações perderam, na prática, o vínculo com as metas acadêmicas (VIVEIROS, 2001, p. C4).

No entanto, nos artigos publicados não consta nenhuma declaração dos representantes dos alunos e funcionários, bem como a opinião da sociedade que utiliza os serviços da universidade, principalmente das unidades da USP que são conveniadas com as fundações privadas, como exemplo: o Hospital das Clínicas.

Nesse contexto, é importante que o jornal seja pluralista, no sentido de abrir espaço para as diferentes posições visando esclarecer a opinião pública. Há, portanto, um cone de sombra sobre os interesses dos alunos, funcionários e da sociedade, que raramente ganham espaço na pauta do jornal.

Nesse ponto, Clóvis Rossi jornalista da FSP desde 1985, afirma:

Cultivar as fontes de informação é, portanto, exercício indispensável ao jornalista [...] nos últimos anos, governos e empresas privadas montaram sofisticados e complexos aparelhos de comunicação social, destinados a fornecer à imprensa as informações de seu interesse – e que podem não ser de interesse público – e para escamotear, quando não ocultar simplesmente, aquelas que não o são – e que podem ser, justamente, as de interesse social. (ROSSI, 1985, p. 52-53)

O fato dos artigos privilegiarem determinadas fontes acaba conferindo-lhes “status”, conforme afirma Lazarsfeld; Merton:

Os meios de comunicação atribuem “status” a questões públicas, pessoas, organizações e movimentos sociais [...] conferem prestígio e fortalecem a autoridade

de indivíduos e grupos pela legitimação de seu “status” [...] essa função atribuidora de “status” se insere no âmbito da ação social organizada pela legitimação de determinadas políticas, pessoas e grupos, que recebem o apoio desses meios” (LAZARFELD; MERTON, 1987, p. 236-237).

Podemos observar essa função “status” visivelmente nos artigos da FSP, nos quais a polêmica sobre as fundações privadas é debatida através das opiniões dos docentes da instituição, do reitor, pró-reitor e promotor de justiça.

Blumer (1987, p. 185) converge para essa situação quando afirma:

Em geral, o público compõe-se de grupos de interesse e de um conjunto de espectadores mais desvinculados e desinteressados. A questão que dá origem ao público resulta quase sempre do confronto entre grupos de interesse opostos. Estes grupos de interesse possuem de imediato uma posição particular acerca da questão em debate, e, de outro lado, procuram obter em favor de sua posição o apoio e a lealdade de grupos desinteressados situados à margem da disputa.

Levando-se em consideração a função de atribuição de “status”, é importante também analisar o papel do profissional da informação. Sabe-se que seu papel é cada vez mais decisivo no mundo moderno, sendo necessário organizar o fluxo ininterrupto de informações que circulam na sociedade contemporânea e apresentá-las de forma que possam contribuir para um melhor entendimento da realidade.

Como exemplo de fluxo ininterrupto de informações, e em se tratando daquelas relacionadas à polêmica sobre o papel das fundações, ressaltarei alguns pontos dos

artigos publicadas na FSP, em quatro momentos distintos de atuação do reitor da USP: como candidato a reitor em 2001, na sua posse em 2001, no aniversário da universidade em 2004, e na sua despedida do cargo, em 2005. Esse fluxo não é visível no quarto momento, ou seja, na entrevista do reitor concedida ao jornal FSP, em 2005.

Em um primeiro momento, como candidato, em 9/11/2001, a FSP perguntou a sua opinião a respeito das fundações, vistas como um processo de privatização da universidade; Ele respondeu que a discussão das fundações não diz respeito à sua existência, mas sim às regras da relação entre fundações e universidade. Na sua opinião, não há risco de privatização, desde que os termos dessa relação sejam bem definidos, “garantindo um alinhamento perfeito entre os objetivos da fundação e os objetivos acadêmicos da universidade” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p. C4).

Ressalto que a pergunta acima foi feita aos nove candidatos a reitor e a maioria foi a favor da implantação de mecanismos claros e transparentes sobre os movimentos financeiros das fundações, bem como dos programas e atividades que elas desenvolvem. Entretanto, apenas um candidato afirmou que as fundações são vistas como um processo de privatização da universidade e que elas se converteram num instrumento de ganho salarial para alguns poucos docentes, além de privatizarem serviços e cursos dentro da USP e dando pouco retorno (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p. C8).

Em um segundo momento, em 13/11/2001, a FSP publica um artigo,

disparando logo no início:

A regulamentação das fundações com sua subordinação aos objetivos acadêmicos das unidades a que estão ligadas é uma das prioridades do novo reitor da USP [...]. (VIVEIROS, 2001, p. C4).

Ainda no mesmo artigo, o novo reitor afirma:

Os recursos são bem-vindos [para investimentos na universidade], mas não podemos ter o descolamento acadêmico com a instituição de ensino. (VIVEIROS, 2001, p. C4).

Segundo Viveiros (2001, p. C4), na avaliação do novo reitor, as fundações deveriam funcionar como facilitadoras de captação de recursos para projetos acadêmicos propostos pelas unidades da USP, “burlando” os demorados trâmites do sistema público:

Não deviam, portanto, ter projetos ou cursos independentes nem partir para captar investimentos para si próprias, mas apenas administrar recursos para as unidades a que estão ligadas. Uma proposta de regulamentação das fundações está atualmente em discussão. Apesar de dizer que ela pode ser aperfeiçoada, Melfi afirma que pretende colocá-la para votação na sua gestão. “Se não votar, a USP é que será prejudicada”, sustenta. “Qualquer pessoa pode criar [uma fundação] e caracterizar uma ligação com a universidade. Precisamos definir bem essa ligação”. (VIVEIROS, 2001, p. C4)

Ainda em um segundo momento, durante a posse do novo reitor, a FSP publicou, em 23/11/2001, o artigo intitulado: “Novo reitor toma posse hoje na USP” informando:

[...] Entre as principais mudanças defendidas por ele estão a regulamentação das fundações ligadas à universidade e sua subordinação aos objetivos acadêmicos [...]. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p. C5).

É importante ressaltar que, nesse segundo momento, o novo reitor enfatizou que era favorável à atuação das fundações e que a regulamentação das mesmas seria uma das prioridades do seu mandato.

Em um terceiro momento, em 23/1/2004, sob o título “USP, 70 anos”, o reitor ressalta alguns aspectos da história da universidade, destaca o aumento do número de vagas dos cursos de graduação, o número representativo dos artigos científicos da produção científica nacional, entre outros, prevalecendo a imagem da excelência da instituição. Não foram mencionados aspectos financeiros e muito menos as questões polêmicas que envolvem as fundações.

O reitor, em seu artigo, “blinda” a USP, mostrando as virtudes da instituição; entretanto, Cardoso comenta que a imagem divulgada sobre a situação das universidades públicas nem sempre está associada as suas virtudes.

Falta de professores, compressão salarial, instalações precárias, verbas de custeio insuficientes, total dependência das agências de fomento para os orçamentos de pesquisa. São conhecidas as misérias (nem sempre as virtudes) das universidades brasileiras. (CARDOSO, 2004, p. A3)

Cardoso destaca que, durante o Fórum de Políticas Públicas (IEA- Instituto de Estudos Avançados/USP), ocorrido em 2004, foram feitas considerações sobre problemas antigos como: vestibulares, exclusão social e também a regulação das instituições privadas, cujos debates e inovações

estão em curso sob a liderança corajosa da associação dos reitores, a ANDIFES [...] se a mudança de rumos passa pelo interesse do governo, depende ainda mais da própria universidade” (CARDOSO, 2004, p. A3).

Em relação às considerações feitas acima, especificamente sobre a regulação das instituições privadas, a FSP destacou em um artigo que, em 2004, um grupo de trabalho voltado para a questão da regulação das fundações que atuam na USP não conseguiu apresentar os resultados dos estudos porque o reitor cancelou uma das reuniões finais, após protestos de alunos (TAKAHASHI, 2005, p. C6).

Em um quarto momento, em 10/10/2005, na entrevista intitulada: "Para reitor, USP precisa frear o seu ritmo de crescimento", o reitor faz um balanço dos 4 anos de sua gestão. É importante ressaltar que essa entrevista foi concedida ao profissional que escreveu todos os artigos sobre as polêmicas das fundações, em 2005. No entanto, não houve nenhum questionamento a respeito da situação das fundações, principalmente da sua regulamentação que foi anunciada na FSP, em 2001, conforme se mencionou, como prioridade no seu mandato. Logo, não foi recapitulada e muito menos publicada a situação em que se encontrava tal prioridade prometida em campanha, cometendo uma interrupção no fluxo da informação.

É notório e constante, o questionamento pela imprensa, das autoridades públicas no final do mandato sobre o cumprimento ou não das promessas feitas durante a campanha, o que não aconteceu na entrevista com o reitor da USP.

A partir da entrevista mencionada acima, o editorial da FSP sob o título "Desafios da USP", publicado no dia 12/10/2005, destacou os dois grandes desafios que esperam o próximo reitor: manter

o elevado padrão de ensino e de produção científica e controlar a expansão da universidade.

Da leitura do editorial, entretanto, para os leitores que estavam acompanhando a questão das fundações, ficou talvez a impressão de que o jornal, o qual apresentou várias vezes o assunto como pauta, foi omissivo, assim como ocorreu em relação às perguntas feitas ao reitor, não dando importância para a questão e omitindo uma visão crítica sobre a mesma.

Para Beraba (2005, p. A6), ombudsman da FSP, o jornal nem sempre consegue manter uma visão crítica, agindo contrariamente às normas do "Manual de Redação" e do Projeto Editorial da FSP, que declaram que a FSP é "comprometida com um jornalismo crítico, pluralista e apartidário, preservando as opiniões da empresa". Porém, ela nem sempre consegue esses objetivos.

A complexidade do problema, não foi explicada nas reportagens elaboradas pelos jornalistas, também não foram discutidos os interesses da sociedade. A FSP não apresenta uma análise complexa sobre a questão, a maioria dos artigos são artigos assinados pelos dirigentes das fundações e pelos representantes da ADUSP, salvo um ou outro artigo. Porém, nestes, os jornalistas também utilizaram, como fontes, pessoas ligadas à comunidade científica, especificamente docentes, além do promotor de justiça.

O assunto, no entanto, apesar de ser complexo, continua controverso, como registraram os artigos publicados recentemente. As reportagens ainda não sumiram e provavelmente reaparecerão no mandato

da nova reitora. Espera-se que ela esteja atenta a esse importante assunto, com o firme propósito de ampliar o espaço de discussão e de tomada de decisões, não apenas na esfera acadêmica, mas também na esfera pública.

Referências

- Ampla divulgação é necessária. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 nov. 2001. Cotidiano, p. C8.
- Ampliação de vagas é otimização de recursos. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 nov. 2001, Cotidiano, p. C4.
- BERABA, M. As armas da imprensa. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 out. 2005, Brasil, p. A6.
- BLUMER, H. A massa, o público e a opinião pública. In: COHN, G. (Org.). Comunicação e Indústria Cultural. 5. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987. p. 178-186.
- CARDOSO, S. Universidade pública democrática. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 fev. 2004, Opinião, p. A3.
- CERRI, G. G. USP. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 out. 2005, Opinião, p. A3.
- Desafios da USP. Folha de S. Paulo, São Paulo, 12 out. 2005, Editorial, p. A2.
- Fundações dizem que sobrevivem sem a USP. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 jun. 2005, Cotidiano, p. C6.
- KAMEOKA, M.; POMAR, P. E. R. Nosso negócio é rodar paciente. Não é instituição de caridade nem previdência. Revista ADUSP, São Paulo, n. 24, p. 76-78, dez. 2001.
- LAZARFELD, P. F.; MERTON, R. K. Comunicação de massa, gosto popular e ação social organizada. In: COHN, G. (Org.). Comunicação e Indústria Cultural. 5. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. p. 230-253.
- MANUAL GERAL DA REDAÇÃO. Folha de São Paulo. São Paulo: 1984.
- MELFI, A. J. USP, 70 anos. Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jan. 2004, Opinião, p. A3.
- MINTO, C. A. Fundações. Folha de S. Paulo, São Paulo, 1 nov. 2005. Opinião, p. A3.
- MINTO, C. A.; ZANETIC, Z.; POMAR, P. E. R. Fundações “de apoio” à USP em xeque. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 ago. 2005. Opinião, p. A3.
- MINTO, C. A.; ZANETIC, Z.; POMAR, P. E. R. Fundações, sem meias-verdades. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 out. 2005. Opinião, p. A3.
- Novo reitor toma posse hoje na USP. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 nov. 2001. Cotidiano, p. C5.
- O papel das fundações. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 jun. 2005. Editorial, p. A2.
- ROSSI, C. O que é jornalismo. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TAKAHASHI, F. USP é acusada de cobrar mensalidade. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 jun. 2005. Cotidiano, p. C6.

TAKAHASHI, F. USP não controla fundações, diz pró-reitor. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 jun. 2005. Cotidiano, p. C6.

TAKAHASHI, F. Para reitor, USP precisa frear o seu ritmo de crescimento. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 out. 2005. Brasil, p. A4.

VIVEIROS, M. Indicação do atual vice-reitor foi feita ontem pelo governador Geraldo Alckmin com base em lista tríplice. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 nov. 2001. Cotidiano, p. C4.

Recebido em 5 de abril de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de maio de 2009.

Trajetórias de pesquisa: elementos para reflexão*

Research trajectories: elements for reflection

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto**

* Alguns tópicos foram revisados da Tese de Doutorado (PINTO, 2005).

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Rua Almirante Tamandaré, 377, Porto, Pelotas, RS.
e-mail: profgra@gmail.com

Resumo

Este trabalho problematiza, a partir de algumas trajetórias pessoais, um pouco das dimensões nem sempre visíveis da pesquisa. O que e por que escolhemos pesquisar? Qual a diferença da pesquisa para a vida profissional e pessoal? Eis algumas questões que balizam o trabalho. O texto valeu-se da interlocução com alguns teóricos, dentre os quais: Santos (2001), Bondía (2002), Alves-Mazzotti (2001). Destacam-se os seguintes elementos de reflexão: pesquisar caracterizou-se por uma aprendizagem; as oportunidades de pesquisa foram institucionais (graduação e pós-graduação); a pesquisa teve uma dimensão individual e outra coletiva, ressaltando-se a importância do grupo nesse contexto; ela transcendeu a dimensão acadêmica e passou a constituir-se em princípio fundante também para as opções pessoais; as escolhas em pesquisa estão, de alguma forma, marcadas pelas relações de poder.

Palavras-chave

Trajетórias. Pesquisa. Reflexão.

Abstract

This paper presents, from some personal histories with the research, a little bit of dimensions not always visible in it. What and why they chose to research? What the difference to the research for professional and personal life? Here are some questions that beacons work. The text is worth the interaction with some theorists, among them: Santos (2001), Bondía (2002), Alves-Mazzotti (2001). From this, may be considered the following for discussion: research was a learning opportunities for institutional research were (undergraduate and graduate), the research was an individual dimension and other collective emphasizing the importance of the group in this context; it transcended the academic dimension and has become in a founding principle also for the personal choices, the choices in research are in some way, marked by power relations.

Key-words

Trajectories. Research. Reflection.

Considerações iniciais

Por que trazer minhas trajetórias para abordar o tema pesquisa? Ao trabalhar com disciplinas que procuram fundamentar o processo de construção de uma pesquisa científica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, deparo-me sempre com as dificuldades das pessoas em encontrar seu tema e problema de pesquisa, ou determinar a metodologia. Parece existir certo estranhamento quando afirmo que tais dificuldades caracterizam um processo “normal” na construção de um novo conhecimento. Muito frequentemente, na pesquisa científica, valorizamos o “produto final” e esquecemos o quanto tivemos de aprendizagem no seu processo, inclusive com o que não deu tão certo assim. Talvez esse tenha sido o principal elemento que me fez optar por trazer minha trajetória como base da discussão. Mesmo que esta não seja para o mundo acadêmico uma referência reconhecida em pesquisa, provavelmente alguns iniciantes na área poderão estabelecer uma interlocução com os mesmos anseios, dúvidas e pretensas certezas que tive na construção das pesquisas. Por isso, resolvi expor-me acreditando que

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-5)

Objetivo problematizar, a partir de algumas de minhas experiências com a pesquisa, um pouco das dimensões, nem sempre visíveis, das nossas escolhas e as aprendizagens decorrentes delas. O que escolhemos pesquisar? Por que escolhemos pesquisar? Qual a diferença da pesquisa e mesmo da pós-graduação na vida profissional e pessoal de alguém? Essas são algumas das questões que balizarão o trabalho.

Vamos à parte dessa trajetória, dessa exposição! Certa vez ao ler a poesia de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, compreendi o quanto a autora ilustra as opções que fazemos na vida. Percorremos grande parte de nossa existência, senão toda ela, fazendo escolhas. E, ao procedermos assim, ficamos com a sensação de estarmos abrindo mão de uma série de outras possibilidades e vivências, talvez tão interessantes quanto aquelas pelas quais optamos viver. Por que temos sempre de optar entre o isto e o aquilo? E o que é pior, fazer do aquilo um desejo em abandono. Será que algumas vezes não seria viável escolher “o isto” e “o aquilo”? Aqui está dado um importante elemento da pesquisa científica, a escolha do tema. Percebo o quanto é difícil essa escolha. Parece que tudo é possível e interessante de ser pesquisado e, ao mesmo tempo, que nada é interessante o bastante para a “minha pesquisa”.

Esse trabalho, de certa forma, traz refletido tal dilema. Como saber se as opções feitas em uma pesquisa são aquelas que melhor irão contribuir para a área em questão? Por mais fundamentação teórica e metodológica que possa ter um trabalho, parece que não teremos uma resposta

definitiva para as questões levantadas. Afinal, as opções que realizamos têm a ver com uma trajetória de vida, com prioridades que estabelecemos, têm a ver com a forma pela qual estamos sendo construídos até um dado momento, com as nossas experiências. O fato de, no meu caso, ser mulher, de pertencer a uma determinada classe social, a uma etnia, a uma cultura, faz-me analisar os fatos e viver a vida de uma maneira específica. Nem melhor, nem pior do que qualquer outra, simplesmente específica. O que pode parecer fundamental para ser pesquisado por uma pessoa, sequer pode passar pelo projeto de outra¹. Costumo dizer que não sei se escolhemos um tema de pesquisa ou se é ele que nos escolhe. Apresento novamente uma posição de Larrosa Bondía² acerca da experiência, mas que considero ilustrativa também para falar das nossas opções pelos temas de pesquisa. Afirma o autor que,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Sem dúvida, um tema de pesquisa não é exclusividade de ninguém, muitas

pessoas podem ter interesses temáticos semelhantes, mas haverá um diferencial, seja na formulação ou mesmo na condução do trabalho, o que acaba particularizando tal tema. Outra questão que coloco, o ineditismo do tema de pesquisa³ pode estar em um pequeno detalhe que o torna particular naquela situação.

O exercício de pesquisar pressupõe estarmos em situação de alerta, de constante escuta. Fazer pesquisa é uma atividade que precisa ser aprendida. Não somos naturalmente pesquisadores. Essa atividade demanda tempo, investimento, disciplina e experiência.

Re-lembrando algumas aprendizagens com a pesquisa...

Saliento que os temas percorridos nas pesquisas não são a tônica do referido trabalho, mas sim o processo de “acolhimento” desses temas. É do processo de acercamento das pesquisas e as aprendizagens decorrentes delas que falo.

Minha iniciação na pesquisa científica ocorreu no momento da graduação em Pedagogia. Algumas questões suscitavam em mim um profundo sentimento de inquietação pela forma como normalmente eram tratadas ou desconsideradas. Alguns assuntos pareciam não ser pertinentes ao currículo de um Curso em Educação. A predominância feminina na Pedagogia, as justificativas para nele ingressar, a forma romântica de ver a profissão, entre tantos outros fatores, dificilmente assumiam a linha de frente nas discussões acadêmicas. Esses foram alguns dos meus interesses de

estudo na época⁴, sem, entretanto, ser possível desenvolver pesquisa, já que se dizia que esse tipo de trabalho só teria espaço no nível da pós-graduação. Entretanto, analiso esse momento como aquele que me iniciou na pesquisa, pois foi quando me identifiquei como “curiosa para a investigação científica”. As justificativas para tais inquietações pareciam simplistas e insuficientes diante do meu interesse pelo tema. Aqui temos uma significativa base para esse tipo de trabalho, o “não saber”, o saber insuficiente, a inquietude perante um fenômeno.

Naquela época da graduação não havia uma cultura de valorização da Iniciação Científica, como temos presentemente. As investidas nesse campo eram bastante incipientes. Mesmo nesse contexto, participei de uma pesquisa durante a graduação como bolsista de iniciação científica, sem relação com a temática de investigação por mim pretendida e anunciada anteriormente. Mas, de qualquer forma, foi um aprendizado importante. Foi um primeiro contato com a linguagem de pesquisa, seus objetivos, sua finalidade ou pelo menos com uma visão sobre pesquisa, entendendo que o conhecimento científico não é unânime, tampouco neutro, retratando sempre um olhar, mas não “o olhar” acerca das possibilidades de se conduzir uma pesquisa. Com esse contato, senti que havia encontrado um interessante espaço de atuação. Estava onde queria estar. Fazia o que queria fazer.

Terminada a graduação, ingressei em um Curso de Especialização, marcando mais uma etapa do meu percurso acadêmico junto à pesquisa, aliás, o Curso era de Especialização em Pesquisa. Ao realizar a

monografia de conclusão desse nível⁵, deparei-me com alguns indicadores interessantes que não chegaram a ser aprofundados na ocasião, tendo em vista os objetivos pretendidos naquele trabalho. Tais indicadores diziam respeito à não-ocupação das professoras em cargos de chefia na Universidade porque, segundo elas, esses cargos iriam requerer um nível maior de exigência, sendo difícil conciliar essas exigências com a maternidade. O outro indicador foi a crença predominante entre as alunas do Curso de Pedagogia, principalmente algumas que já estavam no exercício da docência, de que a mulher tem mais jeito para o magistério pelos seus “dons naturais” (PINTO, 1996). Estes dados suscitaram em mim profundo desconforto e curiosidade. Assim, ao terminar uma pesquisa, no caso para a conclusão da Especialização, já estava sensível a indicadores que não puderam ser aprofundados naquele momento, mas acenavam para a possibilidade de nova investigação.

Estas “dicas” que um trabalho proporciona são constantes em pesquisa. Precisamos, entretanto, saber reconhecê-las como dicas.

No Curso de Mestrado, ampliei minhas reflexões e fui apresentada a novas bibliografias. A participação na Pesquisa “Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente” reforçou minha tendência de análise acerca da maternidade na perspectiva de professora. Fui questionada, algumas vezes, sobre o motivo que levava uma pedagoga a investigar tal temática. E também me perguntei se, com aquele trabalho, não estaria tentando “refletir sobre meus próprios dilemas”. A resposta que en-

contrei foi positiva. Porque eu sou profissional da educação, sou mulher, sou mãe, entre tantas outras coisas. Portanto, ao desenvolver esse trabalho, percebi que não poderia ficar alheia a essa parte de mim. Acredito ser desejável que a pesquisa científica tenha origem em experiências teóricas e/ou empíricas do pesquisador. Apesar de, em dado momento, necessitarmos de um “distanciamento” do fenômeno da investigação, o que nos toca em pesquisa nos sensibilizou por algum motivo e esse motivo não é completamente exterior ao indivíduo.

Pode estar nesse fator um grande desafio da construção científica, principalmente nas áreas humanas ou sociais: assumir o princípio de que não existe uma imparcialidade do pesquisador, assim como não deve existir um descuido com o encaminhamento de um trabalho que tem peculiaridades próprias, por se tratar de um conhecimento científico. Mais uma vez tenho a tendência a acreditar que nossas escolhas em pesquisa não se dão ao acaso.

Entendo que só há sentido para a existência do conhecimento científico/acadêmico se o mesmo fizer sentido para a vida. Concordo com Santos (2001, p. 31), que reflete sobre o conhecimento-emancipação e afirma que “o conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias [...]”. O autor diz ainda que, na modernidade, distinguem-se duas formas de conhecimento: o conhecimento regulação e o conhecimento-emancipação e parte do princípio que “[...] todo ato de conheci-

mento é uma trajetória de um ponto A que designamos por ignorância para um ponto B que designamos por conhecimento” (p. 29). No conhecimento regulação, o ponto de ignorância se designa pelo caos e o de saber pela ordem. No conhecimento-emancipação, o ponto de ignorância se designa por colonialismo e o de saber por solidariedade. Para Santos (2001), a solidariedade é uma forma de conhecimento que reconhece o outro como produtor de conhecimento. É o conhecimento que eleva o outro da condição de objeto à condição de sujeito.

Este parece ser outro desafio da pesquisa científica, em especial na educação, constituir-se em um espaço de síntese das discussões para uma ação mais transformadora, que entende o outro também como protagonista da produção científica.

Destaco mais um elemento para discussão. A maioria das minhas experiências com a pesquisa esteve relacionada aos cursos de Pós-Graduação. A produção do conhecimento científico tem estado centralizada nesse nível de ensino, o que traz algumas consequências, tais como, a concepção de que a pesquisa científica é elitista, já que uma parcela muito pequena da população brasileira tem acesso à educação superior no nível de graduação e uma parcela menor ainda, em nível de pós-graduação. Se entendermos que entre as pessoas que frequentam a educação superior nem todas terão disponibilidade, interesse ou oportunidade para a pesquisa, a situação se agrava consideravelmente.

Não pretendo supervalorizar a pesquisa ou imprimir um caráter redentor a ela. Não se trata também de “banalizar” a

produção do conhecimento científico, mas torná-lo mais acessível e menos envolto em um mistério acadêmico que não se justifica mais, até porque defendo “a ciência” como um construto social, transitório e permeado por relações de poder. Talvez sequer justifique falar em ciência e sim em “ciências”. Reproduzo as inquietações de Alves-Mazzotti (2001) que afirmou ser simples distinguir o que seria científico ou não quando existia uma hegemonia do paradigma empirista ou positivista. Atualmente, os parâmetros para distinguir o conhecimento científico de outros tipos estão mais flexíveis e, por conseguinte, mais difíceis de serem reconhecidos. Apesar disso, ainda existe certa imposição do pensamento “clássico” da chamada ciência normal⁶, o que se coloca como um desafio para a produção científica nas áreas sociais ou humanas.

Em se tratando da pesquisa científica, foi na década de oitenta que se tornaram viáveis estudos a partir de realidades mais situadas, sem a intenção de grandes generalizações como era na ciência moderna.

Encontros e desencontros: desconstruindo as certezas no doutorado

Continuando minha trajetória, ao ingressar no doutorado havia muitas certezas e poucas dúvidas. O processo vivido fez com que ficassem muitas dúvidas e a certeza de não existir espaço para afirmações definitivas. Percebi que estava tudo ordenadamente construído na minha vida, ou eu pensava estar. Não precisou muito tempo para a instauração do caos.

O grupo de alunos do doutorado de 2001 tinha uma peculiaridade: havia duas mulheres e cinco homens, o que resultava em muitas brincadeiras. Seriam brincadeiras? Certa vez, um professor perguntou se nós, as duas mulheres, estávamos nos sentindo bem entre eles. Embora tenha retrucado a pergunta e buscado saber se eles estavam se sentindo bem entre nós, ficou demarcado, naquele momento, que “eles”, pelo menos na visão daquele professor, pareciam ser o centro de referência. Muito provavelmente aquele comentário me tocou de alguma maneira devido ao fato de ter passado parte de vida acadêmica trabalhando com as questões de gênero. Percebia, aos poucos, o alcance que a pesquisa pode ter na vida de seus proponentes. Ela transcende a dimensão meramente acadêmica e passa a se internalizar nos sujeitos.

Uma prática que permeou alguns dos Seminários do Programa consistiu em apresentarmos nossas propostas de pesquisa para posteriores questionamentos de professores e colegas. Deste processo decorreu a desconstrução do projeto apresentado na entrada do Curso. Como muito bem afirma Alves-Mazzotti (2001, p. 145), “ao contrário do que supõe o senso comum, na atividade científica, a crítica não é uma forma de destruir o conhecimento e sim uma forma de construí-lo.” Após cada sessão de discussões sobre o projeto, lembrava de Freire quando dizia que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.127).

Essa prática suscitou uma importante, mas dolorosa etapa. Tinha a convicção de que a superaria, mas, ao mesmo tempo,

precisava lidar com uma série de pressões de ordem institucional e mesmo subjetiva, relacionadas a um autoquestionamento sobre como seria reencaminhado o meu trabalho, quais as efetivas contribuições que ele traria, como superar os limites pessoais de toda ordem, como superar os limites intelectuais e tantos outros.

Não é fácil viver na incerteza, não é fácil estar realmente aberta às críticas, por mais que saibamos o quanto elas podem ser construtivas, até porque muitas vezes não sabemos ouvir. Entender que o conhecimento científico não só precisa como depende da crítica é um aprendizado. Fazer pesquisa apenas com aprovação dos pares é contribuir para sua falência. Fazer pesquisa talvez seja especialmente lidar com o não-saber. As palavras de Garcia são ilustrativas nesse sentido, ao dizer que “hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos” (2001, p.16).

Encontrei nesse “mergulho” no projeto de pesquisa, nessas incertezas, nessas dúvidas, a base para o início do processo investigativo no doutorado.

Aprendendo a trabalhar em grupo: a construção do conhecimento pela pesquisa

É interessante! Embora já tivesse trabalhado com pesquisa, o fato de fazê-la em grupo⁷ foi/é um processo mais intensamente reflexivo. Primeiro, por ter de defrontar-me com outras posições teórico-metodo-

lógicas. Segundo, por aprender a ouvir, já que havia o grupo, e este não era a simples justaposição dos sujeitos, mas a síntese de nossas interlocuções. Aprendi a buscar alternativas para além do isto ou do aquilo. Garcia faz um comentário sobre essa possibilidade. Diz ela ter aprendido com Bhabha (2001, p. 23).

[...] a escapar das antinomias simplificadoras do ou/ou para tentar compreender a complexidade da realidade na qual sujeitos se formam no entre-lugar, em que são isto e aquilo, espaço de contínuas negociações e traduções [...].

O trabalho em grupo realmente nos ensina a negociar e isso demarca interesses individuais tendo de ser coletivizados. Isto demarca, portanto, relações de poder⁸ e a pesquisa não é isenta dessas relações. Uma questão relevante em relação ao trabalho em grupo foi o lugar que o outro ocupava/ ocupa em minha formação. A maneira como entendemos os nossos interlocutores, sem dúvida, expressa uma visão de mundo bastante significativa. Por uma influência, inclusive cultural, o outro subsiste em nós muito mais pela negação do que por um processo de autonomia do ser sujeito. Em outras palavras, o outro é quem eu não sou. Dessa forma, eu continuo sendo a referência afirmativa em contraposição ao outro, referência de negação.

Aprender a ver esse outro como sujeito, tendo todos estes fatores referidos, não é um exercício fácil. Touraine (1999, p. 240) menciona que “é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e pro-

ductor da sociedade” e por que não dizer, produtor também de conhecimento.

Muito provavelmente até o outro, em pesquisa, seja relativo. Afinal, para quem escrevemos nossos trabalhos? Ou mesmo para que escrevemos nossos trabalhos? Essas perguntas, aparentemente com respostas muito óbvias, refletem inúmeros questionamentos que estão relacionados, em grande parte, com a finalidade social da pesquisa, com o seu caráter político. Quem nunca passou pelo dilema: escrevo para conquistar a aprovação de meus pares, para cumprir exigências profissionais, para ganhar prestígio acadêmico, para contribuir na compreensão da realidade? Para tudo isso, ou para nada disso? E mais uma questão se coloca aqui: para fazer pesquisa, precisamos escrever. Já afirmava Marques (2001) escrever é o princípio ativo da pesquisa. E a formação do(a) escritor(a) pode começar com a superação da folha em branco, como afirma Machado (2008). E para que a escrita flua, entre outros elementos, precisamos aprender a lidar com nossas limitações e ver o outro como alguém que pode somar ao universo solitário que muitas vezes permeia a pesquisa.

Retomando a importância de trabalhar em grupo no exercício da pesquisa, destaco quatro momentos em que essas nuances do trabalho em grupo ficaram mais evidenciadas: primeiro, quando integrei um trabalho interinstitucional sobre Imagens de Professores: significações do trabalho docente⁹. Fazer pesquisa em rede, apesar de todas as dificuldades encontradas, foi um exercício muito valioso, não só para a produção do conhecimento, mas também

para um processo de autoeducar-me pela pesquisa.

Um segundo momento a ser destacado foi a participação na pesquisa sobre a implantação do Padrão Referencial de Currículo - PRC¹⁰ nas escolas, em Santiago.

Saliento que ambos os trabalhos tiveram uma relevante parceria com várias escolas de Santiago, Santa Maria e Região, permitindo algumas ações de caráter extensionistas, bem como propiciando uma mudança no “pretensionismo acadêmico” de querer falar para seus parceiros de pesquisa, nesse caso, os professores das escolas, como se fossem eles desprovidos de saberes.

O terceiro momento esteve no próprio curso de doutorado, ocasião em que participei da atividade curricular sobre Prática de Pesquisa, atuando no projeto Formatos Avaliativos e Concepção de Docência¹¹. Essa fase foi significativa, pois me aproximou de uma outra forma, dos estudos da Educação Superior, tema de meu interesse no momento do doutorado.

O quarto momento foi quando, também no doutorado, busquei formar um grupo de estudos e pesquisa na Instituição na qual trabalhava, para viabilizar uma interlocução sobre assuntos relacionados à prática do educador. Assim nasceu o Gepep – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática.

Por que destacar esses momentos do trabalho em grupo? Por serem fases importantes para a minha formação como pessoa, profissional e pesquisadora. Cada uma dessas etapas significou um aprendizado complementar ao outro. Não me construo pesquisadora, ou mesmo professora, no

abstrato. Aprendo, principalmente, por todas as vozes que ouço, por todos os silêncios que me falam, por todas as certezas que não tenho.

Estar pesquisador é tornar-se, aos poucos, cotidiana e educativamente pesquisador. Sou levada a concordar com Demo (1996) quando afirma que a pesquisa deve ser tomada como princípio científico e educativo. Mas, principalmente, vejo a pesquisa como princípio educativo se resultar em princípio emancipatório da realidade que nos cerca. Tornar-se professor pesquisador é ser corresponsável pela construção de um projeto educativo. A partir do momento que eu reflito sobre e busco intervir em uma realidade concreta, estou assumindo uma responsabilidade social e moral com essa realidade.

Certamente, alguns entraves dificultam a ampliação da formação pela pesquisa. Este fato não se reduz ao pesquisador que é docente, mas também ao pesquisador aluno. Hoje, como a formação pela pesquisa encontra-se praticamente restrita às Instituições de Educação Superior, como dito anteriormente, aliás, mais especificamente às Universidades, cabe perguntar sobre como estariam os incentivos para a produção científica? Existe efetivamente uma ênfase na formação pela pesquisa?

A legislação educacional brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista na Constituição Brasileira promulgada em 1988. Essa obrigatoriedade, entretanto, está restrita às universidades, ficando os centros universitários e as

faculdades desobrigadas de tal prática. Este dado me leva a pensar sobre a condução do ensino nessas instituições. Não quero dizer que exista uma garantia de que, ao trabalhar com a pesquisa, necessariamente o professor desenvolverá um ensino de maior qualidade¹², mas, tendo em vista minha própria experiência, percebo que a produção do conhecimento pela pesquisa contribui para superar uma prática de mera transmissão do conhecimento, evitando o retorno a equívocos clássicos como supervalorizar o conteúdo, bem como a sua quantidade, por exemplo, como sinônimo de “bom ensino”.

Vale também refletir sobre a crescente expansão da Educação Superior, especialmente pelas instituições privadas que ultrapassam 70%¹³ das matrículas. Levando em consideração a relação “empresarial” custo por aluno, como garantir que professores e alunos tenham suas atividades de pesquisa viabilizadas? Até que ponto essas instituições estão investindo realmente na formação pela pesquisa? A tendência de pesquisa autossustentável invade explícita ou implicitamente a lógica administrativa das IES privadas, embora nas instituições públicas a realidade não seja muito diferente, haja vista a busca incessante de alternativas de financiamentos para que seja possível realizar os trabalhos de pesquisa.

Creio ser importante registrar uma prática muito interessante que ocorreu em um Seminário realizado no Programa de Pós-Graduação, quando um grupo de seis pessoas¹⁴, incluindo a professora orientadora, após trabalhar alguns textos, fez um

estudo com professores da Educação Superior, buscando problematizar alguns pontos levantados nos textos, com posterior elaboração de um artigo. Foram experimentados alguns princípios de pesquisa nessa experiência. Práticas como essas são importantes, na medida em que desmistificam a pesquisa como uma ação invariavelmente difícil, destinada a alguns privilegiados. Dentro dessa ótica, faz sentido a pesquisa como princípio educativo referido acima, não se limitando, inclusive, à Educação Superior.

Mesmo defendendo uma formação pela e para a pesquisa, alguns questionamentos ainda estão presentes: será que todo professor que pesquisa produz conhecimento? Até que ponto esses conhecimentos servirão como base para mudar a sua ação docente?

Processos de sedução: a aproximação com o tema de pesquisa

Por que falar em processos de sedução em um trabalho que “problematiza” a minha trajetória com a pesquisa? Sobre qual sedução estou falando? Partindo do significado de sedução do dicionário da língua portuguesa Michaelis (p. 1907), destaco as seguintes caracterizações: atrativo a que é difícil ou impossível resistir; encanto, atração, beleza de formas ou de estilo que prende a atenção geral. Aprofundando essas qualificações e relacionando-as com as opções pelos temas de pesquisa desenvolvidos por mim, pergunto: o que teria qualificado minha opção por uma temática investigativa?

O espaço pedagógico é intensamente sedutor e, entre a opção inicial de discussão da temática a ser trabalhada em um curso de graduação ou pós-graduação e a proposta mais efetiva para o encaminhamento da pesquisa, percebo existir certa distância. Sobre esse processo de acercamento da temática, comentarei a seguir.

Venho me questionando sobre a identificação que construímos com certos referenciais teóricos. Por que lemos mais autores (as) europeus ou americanos (as) do norte? A propósito, no meu caso, vejo que leio mais autores do que autoras. Será que eles publicam mais? Por que sinto minha fala mais legitimada se estiver fundamentada em clássicos, sejam contemporâneos ou não? Que concepção de conhecimento sustenta essa perspectiva? Que processos culturais vivenciamos que nos estimulam a assumir esses parâmetros?

Importa reconhecer, neste processo, a existência de uma concepção de conhecimento que reflete certa dependência cultural, sinalizando inclusive, para uma submissão em dimensões mais amplas. Não é por acaso que temos mais acesso a determinadas fontes teórico-metodológicas do que a outras.

Provavelmente, o Brasil esteja muito mais próximo de uma realidade característica de país latino-americano, por exemplo, do que das realidades que nos invadem, geralmente européias ou americanas do norte, como se fosse da mesma ordem falar sobre o que acontece em um país desenvolvido e a nossa realidade de país ainda dependente cultural, ideológica e economicamente de outros.

Por que será que, apesar desse reconhecimento, ainda não consegui romper de forma significativa com algumas amarras acadêmicas? Novamente deparo-me com opções. Novamente tenho de escolher entre o isto ou o aquilo, ou será que se trata muito menos de uma escolha?

Considerações quase finais...

Lembrar os processos de escolhas das pesquisas que realizei até o momento consubstanciou-se em um exercício de reconstrução. Ao recuperar minha memória, penso como a história pessoal e profissional poderia ser completamente diferente e como poderia ser relatada por meio de tantas alternativas. Mas lembrar é recriar e, de alguma forma, isso passa por pesquisar. Destaco, a seguir, algumas reflexões acerca do que foi apresentado:

- Pesquisar caracterizou-se por uma atividade fruto de aprendizagem. Não se nasce pesquisadora.
- As oportunidades de pesquisa foram institucionais, nos níveis de graduação e pós-graduação.
- A pesquisa teve uma dimensão individual e outra coletiva. O grupo assumiu papel fundamental na minha construção como pesquisadora, construção essa sempre inacabada.
- A pesquisa transcendeu a dimensão acadêmica e passou a constituir-se como um princípio fundante também para as opções pessoais.
- As escolhas em pesquisa, sejam temáticas ou metodológicas, não foram neutras e tiveram relação com uma trajetória

acadêmica e pessoal. Foram resultado de um construto, evidentemente marcado por interesses de toda ordem e relações de poder.

A discussão apresentada no trabalho não teve o objetivo de servir de exemplo para a construção em pesquisa. Sem dúvida, várias trajetórias muito mais significativas do que essa que socializei existem. Procurei abordar alguns princípios constitutivos da pesquisa científica, tendo em vista uma experiência, um contexto. Certamente não é o melhor contexto, tampouco a melhor experiência. Mas o que circunda a formação pela pesquisa provavelmente não esteja pautado no ideal, mas sim no possível para aquele momento. Esse lado nem sempre ideal, nem sempre dizível em pesquisa foi aquele que procurei dividir.

Notas

¹ Evidente que existe toda uma metodologia para definição e delimitação do tema, mas estas etapas estão bem trabalhadas na literatura disponível, não sendo objetivo de discussão nesse momento.

² Na chamada do autor constam os dois sobrenomes, pois no Brasil ele costuma ser citado como Larrosa.

³ Apesar de o ineditismo de um tema de pesquisa ser desejável apenas para o nível de doutoramento, acredito que, de alguma forma, um “olhar diferenciador” diante das pesquisas existentes seja necessário. Caso contrário, poderia não se justificar fazer pesquisa para lidar com o que já se sabe suficientemente.

⁴ Fiz a Graduação em Pedagogia no início da década de noventa.

⁵ O trabalho versava sobre “Educação, Gênero e Poder”.

⁶ Ciência normal no sentido atribuído por Kuhn (1969).

⁷ Refiro-me aqui às oportunidades de trabalho com pesquisa em rede ou interinstitucionais.

⁸ Relações de poder no sentido foucaultiano, para quem o poder é circular e exercido em rede. Em um trecho de um diálogo entre Deleuze e Foucault, este assinala que “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.” (Foucault, 1993, p.75)

⁹ Trabalho coordenado pela Profa. Dra. Valeska F. de Oliveira.

¹⁰ Trabalho Coordenado pela Profa. Me. Denise Alves.

¹¹ Trabalho sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

¹² Como qualidade apresenta uma amplitude de sentidos, recorro, como ponto de partida, àquelas previstas na Enciclopédia Larousse: “conjunto dos caracteres, das propriedades das coisas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza [...] em uma escala de valores, o que torna

alguma coisa superior à média [...] cada um dos aspectos positivos de alguma coisa e que faz corresponder ao que melhor se espera dela [...]” (LARROUSSE CULTURAL, 1999, p. 4850). Dessa forma, qualidade tem uma marca de distinção entre uma coisa e outra e é eminentemente situada em um contexto de valores que permite ser relativa a esses valores, portanto, qualidade é um conceito abstrato de significado localizado culturalmente. Qualidade, por si só, não existe, existe uma certa qualidade para um determinado grupo que o conceitua.

¹³ Fonte: NEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹⁴ Fizeram parte do Seminário: profa. orientadora do trabalho, Dra. Maria Isabel da Cunha e doutorandas(os) Beatriz A. Zanchet, Laurício Neumann, Maria Cecília B. Fischer, Maria das Graças G. Pinto e Marly T. Mallmann.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Anped. Jan-Abr. 2002. Trad. João Wanderley Geraldi.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.O.U. 23/12/1996.

DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados. 1996.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GARCIA, R.L. (Org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

Kuhn, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 262 p. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Título original: The Structure of Scientific Revolutions. Data de publicação original: 1969.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: LUCÍDIO, B.; MEKSENAS, P. (Orgs). A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

MARQUES, M. O. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 1998.

PINTO, M. das G. C. da S. M. G. Educação, gênero e poder. Monografia (texto digitado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, 1996.

_____. A prática do professor de Educação Superior: saberes e formação. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURAINE, Alain. Crítica à modernidade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Trad. Elia Ferreira Edel.

Recebido em 10 de março de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de maio de 2009.

Resenha

Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos

Curriculum, power and educational struggles: in the words of the subordinates

Simone de Figueiredo Cruz*

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UCDB – linha Diversidade Cultural e Educação Indígena. Atua com formação pedagógica no CEESPI/MS. Docente na pós-graduação, na UCDB, Libera Limes e *instituição no interior de MS*. Pesquisadora colaboradora externa do NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas / UCDB e Psicopedagoga Clínica.
e-mail: simonefc66@hotmail.com

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p. ISBN 978-85-363-1054-1

Palavras-chave: Culturas e Identidades. Subalternos. Relação de Poder.

Obra organizada em três grandes partes com subdivisões, as quais apresentam diferenciadas disputas entre grupos dominantes e subalternos para definir o que conta como conhecimento, em contextos nacionais e internacionais. Os autores e colaboradores provocam a reflexão sobre as tensas histórias de lutas dos grupos oprimidos, em relação à dominação e imposição etnocêntrica cultural no contexto do colonialismo da América do Norte e em outros contextos internacionais. Estas tensões e exclusões perduram até hoje, exaltando os brancos em detrimento a descendentes nativos. Os autores trazem inquietações de pesquisadores sobre a ausência das vozes dos excluídos, se eles podem falar? E se são ouvidos?

Essas relações políticas sociais adentram o campo da educação aumentando a complexidade da realidade. A questão que os autores levantam é imperativa a educadores críticos, indagando afinal – “tem mais valor o conhecimento de quem?” Levanta o debate sobre a perspectiva, a experiência e a história privilegiada no currículo e nas instituições de modo geral. O cenário deste debate é iluminado pela distribuição desigual do poder político, econômico e cultural que caracteriza os Estados Unidos transcendendo outras nações.

A intenção é ilustrar a complexidade das lutas entre grupos com diferentes níveis de poder, influenciando a construção do conhecimento e a apropriação de recursos na área da educação, enfatizando quais as

possibilidades e limitações da ação subalterna.

O termo “subalterno” empregado na obra é baseado na concepção de Gramsci, por considerá-lo um entendedor do poder das lutas culturais e pela profunda influência na pesquisa e na ação crítica educacional. Partindo da história, subalterno se refere a pessoas de classes mais baixas, e, nas anotações de Gramsci – “cadernos do cárcere”, era um código para grupos oprimidos por conta da censura.

Segundo os autores, esta conceitualização de subalterno anunciou um futuro nos estudos culturais, trazendo novas histórias na visão de quem vem de baixo, fundamental às teorias críticas educacionais. Subalternos são aqueles submetidos a relações de poderes desiguais, “poder” este mais pelo consentimento do que pela força. Os subalternos são mobilizados com base em formas coletivas de consciência crítica.

A obra é uma excelente reflexão sobre a luta educacional, discutem-se as dinâmicas da identidade e poder. Levanta-se a complexidade do ato dos subalternos falarem e o que se considera como fala e como os grupos dominantes reagem. É neste campo do falar e do silenciar, das inter e intrarrelações dos grupos com poder desigual que se situam as tensões e negociações de poder.

Apresenta a compreensão de Boal, ativista teatral brasileiro, que cada um de nós pode usar muitas “máscaras” e participar de muitos “rituais”, isto é, nossas identidades e ações são múltiplas e complicadas. Enfatiza que assumimos diversos posicionamentos em eixos variados de poder e

dentro de um nexo de relações e contextos inconstantes. A linha que separa opressor e oprimido nem sempre é clara, sinalizando a vida em fronteiras. Mostra também, na educação, que a dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, criando teias de interrelações baseadas nas questões de classe, raça, gênero...

O foco da obra é trazer à tona o esforço dos atores subalternos para falar e as questões relacionadas sobre o que contam e como falam. Falar aqui não só pela palavra, mas de várias formas: corpos para esculpir e produzir um visual de opressão, assim como o agir ou não agir.

Os textos possibilitam a reflexão sobre como os grupos dominantes e subalternos “falam” no teatro da educação, lembrando que as lutas educacionais estão intrinsecamente vinculadas aos conflitos econômicos, políticos e culturais mais amplos. Estas influências constituem o palco em que se encena o teatro político da educação.

Ao perguntar – “o conhecimento de quem tem mais valor?” evoca uma política de identidade que considera os avanços nos trabalhos de identidade e os debates que esse conhecimento produziu. Esses debates favoreceram melhor compreensão sobre o que envolve o subalterno e traz de volta a questão de Spivak – “os subalternos podem falar?” Isso levanta questões relevantes para o trabalho com a subalternidade em estudos educacionais críticos.

Apoiados em Hall, sobre as relações entre identidade, voz e poder, reconceitua o sujeito (subalterno) em uma nova posição, deslocada ou descentralizada. Reformula e reorganiza os conceitos de identidade e de

cultura, para iluminar os debates sobre o que conta como conhecimento nas escolas. Esta obra favorece a compreensão dos limites e possibilidades dos grupos subalternos falarem e agirem dentro da educação.

Os autores articulam uma análise das maneiras como as diferentes formas de dominação atuam, com um foco específico nos espaços criados, como os grupos subalternos podem reafirmar suas identidades, culturas e histórias. Assim, esperam participar da construção de escolas que conduzam a uma “nova ordem” radicalmente democrática.

Apresenta exemplos de projetos desenvolvidos em meio a “guerras culturais” nas escolas. Revela como um currículo relacionado com as vidas dos estudantes pode abrir espaços para um aprendizado que reconheça como valiosas as culturas dos grupos subalternos. Essa pedagogia é relevante para discutir sobre o poder das formas culturais dominantes que divide as pessoas entre as aceitas e intrusos nas instituições educacionais.

Desta forma, de que modo grupos dominantes e subalternos intervêm nos circuitos de produção, distribuição e recepção curriculares? As coletividades influenciam a produção e circulação do conhecimento e reinterpretam as representações que permeiam a vida escolar. Os colaboradores apresentam as contestações, concessões e reconstruções relacionadas às políticas curriculares e educacionais. Os avanços dos estudos sobre os subalternos e pós-coloniais revelam a importância de entender as relações interconectadas e inconstantes entre a “periferia” e o “centro”, especialmente em termos de disputas sobre o conhecimento.

Apple retoma idéias de Paulo Freire, de quando esteve no Brasil, sobre a importância da educação começar no diálogo crítico. Este diálogo se faz importante tanto em relação às experiências internas como às externas à nação, para aprender com outras realidades.

Esta obra tem o propósito de articular as respostas, a voz, a identidade e o conhecimento de quem tem mais valor diante das condições políticas, econômicas e culturais. Analisa as lutas dos grupos subalternos por reconhecimento cultural e redistribuição econômica nos diversos contextos educacionais e explora como essas relações intervêm na produção e distribuição do currículo.

Na primeira parte – “Os subalternos falam: na voz de quem? Os colaboradores articulam as seguintes ideias: Buras identifica e analisa iniciativas curriculares e movimentos educacionais no cenário dos Estados Unidos. Apple avalia os papéis de gênero tradicionais para as mulheres, as influências do acesso às novas tecnologias e o crescimento da escolarização em casa. Esclarece as contradições nos movimentos conservadores que posicionam a mulher como subserviente e, ao mesmo tempo, as identidades de atores poderosos. Pedroni examina a formação de identidade e a ação de países afroamericanos de baixa renda envolvidos no programa de vale-educação. Os cuidadores influenciam os sujeitos de maneira complexa, contraditória e criativa. Nesta primeira parte, instiga-se o leitor à compreensão das políticas da subalternidade em relação às forças agressivas da modernização conservadora, apontando o risco de se esquecer as disputas

justificáveis desses grupos que estão entre os mais oprimidos cultural, econômica e politicamente, nos Estados Unidos e em outros países. O foco é prestar atenção às vozes e às disputas dos grupos que sofrem opressões.

Na segunda parte – “Os subalternos falam: contexto americano”, os colaboradores concentram-se no posicionamento e na participação de grupos subalternos. Martinez mostra a complicada relação entre o conhecimento “branco” obrigatório e o conhecimento “vermelho” (indígena) opcional, revelando como a dominação, as concessões e as resistências ocorrem. Jovens indígenas que estudam em escolas públicas enfrentam conflitos e tensões na sua existência individual e coletiva como povos indígenas, desafiando as decisões curriculares que o estado colonizador determina como conhecimento. Bernal apresenta um protesto de chicanos e a política de identidade contra um currículo racista, de desigualdade de recursos e de qualidade inferior de educação em determinadas escolas. Discute-se o que significa “falar” no nível popular, através da luta dos chicanos pelo direito de incluir sua cultura, sua história e sua língua no currículo. Por meio da liderança cooperativa, reconhece a dimensão da liderança popular e a importante presença da mulher chicana na liderança dos levantes. Kumashiro faz uma reflexão sobre a dinâmica racial e sexual do contexto pós 11 de setembro. As reformas engendram assimilação que estimula a conversão, a omissão e o disfarce, sobrecarregando as identidades dos subalternos. A educação e seus problemas devem ser analisados com

as lentes da detração, do medo e da assimilação. Segundo o autor, elas nos convidam a ler os problemas de diferentes maneiras, especialmente, questionadoras. Aronowitz apresenta como o interesse militar e empresarial contaminam a produção, a distribuição e a recepção do conhecimento no ensino superior em detrimento de meios mais esclarecidos do ensino e da pesquisa. Neste segundo momento, os textos revelam possibilidades e contradições envolvidas na maneira como esses grupos resistiram ou se organizaram com base em determinadas identificações e espaços disponibilizados por forças progressivas e conservadoras.

Na terceira parte – “Os subalternos falam: contextos internacionais” –, os colaboradores analisam a importância da subalternidade para produção, distribuição e reconstrução do conhecimento escolar fora do contexto americano. Favorece a compreensão dos elementos específicos de como as disputas ocorrem em outros contextos internacionais. Os autores lembram que grande parte dos que reivindicam o centro para si mesmo, o faz fora de suas fronteiras. Chen documenta conflitos de países que lutaram pelo reconhecimento da história, da língua e da cultura nativa nos currículos escolares. Essa análise discute a força dos movimentos oposicionistas para reconstruir o currículo e a identidade influenciando a ação do Estado. Essa luta pela incorporação cultural e pela reconstituição da identidade marca disputa por novas políticas educacionais, quanto à produção e mudança do conhecimento legítimo, neste caso, nacionalizando a cultura chinesa.

Gandin analisa iniciativas subalternas em Porto Alegre, Brasil. Enfatiza como comunidades oprimidas rearticularam discursos neoliberais sobre concorrência internacional e devolução de responsabilidades, num projeto da Escola Cidadã. Aponta o quão difícil é ouvir as vozes subalternas em contextos neoliberais, tornando-as muitas vezes ruídos. Mas, aqui, um grupo de vozes subalternas conquista espaço na política pública e o grande ensinamento é que “não existe um modelo que possa ser reproduzido em qualquer lugar”. É sempre necessário traduzir a proposta à realidade cultural, democratizando a gestão, a escola e o conhecimento. A qualidade está pautada na capacidade de gerar um currículo inserido na cultura local, envolvendo o pensamento crítico e a transformação social. Buras e Motter trazem ao leitor o desafio de imaginar e desenvolver um currículo que estimule uma variedade de solidariedades, que promova os interesses dos subalternos em âmbito local, nacional e global. A possibilidade que o multiculturalismo cosmopolita subalterno pode fazer é ajudar os estudantes a desenvolver a capacidade de pensar e agir de formas contra-hegemônicas, dentro e através das fronteiras, algo desafiador e nada fácil. Nesta parte, os autores indicam pontos de partida para a reflexão, diálogo e ações.

No capítulo que fecha a obra, Apple e Buras colocam várias questões sobre o

reconhecimento cultural e como elas podem nos ajudar a entender melhor as complexidades, as contradições, os limites, os perigos e as possibilidades das lutas educacionais. Não fecham com conclusões, mas deixam espaço para os debates que são fundamentais para ações mais reflexivas, produtivas, efetivas e bem-sucedidas no enfrentamento das complicadas relações de dominação e subordinação existentes nas sociedades. Sobre a questão inicial – “os subalternos podem falar?” Os autores esclarecem que não é um simples sim ou não. Apontam que, nas relações de poder desiguais e em lutas educacionais díspares, há uma variedade de limites e possibilidades. A iniciativa foi avaliar os espaços encontrados sem romantismos e os mais táticos, estratégicos e democráticos possível, pensando sempre dentro e através das fronteiras para a reconstrução crítica e democrática do currículo, da escolarização e do teatro da educação, em sentido amplo.

Trata-se de uma publicação que revela estudos críticos em educação e, por isso, muito oportuna para que se tenha uma visão menos romântica das questões envolvidas na política da subalternidade, tornando possíveis compreensões e intervenções estratégicas mais efetivas. Considero uma leitura indispensável para os atuais e futuros professores e pesquisadores da temática e, por que não, como fonte para trabalhos de conclusão de cursos.

Recebido em 20 de maio de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2009.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, o desenvolvimento científico, e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Série-Estudos e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas ad hoc convidados pelo Conselho Editorial da Série-Estudos.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e abstract fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e key-words, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explicações que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes das Referências.
 - As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco. Fotos, imagens e ilustrações deverão ser em formato JPG, TIF, WMF ou EPS.
 - 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores, na Editora.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Série-Estudos.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: serieestudos@ucdb.br, com cópia para bittar@ucdb.br

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá-SP
- 3) Asas da Palavra / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) Aveso do Aveso / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) Biomassa e Energia / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) Bolema – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) Caderno Brasileiro de Ensino de Física / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) Caderno Catarinense de Física / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) Caderno de Estudos e Pesquisas / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 12) Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 13) Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 14) Cadernos Camiliani / União Social Camiliana / São Camilo-ES
- 15) Cadernos da Escola de Comunicação / Complexo de Ensino Superior do Brasil-Unibrasil / Curitiba-PR
- 16) Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais / Faculdades do Brasil-UniBrasil / Curitiba-PR
- 17) Cadernos da Graduação / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 18) Cadernos de Educação / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 19) Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 20) Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 21) Cadernos de Pesquisa - Turismo / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 22) Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 23) Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES

- 24) Cadernos de Psicologia Social do Trabalho / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 25) Cadernos do Centro Universitário São Camilo / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 26) Cadernos do UNICEN / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 27) Caesura / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 28) Cesumar Saúde / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 29) Cesur em Revista / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 30) Ciências & Educação / Faculdade de Ciências da Unesp -UNESP / Lorena-SP
- 31) Ciências da Educação de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 32) COGNITIO – Revista de Filosofia / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) Coletânea – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento / Rio de Janeiro-RJ
- 34) Comunicarte / Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC / SP
- 35) Conhecendo a Enfermagem / Universidade do Sul Canoas-RS
- 36) Diálogo / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 37) Diálogo Educacional / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 38) Educação – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas -UFAL / Maceió-AL
- 39) Educação – Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria-RS
- 40) Educação & Linguagem / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) Educação & Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 42) Educação e Filosofia / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 43) Educação e Pesquisa / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 44) Educação em Debate / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 45) Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 46) Educação em Questão / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 47) Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 48) Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 49) Educação: Teoria e Prática / Instituto de Biociências-UNESP / Rio Claro-SP
- 50) Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 51) Educativa / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 53) Emancipação / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 55) Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 56) Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 57) Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP

- 59) Estudos / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 60) Estudos de Jornalismo e Relações Públicas / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 61) Extra-Classe – Revista de Trabalho e Educação / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 62) Foco – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 63) Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 64) Gestão e Ação / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 65) História da Educação / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas-RS
- 66) Ícone / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 67) Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) Inter-ação / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 69) Intermeio – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 70) Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 71) Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 72) Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 73) Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 74) Linhas Críticas / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 75) Métis / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 76) Movimento / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 77) Natureza e Artifício / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 78) Nuances / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 79) Os Domínios da Ética / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 80) Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 81) Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 82) PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 84) Philósofos – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 85) Phronesis – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 86) Poiésis – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 87) Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 88) Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES

- 89) Pro-Posições / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 90) PSICHÊ – Revista de Psicanálise / Universidade São Marcos / São Paulo-SP
- 91) Psicologia Clínica / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 92) Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 93) PSICO-USF / Universidade São Francisco / Bragança Paulista-SP
- 94) Publicações ADUFPB / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 95) Raído / Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD / Dourados-MS
- 96) Revista 7 Faces / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 97) Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 98) Revista Ambiente e Educação / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 99) Revista Anamatra / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 100) Revista Baiana de Educação Física / Salvador-BA
- 101) Revista Brasileira de Economia de Empresas / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga-DF
- 102) Revista Brasileira de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 103) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) Revista Brasileira de Gestão de Negócios / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 105) Revista Brasileira de Orientação Profissional / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto-SP
- 106) Revista Brasileira de Tecnologia Educacional / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 107) Revista Caatinga / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) Revista Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 109) Revista Cadernos de Campo / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 110) Revista Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 111) Revista Ciência e Educação / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 112) Revista Ciências Humanas / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 113) Revista Ciências Humanas da URI / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 114) Revista Científica / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 115) Revista Científica da Unicastelo / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 116) Revista Científica FAESA / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória-ES
- 117) Revista Cocar / Universidade do Estado do Pará / Belém-PA
- 118) Revista Colloquim e Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 119) Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN / Passo Fundo-RS
- 120) Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí-SC

- 121) Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 122) Revista da Faculdade Christus / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 123) Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 124) Revista da Faculdade de Santa Cruz / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 125) Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 126) Revista da FAPA / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 127) Revista de Administração / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 128) Revista de Ciências da Educação / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL / Campinas-SP
- 129) Revista de Ciências Sociais e Humanas / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 130) Revista de Contabilidade do IESP / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 131) Revista de Direito / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 132) Revista de Divulgação Cultural / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 133) Revista de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 134) Revista de Educação ANEC / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil-ANEC / Brasília-DF
- 135) Revista de Educação CEAP / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 136) Revista de Educação Pública / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 137) Revista de Estudos Universitários / Universidade de Sorocaba-UNISO / SP
- 138) Revista de Letras / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 139) Revista de Negócios / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 140) Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 141) Revista do CCEI / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 142) Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 143) Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 144) Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE
- 145) Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 146) Revista dos Expoentes / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 147) Revista Educação / Porto Alegre-RS
- 148) Revista Educação e Ensino / Universidade São Francisco-USF / Porto Alegre-RS

- 149) Revista Educação e Movimento / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 150) Revista Educação e Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 151) Revista Ensaio e Ciências / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 152) Revista Espaço / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) Revista Estudos Lingüísticos e Literários / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 154) Revista Faces da Academia / Faculdade de Dourados-UNIDERP.FAD / Dourados-MS
- 155) Revista FAMECOS / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / Porto Alegre-RS
- 156) Revista Fórum Crítico da Educação / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 157) Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 158) Revista Horizontes / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 159) Revista Ideação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE / Foz do Iguaçu-PR
- 160) Revista Idéias & Argumentos / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 161) Revista Informática na Educação – Teoria e Prática / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 162) Revista Integração / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 163) Revista Intertemas / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 164) Revista Jurídica – FOA / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 165) Revista Jurídica Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 166) Revista Jurídica da FURB / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 167) Revista Jurídica da Universidade de Franca / Universidade de Franca / Franca-SP
- 168) Revista Leonardo / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial-SC
- 169) Revista Mal Estar e Subjetividade / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) Revista Mimesis / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 171) Revista Montagem / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 172) Revista O Domínio da Ética / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 173) Revista O Eixo e a Roda / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 174) Revista Paidéia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 175) Revista Pedagogia / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 176) Revista Plures / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 177) Revista Prosa / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 178) Revista Psicologia Argumento / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR/ PR

- 179) Revista Psicologia em Foco / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 180) Revista Quaestio / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP
- 181) Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 182) Revista Reflexão e Ação / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 183) Revista Semina / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 184) Revista Sociedade e Cultura / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 185) Revista Tecnologia da Informação / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 186) Revista Teoria e Prática / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 187) Revista Trilhas / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 188) Revista UNIABEU / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 189) Revista Unicsul / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 190) Revista UNIFIEO / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 191) Santa Lúcia em Revista / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim -SP
- 192) Scientia / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 193) Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 194) Sociais e Humanas – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) T e C Amazônia / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 196) Tecnologia & Cultura – Revista do CEFET/RJ / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro-RJ
- 197) TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 198) Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 199) Tópicos Educacionais / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 200) UNESC em Revista / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 201) UniCEUB em Revista / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 202) UniCiência - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 203) UNiCiências / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 204) Unimar Ciências / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 205) UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 206) Universa / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 207) Universitária – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito / Centro Universitário Toledo-UNITOLEDO / Araçatuba-SP

- 208) UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 209) Ver a Educação / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 210) Veritas – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 211) Vertentes / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 213) Zetetiké / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) AILA – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) Anthropos – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) Cuadernos de Administración / Pontifícia Universid Javeriana / Bogota – Colômbia
- 06) Cuadernos de Relaciones Laborales / Universidad Complutense / Madrid – España
- 07) Educación de adultos y desarrollo / DW Internacional / Bonn – Alemanha
- 08) Horizontes Educativos / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) Infancia en eu-ro-pa / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 10) Learner Autonomy: New Insights / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 11) Lexis / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colômbia
- 12) Ludus Vitalis 1 / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) Nexos / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 14) Padres/Madres de alumnos/alumnas / CEAPA / Madrid – España
- 15) Política y Sociedad / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 16) Proyección investigativa / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 17) Revista Boliviana de Física / Universidad Mayor de San Andrés -
- 18) Revista Contextos Educativos / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 19) Revista de ciencias humanas / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 20) Revista de Filosofia y Teologia ALPHA OMEGA / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum – Roma

- 21) Revista de Investigaciones de la Unad / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 22) Revista de La CEPA / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 23) Revista de pedagogía / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 24) Revista Universidad EAFIT / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 25) Revolución Educativa al Tablero / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 26) Salud Pública de México / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) Santiago: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 28) Signos Universitarios / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 29) Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España
- 30) Utopía / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

