

Jaci Maria Ferraz de Menezes
Marlúcia Menezes de Paiva
Maria Sacramento Aquino
(Organizadoras)



Volume 10

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA

fortalecendo redes
de pesquisa



EdU **EB**
Editora da Universidade do Estado da Bahia

HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA EDUCAÇÃO NA BAHIA



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lourivaldo Valentim da Silva
Reitor

Maria Nadja Nunes Bittencourt
Diretora da Editora

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes
Jose Bites de Carvalho
José Cláudio Rocha
Liege Maria Sitja Fornari
Ligia Pellon de Lima Bulhões
Luiz Carlos dos Santos
Narcimária do Patrocínio Luz
Sandra Regina Soares
Wilson Roberto de Mattos

Suplentes

Diego Gervásio Frías Suarez
Gilmar Ferreira Alves
Juracy Marques dos Santos
Leliana de Souza
Mariângela Vieira Lopes
Miguel Cerqueira dos Santos
Valdélío Santos Silva

Jaci Menezes
Marlúcia Paiva
Maria Sacramento Aquino
(Organizadoras)

COLEÇÃO MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA
Volume 10

HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA EDUCAÇÃO NA BAHIA
fortalecendo redes de pesquisa

EDUNEB
Salvador
2012

© 2012 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da UNEB.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

Impresso no Brasil em 2012.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Imagem da Capa:

Gymnasio da Bahia

Coordenação de Design e Criação de Capa

Sidney Silva

Projeto Gráfico, Diagramação e Editoração

CVY - Consultoria e Empreendimentos LTDA

**Grupo Memória da Educação na Bahia –
PROMEBA-REDEMEMO
Centro de Referência e Memória da Educação -
CRMEMO**

Jaci Maria Ferraz de Menezes – Líder 1

Elizabete Conceição Santana – Líder 2

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de;

Coleção Memória da Educação na Bahia –

PROMEBA-REDEMEMO. Salvador, Bahia,

2010. 302 p.

Este livro registra atividades desenvolvidas pela REDEMEMO em articulação com o PQI CAPES –

Coleção Memória da Educação na Bahia**Cômite Editorial**

Elizabete Conceição Santana, (UNEB)

Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB) – Coord.

Lívia Diana Magalhães - UESB

Moema Badaró Midlej - UESC

Maria José Marita Palmeira – UNEB

Nádia Hage Fialho – UNEB

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central da UNEB

História e memória da educação na Bahia: fortalecendo redes de pesquisa / Organizado por Jaci Menezes; Marlúcia Paiva; Maria Sacramento Aquino . - Salvador, 2012.

400p. (Coleção Memória da educação na Bahia, v. 10)

ISBN 9788578871710

ISBN 9788578871727

1.Educação - Bahia - História. 2. Pesquisa histórica. 3. Historiografia. I. Menezes, Jaci.

II. Paiva, Marlúcia. III. Aquino, Maria Sacramento.

CDD: 370.98142



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-5342
eduneb.editora@gmail.com - editora@listas.uneb.br - www.eduneb.uneb.br

[...] Muito me preocupou o fato de termos perdido a habilidade de conversar um com o outro, de aumentar nossa cultura comum e mútua compreensão, neste mundo de mudança e de crescimento científico.

[...]

Nunca na história do homem floresceram como hoje as tradições especializadas. Temos nossas belezas particulares. Mas naqueles altos empreendimentos em que o homem alcança força e penetração através da qualidade pública e social, nós empobrecemos. Temos fome de nobreza, de palavras e atos de valor que harmonizem simplicidade e verdade. Nesta carência vejo alguma relação com os grandes problemas públicos e resolvidos: sobrevivência, liberdade, fraternidade. Nesta carência eu vejo a responsabilidade que a comunidade intelectual tem para com a história e seus semelhantes: uma responsabilidade que constitui condição necessária para se refazerem as instituições humanas tal como precisam elas ser refeitas, para que haja paz, para que se possam praticar mais integralmente todos aqueles compromissos éticos, sem os quais não poderemos viver verdadeiramente como homens.¹

Robert Oppenheimer

¹ OPPENHEIMER, Robert. Ciência e Cultura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 41, n. 93, p. 89-98, jan./mar. 1964.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
FORMAÇÃO DE DOUTORES uma experiência com consolidação de redes de pesquisa MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; PAIVA, Marlúcia Menezes de, AQUINO, Maria Sacramento	13
EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL PROGRAMADA estudos sobre preconceitos, estereótipos e relações raciais no Brasil MENEZES, Jaci Maria Ferraz de	29
OS DEBATES ACERCA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA BAHIA décadas de 1940 e 1950 RODRIGUES, José Roberto Gomes	57
ESCOLAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM SERRINHA: 1950-1991 SANTOS, Gildenor Carneiro dos	83
A EDUCAÇÃO E A ASCENSÃO DA BURGUESIA NA BAHIA MATTA, Alfredo Eurico	107
DA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA “ESTRANGEIRADA” Antonio Nunes Ribeiro Sanches e as cartas sobre a educação da mocidade (1759) SILVA, José Carlos de Araujo	125
FORMAR-SE... AUTOFORMAR-SE... O PASSADO ILUMINA O PRESENTE movimentos e temas na história de Célestin Freinet (1920– 1928) SANTANA, Elizabete Conceição	141
O ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O (DES) PREPARO PEDAGÓGICO proposições superadoras a partir de aprendizagens vividas MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira; RAMALHO, Betania Leite; SOUZA, Elizeu Clementino	173

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA PIBIC/CNPq E PRÁTICA PROFISSIONAL DE SEUS EGRESSOS um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia PIRES, Regina Celi Machado	191
MEMÓRIAS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE NO VALE DO SÃO FRANCISCO VIEIRA, Josenilton Nunes	219
REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DO PESQUISADOR E O TEMA DA PESQUISA relato de uma experiência formadora JANDIROBA, Luiz Carlos; FERREIRA, Adir Luiz	255
CARTOGRAFIA SIMBÓLICA COMO SUPORTE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO história do ensino superior no Brasil ALMEIDA, Silvia Maria Leite de	269
IN MEMORIAM. UMA CARTA DIRIGIDA AO MEU PAI SANTOS, Valdecí	293
INFÂNCIA o cotidiano de meninas na missão do Sahy PAZ, Maria Gloria da; PAIVA, Marlúcia Menezes de	317
MÚSICA NA BAHIA E A PEDAGOGIA Manuel Tranquillino Bastos SANTOS FILHO, Juvino Alves dos	331
TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO NO COTIDIANO DA ESCOLA as questões ambientais AQUINO, Maria Sacramento; FERREIRA, Adir Luiz	357
SOBRE OS AUTORES	391
COLEÇÃO MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA	397

APRESENTAÇÃO

Este livro, como parte da Coleção Memória da Educação na Bahia, reúne os trabalhos dos membros do Grupo Memória e outros colegas em torno ao Programa de Qualificação Institucional - PQI CAPES, que foi desenvolvido conjuntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo entre 2003 e 2008. Durante a realização do PQI, o Grupo Memória formou 12 doutores, dos quais oito com o financiamento de bolsas da CAPES-PQI e quatro financiados diretamente pelo Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado - PAC, da UNEB, e por bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB. Apresenta também duas atividades de pesquisa pós-doutoral com bolsa CAPES-PQI e FAPESB. Neste livro os textos variam da reflexão metodológica sobre o fazer pesquisa, a relatos e discussão de resultados de pesquisa no contexto da Bahia.

Apresentamos, portanto, textos de pesquisadores do Grupo Memória da Educação na Bahia, fruto de trabalhos do Programa de Qualificação Institucional - PQI em parceria com a USP, a UFRN e a UFRGS. A apresentação segue a ordem com base na afinidade entre os conteúdos e a contextualização dos textos. Mais ainda, na imbricação dos pesquisadores com seus temas de pesquisa, com o objeto ou com personagens que delas surgem. Ou ainda, com todos estes aspectos. Temas contemporâneos como educação, relações raciais e educação ambiental foram tratados pelo grupo.

Os estudos sobre educação e relações raciais no Brasil – Bahia e São Paulo – da década de 1950 são o tema do texto de Jaci Menezes, como resultado de seu pós-doutorado na USP, sob a supervisão do professor Dr. Antonio Sérgio Guimarães, analisando trabalhos de Florestan Fernandes e outros pesquisadores da época.

Os estudos enfatizando a demanda e as concepções sobre a educação escolar na Bahia com destaque para o educador Anísio Teixeira vão materializar-se nos textos sobre as lutas pela ampliação e transformação do ensino médio na Bahia dos anos 1950, dos professores José Roberto Rodrigues, em Juazeiro e Gildenor Carneiro, em Serrinha; ou ainda antes, sobre a Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim localizada em Salvador, instituição de 1789 e que se mantém até os nossos dias e que acolhe desvalidos, órfãos e depois ingênuos, dando início à preparação de trabalhadores livres. Numa sociedade escravocrata, em que o trabalho manual era destinado aos desvalidos e, em especial, aos negros, o que é associado ao trabalho que faz uma abordagem sobre educação e a ascensão da burguesia na Bahia no texto desenvolvido pelo professor Alfredo Matta.

De personagens vindos de outros momentos históricos, que influenciou as medidas legais encetadas pelo Marquês de Pombal que trata no texto do professor José Carlos de Araujo Silva, sobre as cartas de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, um dos “estrangeirados”, que viveu nos meados dos setecentos em Portugal.

A preocupação com as contribuições de personagens históricos está fortemente explícita nas análises de trajetórias de personagens da História da Educação, como Celestin Freinet, francês, um dos libertários dos primórdios da Escola Nova, estudado por Elizabete Conceição Santana; e nos dias atuais, o texto de Zoraya Marques sobre o Ensino na Educação Superior, tomando como aspecto central as proposições superadoras para as suas deficiências a reflexão sobre as aprendizagens vividas.

A questão da formação dos professores e pesquisadores é analisada em outros textos: no de Regina Celi Pires, sobre a Formação inicial do professor pesquisador na universidade nos programas de Iniciação Científica; a pesquisa de Josenilton Nunes Vieira, que ressalta a influência dos sindicatos e das lutas sindicais na formação dos docentes do Vale do São Francisco; Esta discussão sobre a questão da análise de trajetórias e relatos aparece nos estudos autobiográficos e Luis Carlos Jandiroba, que relata suas Reflexões sobre a relação e a implicação do pesquisador com o tema de pesquisa.

Por outro lado, reflexões metodológicas são enfrentadas por Silvia Leite, ao nos trazer à leitura seu texto sobre o uso da cartografia temática na análise da legislação do ensino superior do Brasil. A discussão sobre análises e trajetórias aparece nos estudos elaborados por Valdeci dos Santos,

ao refletir sobre experiência pessoal na análise da relação vida e morte na formação do biólogo; o texto de Maria Glória da Paz traz para os nossos dias, também, a educação das meninas, sobre a infância no cotidiano de uma missão – a Missão do Sahy, na região do Piemonte da Diamantina.

Dentre a diversidade dos temas de pesquisa desenvolvidos pelo grupo temos ainda o estudo da pedagogia do compositor negro, criador e maestro de Bandas e Filarmônicas na Bahia do início do século XX, Manoel Tranquilino Bastos, artista, artífice e mestre realizado por Juvino Alves dos Santos Filho; e nas preocupações com a emergência do trato com as relações ambientais, em conjunto com professor Adir Ferreira, a professora Maria Sacramento Aquino discute a Transversalidade do conhecimento no cotidiano da Escola: As questões Ambientais.

Nesta perspectiva, o Projeto Memória da Educação na Bahia espera que esta obra resultante da produção de conhecimentos investigativos contribua com os processos educativos da Bahia, seja através das instituições escolares, seja através de outras formas educativas, com desdobramentos para a qualidade de vida da humanidade.

As Organizadoras

FORMAÇÃO DE DOUTORES uma experiência com consolidação de redes de pesquisa

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de
PAIVA, Marlúcia Menezes de
AQUINO, Maria Sacramento

E legemos como palavras de pórtico deste livro – que publica os resultados de um programa de cooperação de pesquisa e formação de pesquisadores – uma pequena citação de um texto de Robert Oppenheimer, renomado físico e pesquisador da área da física nuclear falecido em 1964, e que coordenou o projeto Manhattan sobre energia nuclear que redundou na produção da bomba atômica. Neste seu texto, produzido e publicado próximo à sua morte, ele reflete sobre o processo de produção do conhecimento e os laços construídos entre os pesquisadores, na formação do que hoje conhecemos pela denominação de uma “comunidade científica - comunidade acadêmica”, como responsável pela produção e o controle dos resultados de seu trabalho. Menos que uma estrutura hierarquizada, esta estrutura tomaria a forma de um grupo de solidariedade entre pares que compartilham seus saberes.

O texto de Oppenheimer tem como objeto de trabalho a discussão sobre os grupos de pesquisadores e a constituição do saber. Trabalha a ideia de que o conhecimento humano, naquele momento – anos 1960 (texto publicado no Brasil em 1964 pela RBEP), está em expansão e que traz questões novas para a vida, no cotidiano. Sobretudo, discute a organização dos pesquisadores em *guilds*, comunidades especializadas, à semelhança do que ocorre desde a Idade Média com os trabalhadores, e apresenta uma série de requisitos para que o conhecimento continue

em expansão e ao mesmo tempo sob o controle dos mesmos grupos especializados que o produz. Para ele, para que alcançasse seus fins, o conhecimento e a compreensão da natureza cresce num ritmo inigualado, e a aplicação destes conhecimentos às necessidades e esperanças humanas traz problemas novos, não totalmente explicáveis pelos conhecimentos e tradições existentes. Apresenta, assim alguns princípios para reflexão.

O caráter cumulativo da ciência

Neste processo de produção e crescimento, a Ciência tem um caráter cumulativo e o conhecimento sobre a natureza transcende o nível da natureza – tanto em escala de tamanho como em escala de tempo. Neste conhecimento gerado, permanece verdadeiro o que é provado. Tudo o que se descobre – diz – acrescenta-se ao que já era conhecido, enriquece-o e dispensa que seja refeito. Além disto, o conhecimento já produzido não se pode apagar. Apresenta disto dois exemplos: o primeiro, o conhecimento sobre a energia nuclear e seus usos, que permanece apesar da bomba atômica e seus efeitos catastróficos. A presença do conhecimento sobre a energia nuclear está posta, independente da discussão sobre a supressão da bomba atômica. O mundo nunca mais será o mesmo, diz, incluindo aqui os arranjos para a manutenção da vida. Não se pode eliminar o conhecimento sobre a sua fabricação. O segundo exemplo que apresenta é sobre a dimensão infinita do universo – que desloca a ideia de que a Terra seja o centro do Universo, assim como a própria ideia de que o Homem seja o centro do mesmo. As regras que o regem estão fora do homem. Ao mesmo tempo, a razão e a ciência produzida a partir dela mostram que o conhecimento humano é ainda diminuto.

Portanto, segundo pensa, é preciso entender que o progresso científico é diferente do progresso moral: enquanto o primeiro está sempre em ampliação e os seus resultados são permanentes, no que se chamaria de Progresso Moral existem possibilidades de retrocessos, como o uso da energia nuclear para a destruição em massa.

O compartilhamento do conhecimento

Outra característica seria o compartilhamento necessário do conhecimento, gerado pela ciência – e ela própria, a ciência – é COMPARTILHADA por todos. A diferença entre Ciência e Cultura é que enquanto aquela é uma, “global”, a Cultura não é passível de homogeneização.

Assim, Ciência e Cultura não são co-extensivas. Além disto, para ele, o conhecimento no mundo contemporâneo supõe a ideia de prova; a ideia de necessidade lógica; a ideia de que uma coisa implica na outra. Necessário uma estrutura quase rígida de correlação e necessidade. Sem ela impossível constatar o erro. Seria preciso diferenciar a ciência (criação do conhecimento) do relato sobre ela, e como consequência da presença de uma produção compartilhada do saber, a responsabilidade sobre o conhecimento produzido é conjunta, tendo como centro, como critério para a aplicação, esta responsabilidade: todos teríamos uma responsabilidade e um dever para com o homem. [sociabilidade e civilidade].

A publicidade e democratização do conhecimento

Para conseguir e garantir o compartilhamento, é necessário dar publicidade ao conhecimento novo. Isto traz como consequência a necessidade da comunicabilidade como atributo da ciência. Formam-se espaços, grupos, que permitirão o exercício da sociabilidade e da civilidade. São eles: Grupos de pesquisa, Sociedades científicas, Academias de Ciências etc.

Estes, formando as comunidades científicas, são os espaços onde os pesquisadores podem dialogar, produzir ciência num contexto de fraternidade, possibilitando a democratização do conhecimento – inclusive no nível da opinião pública. Através delas e a publicação de seus trabalhos, é possível romper o isolamento do pesquisador e estabelecer a conexão e a ligação do conhecimento que está sendo produzido. A produção do conhecimento (e o próprio conhecimento) está encadeada.

Ora este o crescimento contínuo de um conhecimento pode levar à saturação; que levaria à diminuição da taxa de crescimento. Como consequência, dado à expansão desta acumulação, a sua continuidade liga-se a uma tendência à especialização de campos de saberes, permitindo competência, domínio, profundidade, penetração. O trabalho de pesquisa “penetrante” levaria ao desenvolvimento de novas técnicas, novas descobertas, e também a grandes desapontamentos. Pela aproximação do cerne da questão, é possível romper com a ambiguidade. Chegando ao cerne, é preciso comunicar (“contar ao companheiro”).

Com a especialização estabelece-se uma estrutura radicular que articula os novos ramos ao tronco de uma ciência. A dificuldade é garantir a unidade da ciência face àquela progressiva especialização. Esta unidade,

entretanto, não se daria somente por identidade, mas por ausência de desarmonia. A imagem não é, portanto, de uma série organizada de fatos, mas a da criação de uma grande rede de saberes.

Assim, segundo ele, “as tradições da ciência são tradições especializadas: palavras, imagens, conceitos e teorias articuladas por comunidades profissionais especializadas, – que compartilham saberes comuns, segredos profissionais. Nesta rede de pesquisadores, nestas *guilds*, o compartilhamento e a comunicabilidade são essenciais; os problemas de pesquisas devem ser compreensíveis, para que tenham ressonância. Problemas de comunicação e divulgação devem ser eliminados – e, como decorrência, são essenciais a guarda e a circulação deste conhecimento acumulado e a acessibilidade a eles.

Neste texto, diríamos que Oppenheimer apresenta e coloca em discussão o que hoje chamamos de redes de pesquisa, redes de pesquisadores. Mais de 50 anos atrás, antecipa questões que hoje nos colocamos, na comunidade acadêmica; e nos chama, sobretudo, para a responsabilidade – técnica e sobretudo social – deste conhecimento que produzimos.

A esta reflexão acrescentamos a ideia de que estes grupos de pesquisadores e as consequentes redes que se montam, precisam ser formados, desenvolvidos; e que é possível desenvolver ações para a sua formação. No seu texto, assim, Oppenheimer mostra a presença, no processo de construção do conhecimento, de laços formados, os modos de validação, divulgação e circulação do trabalho realizado, e do conhecimento produzido. Principalmente, chama a atenção para a necessidade de diálogo permanente e do fortalecimento dos laços de solidariedade entre eles; por fim, na construção de um compromisso ético entre o saber produzido e o humano.

Nesse sentido, durante o transcurso do PQI tivemos a oportunidade de vivenciar e acompanhar o processo de formação de colegas membros de um mesmo grupo de pesquisa da área de História da Educação na Bahia; ao tempo em que doutores eram formados – e, lateralmente um grupo de mestres no Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, nosso programa de origem na UNEB – laços de cooperação entre quatro instituições foram fortalecidos, sempre no sentido de maior e melhor trabalho de pesquisa na área de atuação do Grupo Memória da educação na Bahia.

O Programa teve como tema central a Educação na Bahia, articulando focos de estudos sobre a História da democratização do ensino público com temas vinculados aos chamados “paradigmas emergentes e urgentes” tais como Educação Ambiental; Formação do Professor com o viés de Pesquisador - tanto na Universidade como nos diferentes níveis da Educação Básica; Relações raciais; Trajetórias de vida; Processos de autoformação; Memória da Escola; da Profissionalização Docente. A riqueza das produções, fruto das articulações do grupo estão presentes no entrelaçamento dos diferentes contextos evidenciando experiências de professores no século XVIII, XIX, XX e no início do século XXI a exemplo das reflexões sobre a formação e trajetória de mestres como Celestin Freinet com práticas pedagógicas voltadas para a democratização do ensino em uma perspectiva crítica.

Ressaltamos que em sua trajetória o grupo tem dedicado atenção especial, ao Projeto Memória da Educação na Bahia, ao entendimento dos processos educativos que se desenvolvem na Bahia, ao longo de sua história (em especial, na República), seja através das instituições escolares, seja através de outras formas educativas, há mais de vinte e cinco anos.

Em fins de 1979, um pequeno grupo de educadores deu início ao Grupo de Pesquisa sobre Educação na Fundação Centro de Planejamento e Estudos – CPE, do Governo do Estado da Bahia. Elaborado um diagnóstico prévio, foram montados projetos de pesquisa a serem desenvolvidos diretamente pelo grupo, e outros financiados ou executados em parceria com outras instituições.² Um dos projetos era a Memória da Educação na Bahia.

Em 1983 o grupo de pesquisa foi extinto; muitos passaram à Secretaria de Educação, onde membros do grupo se juntaram no curto período do “Governo da Mudança” (1987 a 1990), agora já com o apoio do Instituto Anísio Teixeira. De novo afastados, retornamos em 1997, na Universidade do Estado da Bahia, às atividades de pesquisa sobre Educação na Bahia, assumindo o Projeto Memória da Educação a forma de um projeto integrado de pesquisa, com outros colegas de várias regiões do Estado.

² Éramos Jaci Menezes, Maria Alba Mello, Ivana Rizvi, Maria José Pereira, Maria Ângela Senna Gomes Teixeira, Lícia Ma. da Rocha Barreto e Regina Martins da Matta, e a nós se agregou a professora Elizabete Conceição Santana, recém retornada da SEPLAN do MEC. O grupo teve como consultora a profa. Dilza Atta, e o suporte da área de documentação e informação, coordenado por Nelcy Mendonça, Gerente de Biblioteca e Documentação da SEPLANTEC. No IAT, o apoio de Maria José Palmeira, então diretora do mesmo.

Ao longo dos anos, foi possível a identificação de movimentos caracterizados e contextualizados: a **tensão tradição x inovação** – em que a primeira levava a melhor, fazendo retornar ao tradicional e a modelos antidemocráticos de vida e escola, sempre que uma ruptura institucional retirava de cena os “progressistas”; e a **tensão centralização x descentralização**, – tanto na relação escola x máquina administrativa, como na relação Estado x Município – este, até 1997, sem recursos para dar conta de tarefas a ele perversamente transferidas, o que tem sido amenizado com a municipalização do ensino acompanhada de transferências obrigatórias de verbas para esse fim.

Fizeram-se nítidos, aos nossos olhos, conflitos entre interesses públicos e privados, que tomam a forma da apropriação da coisa pública e sua colocação a serviço de poucos. Ficou claro o contraditório esmaecimento de um sistema público estadual de educação ao mesmo tempo de uma cada vez maior afirmação dos requerimentos educacionais para papéis na sociedade brasileira – não apenas ligados à estrutura de trabalho, mas à própria formação de dirigentes vindos das classes populares, subalternizadas.

Deste modo, o sistema educativo baiano assumiu a clara função de reprodução dos quadros dos grupos – partidos no poder, seja pela ocupação de cargos de direção através de vinculação político-partidária, seja pela limitação do acesso aos níveis de ensino aos moradores da periferia urbana, aos moradores das pequenas cidades, da zona rural, aos pobres e aos negros.

Assim, trabalhando com pesquisa sobre Educação na Bahia desde 1980, o grupo procura entender as lutas pela democratização da educação – portanto sobre a forma como a modernidade e a busca da igualdade não se realizaram ou se realizaram parcialmente – analisando um largo período histórico em que, dentro da República Brasileira, os debates sobre estas democratização e liberdade aconteceram. Sobre quais eram as propostas, quem eram os protagonistas em luta e os resultados alcançados. Por conta disto, tratamos de nos apropriar das ferramentas do trabalho do historiador e do estudioso das ciências sociais, utilizando uma diversidade de dados, desde a documentação, entrevistas, questionários, relatos de história de vida. Estratégias que geralmente são complementares e nunca vistos como antagônicos.

O grupo Memória, ao tempo em que procura a aproximação daquela totalidade – a Bahia da República – trabalha na construção de um coletivo de pesquisadores que, enquanto grupo, ajude a encontrar sentido e significado nos resultados dos estudos. De modo que, beneficiados com a diversidade

de culturas e contexto sócio políticos, por estar numa universidade multicampi, procuramos construir um grupo de pesquisadores oriundos de diversas regiões do Estado da Bahia, dando início à constituição de uma rede, articulando com outros colegas da região nordeste e de outros espaços do Brasil.

Assim, o que se tenciona enquanto pesquisadores é, retomado o tema da escola pública e da democratização do ensino na Bahia, realizar um trabalho de sistematização e análise de informações hoje ainda dispersas, na ótica da reflexão crítica, com vistas a contribuir para o debate e proposições de uma nova política educacional (voltada inclusive para a sustentabilidade das relações ambientais) a partir das carências e necessidades de cada contexto cultural.

Ainda que sob o título geral da Memória da Educação na Bahia, esta proposta de trabalho não se circunscreve aos limites do levantamento, registro e sistematização de dados. Pretende-se, ao lado da organização de uma “memória seletiva”, realizar um estudo da Educação Pública, no período de 1920-1980, tendo como ponto central a questão da “democratização da escola”, considerando: a sua extensão às camadas populares; as mudanças quanto ao conteúdo, na direção de uma educação mais integrada à vida e menos “desinteressada e elitizante”. As mudanças no método, no que diz respeito à alteração dos padrões da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A análise da democratização da educação no Estado da Bahia procura entender tanto as demandas por educação como o papel do Estado no atendimento às mesmas. Assim, parte do entendimento do Estado como “a corporificação de uma correlação de forças” da sociedade – e, portanto, beneficiando os interesses da classe que, nesta correlação de forças, detém a hegemonia – ou seja, a condução do processo. Sem deixar de fora o entendimento de que, em toda sociedade, é possível a construção de uma contra-hegemonia, em que a concepção de mundo dos dominados se veja organizada. Por isso, correlação de forças.

Nesta concepção é que devem ser vistas e analisadas as políticas governamentais, e dentro delas as políticas com relação à educação. Neste sentido, a democratização da educação, enquanto parte da democratização da sociedade, deve ser entendida e observada como um processo histórico, variando a sua efetivação ou as medidas para a sua efetivação (as concepções do que seria a democratização da educação – ou uma educação democrática) de acordo com as modificações naquelas correlações de forças.

Assim, de acordo com a forma de organização da sociedade e com a forma assumida pelo Estado, em cada momento histórico. Neste sentido, o projeto Memória da Educação na Bahia, ao se centrar na análise da escola pública, pretende exatamente apreender o debate em torno do Estado e da Educação, buscando visualizar, nas diversas circunstâncias socioeconômicas e culturais, o sentido, a direção dada e assumida pela educação.

A questão da Escola pública e da democratização da educação se coloca, inicialmente, no conjunto da discussão da proposta de estado, liberal democrático, em torno da Revolução Francesa. O tema também é desenvolvido, mais adiante, pelos pragmáticos norte-americanos. A educação seria o instrumento de formação do cidadão democrata e, como consequência, instrumento e móvel da mudança social – característica da sociedade industrial, vista como “sociedade em mudança”.

Os estudos que realizamos³ sobre a forma de concretização dos ideais de “Educação Democrática”, ou, de “Educação para Todos”, mostram, ao contrário, a permanência da desigualdade de acesso de diversos segmentos da população; são os pobres, os moradores da zona rural e das regiões mais afastadas, e principalmente os negros que têm menor acesso. Além disto, os estudos e diagnósticos mostraram que, na Bahia, como em outras partes do Brasil, o não branco fora adquirindo o direito à escola muito lentamente, neste século que se seguiu à abolição. Formalmente excluídos os escravos, os libertos tinham acesso à escola na medida de suas possibilidades – inexistiu, durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir aos ex-escravos o acesso à escola.

Devemos ressaltar que o período em que as discussões travadas no período final do Império e início da República – também foi o período em que recrudescem os debates sobre o final da escravidão e a melhor forma de preparar a inclusão dos ex-escravos à cidadania brasileira – limitam-se a apresentação do projeto de um sistema de ensino que, descentralizado, promovesse o acesso das crianças livres à escolarização.

Este sistema, organizado na República nascente segundo a definição que cada Estado Membro federado deu ao direito à educação e

3 MENEZES, Jaci. Educação e cor-de-pele na Bahia: o acesso à educação de negros e mestiços. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, n. 4, 1994 e **Liberdade, igualdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1997. Xerox.

à sua capacidade de manutenção das mesmas escolas, promove uma lenta incorporação das gerações futuras – não obrigatoriamente dos escravos libertados – à cidadania. A nação hoje paga um alto preço por essa lentidão que se arrasta nos investimentos para a educação de qualidade, nos dias atuais.

Contraditoriamente, o acesso ao voto era condicionado, para os adultos, ao saber ler e escrever, entendendo-se a alfabetização como condição necessária para a aquisição de uma “capacidade de discernimento”. Numa sociedade formada majoritariamente de negros e analfabetos, isto significava a exclusão da maioria da cidadania ativa; de tal modo que a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade.⁴

A existência de grandes diferenciações internas no Brasil no acesso à educação mostra a falta ou o fracasso de uma grande política nacional que garantisse o acesso à educação de forma homogênea, e, portanto, de formação do cidadão. Ou seja, de uma política de inclusão na nacionalidade. A intervenção do poder federal na expansão do ensino primário público só ocorre, antes de 1946, face à necessidade de nacionalizar as escolas dos imigrantes italianos e alemães, em decorrência das guerras mundiais – e, nos dois casos, nos Estados do Sul, como medida voltada para garantir a unidade nacional.

A nosso ver, a inexistência dessa política equalizadora se refletiu, como se poderia esperar, no menor acesso dos mais pobres e moradores dos Estados e regiões mais pobres. Dado às condições de indigência a que foram relegados os ex-escravos, recaiu, sobretudo sobre os negros.

Por outro lado, o modo como o sistema escolar trata os alunos advindos das classes populares cria novas formas de exclusão, expulsando da escola aqueles que conseguiram nela chegar ou dando a eles um tipo de educação que os trata como desigual muitas vezes destinado ao fracasso escolar ou destinado a um tipo de trabalho, fora da escola, rotineiro, cansativo – portanto, incluindo-os como desiguais.

Ora, a própria adoção da concepção da sociedade como um espaço de luta pela hegemonia nos leva a buscar compreender como, nestas condições adversas, os negros – e outros grupos subalternizados – construíram, no caminho da resistência, as suas próprias formas de inclusão. Como aprenderam – os conteúdos escolares ou os conhecimentos necessários à sua vida cotidiana, à sua sobrevivência; como encontraram seu caminho

⁴ Idem. A inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Envelope & Cia, 1997. (Coleção Novos Toques – Programa a cor da Bahia).

de inclusão à cidadania brasileira e as relações que estabeleceram com o sistema escolar. Procuramos verificar a existência de um processo consciente de construção de identidade negra e a relação deste processo com a escolarização ou com outras instituições pedagógicas porventura montadas ou adotadas para isto.

O grupo Memória e a UNEB

A intenção do Projeto Memória, na UNEB é, pois, estudar a educação na Bahia, acompanhando o desenrolar do processo de democratização da escola entre nós, articulando projetos de pesquisas e diagnósticos, de modo a contemplar as diversas regiões do Estado da Bahia – e abrindo espaço à perspectiva das classes populares, sua luta por acesso a escola e as iniciativas por educar-se com qualidade e dignidade. Ao retomar o projeto no espaço e ambiente da então Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia - FAEEBA era intenção incorporar o material de pesquisa, que viria a ser levantado ou escrito sobre Educação na Bahia, dentro da linha pesquisa, instalar um centro de estudos sobre a mesma.

Dentro das metas, estava também procurar uma maior estabilidade e apoio institucional, que permitisse consolidar, aprofundar, amadurecer o conhecimento produzido e o grupo que o produz. Aí abrigado, o resultado do trabalho deveria expandir-se, como se expandiu, para abranger novas perspectivas temáticas, beneficiando-se, inclusive, da característica *multicampi* da Universidade do Estado da Bahia. Pretendia-se que a reconstrução deste conhecimento educacional possa constituir-se em forte elemento de consulta para os professores da própria Universidade, alimentando os seus cursos de graduação e pós- graduação, bem como subsidiando a ação de planejadores e avaliadores educacionais.

Portanto, para a realização dos estudos, resolveu-se:

- Transformar o projeto inicial em um projeto integrado, articulando professores de História da Educação de outras unidades da UNEB e de outras Faculdades de Educação do Estado;
- Introduzir a perspectiva do movimento social e a dimensão étnica nos estudos, procurando entender o ponto de vista

da população na demanda e no acesso à escola e captar a diversidade de interesses em torno à mesma.

Contando, na UNEB, com financiamento do Programa Nordeste de Pesquisa e Pós-graduação do CNPQ, o grupo organizou e publicou os Anais do Seminário sobre Experiências Inovadoras na Educação na Bahia – década de 1960, e o livro Fontes para o Estudo da Educação no Brasil – Bahia, re-edição de livro elaborado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, coordenado pelo prof. Luis Henrique Dias Tavares, Consultor DCR do Projeto Memória.

Foi feita a recuperação e a digitação de estudo sobre o Conselho Estadual de Educação, realizado em convênio com o ISP/UFBA e de estudo sobre Escolas Experimentais que pretendiam realizar uma visão alternativa de educação, realizado, na mesma CPE, com a participação das professoras Alba Mello, Ivana Rizvi, Ana Lúcia Menezes Formigli que contou também, na sistematização final, com a professora Elizabete Conceição Santana, através do estudo então financiado pelo INEP.

Foram também digitados trabalhos iniciados pelo Setor de Documentação da CPE - Seplantec com vistas a fornecer um suporte documental para o projeto Memória, traduzido no levantamento e organização de uma bibliografia sobre educação na Bahia, da qual cabe fazer hoje uma revisão e o levantamento da legislação sobre educação na Bahia no período 1920-1980. Com relação à Bibliografia sobre Educação na Bahia, foi elaborado um Guia de Fontes Bibliográficas, atualizando o trabalho anterior. Estão ambos publicados pela Coleção Memória da Educação na Bahia.

O Programa de Qualificação Institucional (PQI) e seus resultados

Na sua trajetória na UNEB foi criado o Grupo de Pesquisas Memória da Educação na Bahia, inscrito no Diretório de Pesquisas do CNPQ. Surgiram também dois subprojetos: a organização do Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia, para o qual se solicitou

o apoio do CNPQ; e o Programa de Qualificação Institucional PQI/ CAPES PROMEBA/REDEMEMO, em articulação com as Universidades Federal do Rio Grande do Norte, Federal do Rio Grande do Sul e com a Universidade de São Paulo.

De modo que, o objetivo da proposta, hoje, é consolidar a Rede de Pesquisa e o Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia, como produtos do Projeto Memória da Educação na Bahia - PROMEBA, instalando, no Núcleo Central do Projeto no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, ambiente, equipamentos que qualifiquem a ação do grupo, deem suporte físico às suas ações e disponibilização da produção para a comunidade educacional baiana. A prática da pesquisa favorece a formação do professor como protagonista nos processos de mudanças e inovações na produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a Rede toma como foco central o estudo das desigualdades de acesso à educação, regional, local, com base na renda, gênero ou raça. A proposta é continuar em articulação com os Departamentos de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Departamento de Sociologia da USP, além de construir novas parcerias e articulações no contexto das perspectivas de pesquisa. No tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, o exercício da pesquisa possibilita o ensino como uma prática reflexiva e criativa.

Observações finais

Neste texto, portanto, estão reunidos os principais fatos que caracterizam a estrutura e o perfil dos pesquisadores do Grupo Memória da Educação na Bahia, assim como os resultados de trabalhos de doutoramento e pós-doutoramento fruto da parceria e o resultado do Programa de Qualificação Institucional - PQI. A parceria com a USP, a UFRN e a UFRGS mostrou-se profícua não apenas pela conclusão da formação de novos doutores, mas pelos resultados alcançados nos conteúdos analisados.

A afinidade entre os textos aqui reunidos, vindos das defesas das teses, das dissertações e dos trabalhos de pós-doutoramento, é observada no sentido de responder aos objetivos do grupo e as demandas da

comunidade em questão. Além deste livro, foram publicados e discutidos em livros, capítulos de livros, congressos e outros eventos.

É interessante observar como as mudanças nos paradigmas das Ciências Sociais – características do atual momento da modernidade, a contemporaneidade afloram dos textos apresentados. Estas mudanças surgem tanto na escolha das temáticas como na construção de procedimentos de pesquisa. Mais ainda, na imbricação dos pesquisadores com seus temas de pesquisa, com o objeto ou com personagens que delas surgem. Ou ainda, com todos estes aspectos. Temas contemporâneos como educação e relações raciais e educação ambiental foram tratados pelo grupo, como, por exemplo, os estudos sobre as relações raciais no Brasil – Bahia e S. Paulo, na década de 1950. Os resultados dos trabalhos de pesquisa oferecem, hoje, um rico material para as reflexões em torno das concepções sobre a educação escolar na Bahia. Revela a luta de estudiosos e idealizadores da educação, com destaque para o educador Anísio Teixeira, incansável nas lutas pela ampliação e transformação do ensino integral na Bahia. A luta em defesa de trabalhadores, provenientes de uma sociedade escravocrata, em que o trabalho manual era destinado aos desvalidos e, em especial, aos negros. A luta em defesa da educação como instrumento para a ascensão dos menos favorecidos.

A preocupação com as contribuições de personagens históricos está fortemente explícita nas análises de trajetórias de personagens da História da Educação, como Celestin Freinet, francês, um dos libertários dos primórdios da Escola Nova, estudado por Elizabete Conceição Santana. Pesquisa que evidencia a preocupação em investigar uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas sem o rigor das disciplinas autoritárias, e dos conteúdos (des) educativos, ainda presente nos dias atuais.

Nesse texto as pesquisas que enfatizam questão da formação dos professores e pesquisadores é uma forte contribuição do grupo, pois contribui com projetos de sobre a Formação Inicial do Professor Pesquisador na Universidade nos programas de Iniciação Científica. Assim, elege também como contribuição aos pesquisadores da educação na Bahia, a abordagem e a ênfase no papel e na influência dos sindicatos como instrumento de luta para a formação dos docentes em cada contexto de comunidade.

Nos procedimentos de pesquisa, vale ressaltar a questão da análise de trajetórias de vida, relatos de experiência, que tanto aparece nos estudos

autobiográficos, que relata reflexões sobre a relação e a implicação do pesquisador com o tema de pesquisa.

Por outro lado, trazemos as reflexões metodológicas elaboradas por Silvia Leite no seu texto sobre o uso da cartografia temática na análise da legislação do ensino superior do Brasil. Ainda na discussão dos dados recolhidos sobre análises e trajetórias aparece nos estudos elaborados por Valdeci dos Santos, ao refletir sobre a história de vida a partir da experiência pessoal, na análise da relação vida e morte na formação do biólogo; o texto de Maria Glória da Paz traz para os nossos dias, também, a educação das meninas, sobre a infância no cotidiano de uma missão – a Missão do Sahy, na região do Piemonte da Diamantina.

Dentre a diversidade dos temas de pesquisa desenvolvidos pelo grupo e as demandas do contexto, temos ainda o estudo da pedagogia do compositor negro, criador e maestro de Bandas e Filarmônicas na Bahia do início do século XX, Manoel Tranquilino Bastos, artista, artífice e mestre realizado por Juvino Alves dos Santos Filho, uma forte questão cultural. Visto que, o ensino das artes e da música inseridos no projeto político pedagógico da Educação Básica já consta na Legislação da Educação Brasileira (LDB).

Outra questão contemporânea, urgente e emergente no bojo da economia do conhecimento, do capitalismo desagregador, da preocupação com a degradação das relações ambientais, é refletida com viés de pesquisa, o trato com as relações ambientais, discutida conjuntamente pelos professores Adir Luiz Ferreira e Maria Sacramento Aquino como sugestão e reforço para que se efetive o cumprimento da LDB colocando em prática, a Transversalidade das questões ambientais na produção do conhecimento no cotidiano da Escola.

O grupo trabalha agora a consolidação da rede de pesquisadores formada, que abrange vários *campi* da UNEB e várias regiões do Estado da Bahia. Estão e estarão sob a sua análise, de forma complementar, diferentes aspectos da Educação no Estado. Amplia-se, assim, uma ação formativa, educadora, que tem como foco a criação e manutenção de um vínculo entre professores-pesquisadores, a reflexão articulada sobre uma temática comum, e a ampliação, pela constituição de uma ação junto a novos cursos de pós-graduação, da formação qualificada de doutores e mestres, na perspectiva do aperfeiçoamento da Educação na Região Nordeste do país. A criação de novos cursos enriquece a prática docente na universidade

no sentido de atender as demandas pela produção de novos conteúdos no contexto da sociedade.

Interessante ressaltar que este papel formador foi conscientemente assumido pelas universidades parceiras. No período, cada uma delas articulou-se com outro grande conjunto de universidades, responsabilizando-se pela qualificação das instituições nas pessoas dos seus professores e na consolidação de grupos de pesquisas. Isto ocorre, na Região Norte e Nordeste do Brasil, graças à presença qualificada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O mesmo se dá, no caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo, que não apenas formam novos doutores como possibilitam a experimentação do estágio de pesquisa em pós-doutorado.

Findo o PQI, estas parcerias construídas são revigoradas em novos programas de cooperação, agregando novos parceiros e temas de estudo ou pesquisas aprofundando temas que nos foram caros. É o caso, hoje, do Programa de Cooperação Acadêmica - PROCAD, que está sendo desenvolvido pelo Grupo Memória em torno aos movimentos por educação e desenvolvimento da década de 1950, com dados e diagnósticos recolhidos e refletidos com significativa contribuição para as formulações de projetos e propostas de educação para as demandas do atual contexto.

EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL PROGRAMADA

estudos sobre preconceitos, estereótipos e relações raciais no Brasil

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de

Considerações Iniciais

Este texto apresenta e discute estudos feitos sobre a temática das relações raciais e da educação no Brasil no período de 1950 a 1964, com o objetivo de verificar como a questão foi tratada, em especial por dois grupos que trabalharam nas décadas de 1950 e parte da década de 1960, em torno às pesquisas realizadas sob os auspícios da UNESCO na Bahia e em S. Paulo. Procura entender as relações então feitas entre os dois termos, tendo em vista as propostas de Educação para Todos e da Educação como fator de Mudança Cultural Provocada, então existente. Considera, para isto, a presença de estudos sobre relações raciais realizados por membros dos dois grupos e dos resultados então encontrados. A retomada do resultado das leituras, no presente momento, visa levantar a discussão da permanência ou não, em pleno do Século XXI, de preconceitos e estereótipos contra o negro na sociedade brasileira.

Trabalha em torno aos seguintes objetivos: 1. Revisão dos estudos já realizados pela autora sobre educação e relações raciais; 2. Levantamento bibliográfico para a atualização das mesmas leituras; 3. Identificação das principais tendências no interior da discussão da relação educação e relações raciais, em especial nos anos 1950 a 1964.

Os textos analisados circulam em torno a alguns centros de pesquisa e a uma periodização sobre a temática no Brasil. Todos tomam

como marco inicial s estudos de Nina Rodrigues no início do século XX, mas alguns chegam a colocar no mesmo grupo os estudos da escola de Nina e os de Gilberto Freire, decididamente um, outro momento. Ao fazer isto deixam de lado o aspecto positivo dos estudos de Gilberto Freire, que, ao analisar a família patriarcal, reconheceu extensa, com os agregados, filhos naturais, amantes, bastardos, famílias secundárias, e com o reconhecimento daí decorrente da mestiçagem da população, o que certamente deve representou um susto para a família tradicional e para a autoimagem do Brasil como branco. E com Gilberto Freire, deixam de considerar também os movimentos da década de 1920, que o antecederam e os que seguem à sua produção, já na década de 1930, como os dois Congressos Afro-brasileiros – o de Recife, organizado pelo próprio Gilberto Freire; e o da Bahia, organizado por Edson Carneiro.

O material bibliográfico fala dos estudos sobre relações raciais na Bahia – Donald Pierson, sobretudo; mas também Thales de Azevedo e Charles Wagley, que conduziram os estudos do Projeto Colúmbia/UNESCO; segundo os autores, todos são colocados num mesmo período e sob o chamado “mito da democracia racial”, que teria iniciado com Artur Ramos. Há quem veja uma identificação entre Gilberto Freire e Nina Rodrigues e outros entre Gilberto Freire e o Grupo da Bahia. A periodização feita por Maria de Lourdes Bandeira denomina o grupo de Artur Ramos, juntamente com Melville Herkovitz em sua passagem pela Bahia e aqui certamente Edison Carneiro, Ruth Landes etc., de grupo culturalista, acolhendo periodização e denominação feita por Borges Pereira.

Logo viriam os estudos do grupo da USP liderados por Florestan Fernandes e Roger Bastide, em seguida com a presença de Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Todos reconhecem que este grupo afirma a existência do preconceito e da discriminação, mas alguns acham que estes preconceito e discriminação eram, por um lado, visto pelo grupo como decorrente da escravidão e do pós-abolição ou que, como sobrevivência de um arcaísmo pela manutenção de um sistema de castas daquelas decorrentes, seria superado pela plena implantação

da sociedade industrial e, com ela, da sociedade de classes – como se não houvesse classes antes do capitalismo industrial.⁵

Lembramos que parte significativa da intelectualidade brasileira estava, no início dos anos sessenta do século XX, preocupada com a inexistência de uma revolução burguesa entre nós como impedimento à possibilidade de transformação social. Nas leituras que posteriormente fizemos principalmente, no Dossiê Florestan Fernandes publicado pela Revista da USP, após a sua morte em 1995, tanto Borges Pereira como José de Souza Martins, especialmente este, discutem as preocupações de Florestan com relação ao desenvolvimento social e as relações entre educação e mudança social, chamando a atenção para a existência, em Florestan, de preocupação com a demora na transformação da sociedade brasileira por falta de protagonistas da mudança advindos das classes populares; discutem também seus estudos sobre as relações entre os conceitos de *anomia*, de Durkeim e *alienação*, em Marx.

Concluídos os levantamentos e as primeiras leituras, passamos a fazer observações sobre estas leituras e complementando-as segundo a necessidade e seguindo descobertas feitas no percurso. Passamos a relatar estas observações, partindo do material encontrado na Fundação Carlos Chagas e na USP.

APROFUNDANDO AS LEITURAS FEITAS. OBSERVAÇÕES ADVINDAS DA LEITURA

Os estudos sobre a Bahia: Donald Pierson, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Marvin Harris e os demais do Projeto Columbia

Nos seus escritos sobre educação, reunido no livro “Educação e Sociedade no Brasil”, Florestan Fernandes, assume fortes críticas ao sistema educacional brasileiro na defesa da escola pública e do uso exclusivo dos

⁵ Nos anos 1980 e 1990, são feitas críticas a Florestan Fernandes no seu livro “Integração do negro à sociedade de classes”, pela caracterização que faz do negro no pós-abolição como resistente a adotar instrumentos, como a família, que teriam ajudado a sua integração social e no cuidado com as crianças, inclusive na busca à educação como caminho para a mobilidade social. Estaria assim, Florestan estaria manifestando a crença num caminho individual para a resolução do problema da integração à sociedade de classes.

recursos públicos para a escola pública, embora não apresente nenhuma proposta explícita de educação diferenciada ou de ação afirmativa em favor dos negros. No mesmo livro *Educação e Sociedade no Brasil*, no capítulo referente à organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, para cuja discussão foi convidado por Anísio Teixeira, então dirigente do INEP, Florestan Fernandes faz uma saudação a Charles Wagley, um auxiliar de Anísio Teixeira no INEP e autor de uma das propostas para a elaboração do plano de trabalho da instituição de cujo debate Florestan participava. Ao procurar compreender a presença de Wagley junto a Anísio Teixeira, no CBPE, encontramos o fio da meada para mais uma parte do mosaico formado pela proposta de Anísio Teixeira na Bahia, como Secretário de Educação, Cultura e Saúde.

Levantando a bibliografia de Wagley, na Biblioteca de Sociologia da USP, encontramos duas publicações sobre a Bahia que nos interessaram diretamente, passamos a analisá-los: uma publicação do Museu do Estado, fala de um Plano de Estudos para o Estado da Bahia, para subsidiar as decisões na área de educação, cultura e saúde, e é resultado de uma comunicação em seminário realizado na Universidade de Colúmbia. A segunda publicação, é o livro “*Races et clases dans le Brésil Rural*”, editado sob a responsabilidade da UNESCO, em 1952, que apresenta os resultados de estudos de comunidade realizados em três municípios da Bahia, representativos de três das regiões ecológicas em que se dividiu o Estado da Bahia, segundo o primeiro documento. Um quarto estudo, do próprio Wagley, coordenador das pesquisas e da publicação, sobre uma comunidade da Amazônia, serve de elemento de comparação com as outras, do Semiárido, do Recôncavo e da Chapada Diamantina.

O livro mostra como, no interior dos estudos de comunidade, foram desenvolvidos estudos sobre as relações raciais no Brasil, no caso na Bahia. Segundo a introdução feita por Wagley ao mesmo livro, a UNESCO, em 1948, interessada na reconstrução do mundo ocidental após a segunda guerra mundial, dá início a uma série de ações. Tomando conhecimento dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos na Bahia, propõe a ampliação dos estudos de comunidade para chegar à discussão das relações raciais, visto que os estudos da década de 1930, inaugurados por Gilberto Freire em seu clássico “*Casa e Grande e Senzala*”, em que as mesmas relações são apresentadas como harmoniosas. Trabalho realizado por Donald Pierson

em Salvador, fala das relações raciais como relações de classe, com caráter que difere das relações estabelecidas nos EEUU e na África do Sul.

Os três estudos de comunidade, realizados por pesquisadores da Universidade de Columbia, entre eles Marvin Harris, foram precursores dos estudos realizados em S. Paulo pela equipe de Roger Bastide e Florestan Fernandes, encomendados também pela UNESCO. Recém-criada, a UNESCO tivera Anísio Teixeira como um dos educadores que participaram de sua criação no pós-guerra – o único brasileiro. Convidado depois para integrar o seu quadro, Anísio a deixa para assumir a Secretaria da Educação na Bahia, em 1946. O outro brasileiro que ocupou cargo na UNESCO no período foi, não por acaso, Arthur Ramos, estudioso do negro e das relações raciais no Brasil e nas Américas, ex-auxiliar de Anísio Teixeira no Distrito Federal, professor da Universidade do Distrito Federal criada por Anísio Teixeira e logo depois extinta com o Estado Novo e a saída de Anísio Teixeira da direção de Educação no Rio de Janeiro.

Portanto, há algum tempo, mesmo antes da Guerra, Anísio tinha ao redor de si um grupo de estudiosos sobre as relações sociais no Brasil. O nosso trabalho de pesquisa, na discussão sobre a modernidade em educação e cultura na proposta de Anísio Teixeira para a Bahia, passa por juntar as pedras do mosaico de sua ação – múltipla, em várias direções, para entender o conceito de modernidade que pratica e os avanços e derrotas que o seu trabalho sofre, no período de governo de Otávio Mangabeira.

Este programa de pesquisa dá continuidade – e as relações com Donald Pierson deixam claro este elo – aos estudos sobre o Brasil e a Bahia iniciados na década de 1930, aí incluídos as discussões sobre as relações raciais entre brancos e pretos. Wagley, coordenador geral da pesquisa, já estivera no Brasil na década de 1930; aparece, em 1939, em fotografia realizada no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, ao lado de Ruth Landes, Edison Carneiro e Levi Strauss, os dois primeiros estudiosos da cultura negra na Bahia, ela como visitante.

Levi Strauss, antropólogo, estava no Brasil como parte da comitiva de professores franceses que ajudaram na implantação da USP. O próprio Donald Pierson realizou, nos anos 1930, tese de doutorado em Sociologia pela Universidade de Colúmbia, sob a orientação de Robert Park, que faz o prefácio da primeira edição norte-americana do seu livro, resultante da tese, “Branco e Pretos na Bahia”. A introdução ao livro foi feita por Artur Ramos, estudioso sobre o negro no Brasil, auxiliar de Anísio Teixeira na Secretaria

de Educação do Distrito Federal, posteriormente membro da UNESCO quando Anísio era o Secretário de Educação na Bahia (PIERSON, 1971).

Enfim, os estudos foram incorporados ao que se chama nos meios acadêmicos de Projeto UNESCO de pesquisas sobre relações raciais no Brasil, tendo sido publicados, em inglês e francês, pela UNESCO, 1951, sob o título *Races et classes dans le Brésil Rural*. Após a experiência da Bahia, outros estudos foram realizados notadamente em S. Paulo, com a participação de Roger Bastide e Florestan Fernandes, resultando numa série de trabalhos publicados e num fecundo debate sobre as relações raciais no Brasil, a natureza da desigualdade social entre os pretos e os brancos e a presença de preconceitos e mecanismos de discriminação social. (WAGLEY, 1952; BASTIDE; FERNANDES, 1971). Na presidência do INEP, entre 1950 e 1964, Anísio Teixeira reúne todos estes pesquisadores em torno ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na discussão de formas de resolver as desigualdades de acesso à educação no Brasil (FERNANDES, 1966).

No século XX, a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil passou das posições vinculadas ao “racismo científico” de Nina Rodrigues, ou de José Veríssimo, até chegar à ideia da democracia racial como a vimos neste século, desde Gilberto Freire. Por essa visão da democracia racial, o “embranquecimento” resultaria da capacidade que tem a sociedade brasileira de absorver e integrar aos negros e os mestiços. Ela subentende e dissemina aquela visão da existência de três raças constitutivas da nacionalidade com diferentes contribuições e potencialidades culturais qualitativamente diferentes, visão esta em que a cor da pele marcaria não apenas uma ascendência inferior como também simbolizaria a inferioridade presente de cada raça.

O estudo de Donald Pierson sobre as relações raciais em Salvador, realizado na década de 1930, se vale de múltiplos instrumentos, que vão da observação participante, entrevistas com moradores, análise de documentos, uso de fotografias, como relatos escritos autobiográficos com membros da comunidade negra baiana. Seu livro, “Pretos e Brancos na Bahia”, faz uma grande discussão final, falando da existência ou não de formas de preconceito e discriminação entre os dois grupos. Os seus resultados são ponto de partida para as discussões estabelecidas pelo grupo da Columbia University na Bahia rural e, posteriormente, para o confronto com os estudos de Bastide e Fernandes para o Estado de S Paulo, também sob os auspícios da UNESCO.

As pesquisas com o objetivo de medir as relações raciais na Bahia e no Brasil, realizadas nas décadas de 1950 e início de 1960 procuraram verificar a presença de formas de preconceito e de discriminação entre os diversos grupos raciais. Na primeira delas, realizada pela equipe da Columbia University em três comunidades do interior do estado da Bahia, além da imersão do pesquisador na comunidade e sua observação, foram montados instrumentos para apreender os valores referentes aos mesmos grupos sociais e às relações entre sujeitos pertencentes a cada um deles. Tomando a forma de uma escala, o instrumento foi submetido a uma amostra de habitantes de três cidades do interior do Estado da Bahia, localizadas em três regiões “ecológicas” do Estado (a denominação ecológica é da própria equipe da Secretaria da Educação, Cultura e Saúde do Estado, que tinha como Secretário o professor Anísio Teixeira), a saber, Monte Santo, S. Francisco do Conde e Minas do Rio de Contas.

Na escala são estudados a classificação de três grupos – brancos, pretos e mestiços – por cada um deles, a partir da seguinte afirmação: *A valoração dos diferentes tipos raciais descreve uma curva na qual os brancos ocupam a posição superior, os negros a posição inferior e os mestiços as posições intermediárias.* O teste aplicado em Minas Velhas consistiu em mostrar três séries de duas fotografias (representando respectivamente um homem e uma mulher negros, uma homem e uma mulher mulatos, e um homem e uma mulher brancos) a 96 pessoas de cor, de classe, de sexo e de idade diferentes, pedindo que designassem os sujeitos que possuíssem tal ou qual qualidade no grau mais alto, num grau médio e num grau mais inferior. As qualidades escolhidas eram em número de seis: riqueza, beleza, inteligência, piedade, honestidade, aptidão para o trabalho, e eram ordenadas em três níveis, por exemplo: o mais, menos e o menos. Trabalha assim a pesquisa com uma escala de opiniões usando, para deflagrar as respostas, a associação das qualidades/características dos grupos a fotos – e, assim, a imagens que, a partir das fotos, as pessoas dos três grupos têm dos mesmos três grupos: o seu e os outros.

Nas conclusões do livro publicado pela UNESCO, o prof. Charles Wagley, como organizador do livro e coordenador da pesquisa pela Universidade de Colúmbia – compara os resultados em três cidades do interior da Bahia com uma comunidade na Amazônia. Embora reafirmando posições de Donald Pierson, no sentido da existência de preconceitos de

classe e não de raça, Wagley (1952, p. 163-164, tradução nossa) acrescenta, dentre outros, os seguintes pontos:

[...]

1. Os preconceitos desfavoráveis aos negros, aos mestiços ou aos indígenas se exprimem, sobretudo, verbalmente, e não se manifestam no comportamento. Outros fatores (riqueza, profissão, instrução, etc.) jogam um papel mais importante que a raça nas relações pessoais.

2. Se a estrutura da sociedade brasileira é rígida, os conflitos de classe são pouco violentos; cada um se esforça para melhorar sua condição e ascender pessoalmente à classe superior, sem colocar em dúvida o valor da estrutura social existente.

3. Enfim, as possibilidades que têm as pessoas de cor de melhorar sua condição variam consideravelmente de uma comunidade rural para outra; em todas elas, é a instrução, a profissão, a situação econômica e a família que, com o tipo físico, determinam a posição social de cada um.

4. A atitude face às pessoas de ascendência ameríndia varia consideravelmente segundo o papel histórico dos índios no plano local. Os aristocratas da cidade e dos distritos rurais afirmam ter um longínquo ancestral índio, o que atesta sua qualidade de brasileiros de velha procedência – não correndo, assim, o risco de serem confundidos com descendentes de escravos. Na Amazônia, ao contrário, a atitude face ao caboclo é influenciada pela lembrança da condição servil a que estavam antes submetidos os indígenas

5. Nas zonas rurais do norte do Brasil o sentimento das diferenças raciais é muito vivo como o atesta a multiplicidade de categorias raciais reconhecidas. Mas estas diferenças não são acompanhadas, como em outros países, de medidas discriminatórias. Em troca, elas constituem: a) um procedimento de identificação; b) um dos critérios da posição social provável. c) um meio que as pessoas de cor utilizam para evitar a desonra de serem classificadas como negras. [...]

No entanto, tanto ele como Marvin Harris, membro de sua equipe de pesquisa, enxergavam a possibilidade do enrijecimento das relações raciais no Brasil, especificamente na Bahia, na medida em que os negros tivessem ampliado a possibilidade de acesso aos níveis mais altos na escala social, pelo acesso à escolarização e a postos de trabalho bem remunerados. Nas palavras dele:

À medida que as frações desfavorecidas da população beneficiadas pela educação para todos e pelo crescimento dos salários em geral, da categoria de serviços domésticos, se poderá chegar a ver a distinção entre as classes sociais inferior e superior se fazer tendo em conta, de todo modo, o critério profissional. É seguramente possível que o crescimento do número de indivíduos com possibilidade de ascender a uma situação desejada na hierarquia social corresponda igualmente ao crescimento das tensões raciais. (WAGLEY, 1952, p. 165, tradução da autora).

Os estudos de Thales de Azevedo

Também trabalhando as peculiaridades das relações raciais no Brasil, especificamente na Bahia, estudos da década de 1950, como parte dos estudos Columbia UNESCO, foram relatados por Thales de Azevedo, em artigo publicado sob a denominação “Imagens e Estereótipos Raciais e Nacionais”. Definindo estereótipos como “juízos de valor, sob a forma de representações ou imagens mentais, que indivíduos de um grupo humano fazem de outras raças ou nações e que, de ordinário, baseiam-se em impressões, opiniões, conjeturas ou em conhecimento incompleto ou imperfeito”, chamando a atenção do interesse para o seu estudo para psicólogos, sociólogos e antropólogos. Fala ainda da importância do estudo de sua gênese e de seu dinamismo, principalmente, no que diz respeito aos estereótipos nacionais (sobre indivíduos de diferentes nações), que teria motivado o interesse da UNESCO em promover estudos e pesquisas sobre os mesmos estereótipos e as possíveis tensões deles resultantes, afirmando a “possibilidade de tratá-los por meio de esclarecimento ou educação” (AZEVEDO, 1952, p. 104).

Refere-se no texto a presença destes estudos no Brasil, em que se teria utilizado “escala de distância social” (refere-se explicitamente a estudo conduzido pela profa. Carolina Martuscelli em S. Paulo, que inclui

apreciação sobre negros e mulatos – classificados como pouco aceitos).⁶ Adiante, no seu texto, apresenta os resultados de seu próprio trabalho de pesquisa em Salvador, com uma escala que apresenta atributos apreciativos, depreciativos e neutros. Não apresenta os atributos para os negros ou mestiços, mas sim para “brasileiros”.

Outros estudos analisados por nós⁷ falam de dificuldades de experimentar a convivência em condições concretas, que passam pelo contato físico ou a convivência próxima no dia a dia. Estas dificuldades estariam vinculadas à moradia, mais especificamente a:

- Cohabitação, ou seja, morar e dormir no mesmo teto, sentar no mesmo banco, morar no mesmo bairro ou aldeia;
- comensalidade, ou seja, dividir a mesma mesa, comer junto com (hábitos à mesa, comer com as mãos);
- participação da mesma festa e, nela, dançar juntos (aqui, o próprio Marvin Harris fala dos limites impostos às meninas brancas para dançar com negros, mesmo educados e ricos, no clube social de Rio de Contas);
- o contato sexual ou amoroso – fazer sexo, morar juntos, ter filhos em comum;
- o casamento legal.

O Grupo de S. Paulo: a presença de Florestan Fernandes e Grupo da USP

O trabalho clássico sobre as relações raciais em São Paulo, realizado inicialmente sob os auspícios da UNESCO por Florestan Fernandes e Roger

6 Ver Uma pesquisa sobre a aceitação de grupos nacionais, “raciais” e regionais em S. Paulo, USP, FFLCH, Boletim CXIX Psicologia, S. Paulo, n. 3, p. 62, 1950. Analisamos o material da profa. Martuschelli Bori no texto sobre o surgimento da Psicologia Social no Brasil.

7 A respeito dos limites da coexistência, ver Fernandes e Bastide, Brancos e Negros em S. Paulo. Também referência a experiência de convivência em comunidade de quilombo descrita por Maria de Lourdes Bandeira, Território Negro em Espaço Branco. Também Carlos Eduardo Santana em sua dissertação de mestrado, falando das duas comunidades de Rio de Contas – Mato Grosso, totalmente branco, e as comunidades quilombolas de Rio de Contas, totalmente formado por negros. Estes trabalham na comunidade branca durante o dia, mas voltam à noite para o espaço próprio, para dormir, onde moram.

Bastide, contou também com a participação de outros pesquisadores da USP teve lugar no início dos anos 1950. Publicado inicialmente pela revista *Anhembi*, foi posteriormente publicado pela Companhia Editora Nacional sob o título: *Branco e Negro em S. Paulo*. No trabalho, os autores utilizam depoimentos e discussões realizadas por membros da comunidade negra além de estudos de escala social e pesquisas com estudantes universitários e do Ensino Normal.

No desejo de entender um pouco mais Florestan Fernandes e sua relação com a educação, em especial no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, fiz uma busca na Faculdade de Educação da USP, localizando o livro *Educação e Sociedade no Brasil*, de sua autoria, e o livro *Educação e Sociedade*, de Marialice Foracchi e Luiz Pereira, este segundo organizado como livro-texto para os estudos de Sociologia da Educação. Achei importante ir aí para ver se havia alguma discussão sobre educação dos negros no Brasil ou alguma conexão com a discussão sobre classes e raças, sendo Florestan tão central na discussão e tendo em vista a grande Campanha pela Escola Pública que ele liderou.

Não encontrei neles nenhuma proposta específica para a educação dos negros, nem estudo algum é transcrito para o livro falando em desigualdade de acesso dos negros à educação. O livro de Florestan Fernandes contém grande diagnóstico sobre educação no Brasil, falando da extrema seletividade da escola no início dos anos 1960, mostrando inclusive as desigualdades regionais no acesso à escolarização, mas se baseia em dados de matrícula, que, como já falamos, não registrava cor da pele dos alunos da escola básica. No Prefácio, escrito em janeiro de 1963, o autor se autocalifica como “o sociólogo empenhado nas diversas lides que lhe são atribuídas – combatente nas trincheiras, lutando por uma política educacional adequada à República”. Seu trabalho seria voltado a implementação de uma reconstrução educacional, destinada a discutir os dilemas educacionais do país, entendendo Educação como fator de integração política, na presença de uma crise da democracia no Brasil. Encontrei nas seguintes frases a única alusão aos problemas dos negros:

O meu estado de espírito [na condução da Campanha] fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve que ganhar a vida antes de completar 7 anos engraxando sapatos... Nesse sentido, assumi nos debates uma posição análoga à que Patrocínio desempenhou nas lutas abolicionistas, descontadas as

devidas... etc. (o processo abolicionista foi realmente revolucionário e aquele ilustre tribuna possuía dotes de que eu não me posso vangloriar) . [A intenção] era elevar, ao mundo cultivado do Brasil, as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados. (FERNANDES, 1966, p. XIX, Prefácio).

No prefácio do livro Educação e Sociedade, Fernandes (1966, p. XXI) diz também:

A educação constitui um fator adaptativo – a ser utilizado de acordo com a capacidade adquirida de comportamento inteligente dos homens. Elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações homem/meio natural e humano, bem convertê-lo em senhor de seu próprio destino... A educação não é, em si, fonte de esclarecimento contínuo e de aperfeiçoamento contínuo da natureza humana. Tudo depende dos valores a que ela serve – para o “bem” ou para o “mal”. [...] Contradição brasileira: enquanto propugnamos por “desenvolvimento econômico acelerado” e por uma “política de desenvolvimento” mantemos a nossa educação como privilégio social. O nosso sistema de ensino atua às avessas: prepara o homem para ajustar-se a uma ordem social estática e tradicionalista.

Nas conclusões do Diagnóstico apresentado no 1º Capítulo do livro em discussão, alinha entre o que chama de “deficiências flagrantes” do sistema educacional brasileiro naquele momento, e entre as mais importantes: “[...] 5) os critérios *extra-educacionais*⁸ de atribuição das oportunidades educacionais que impedem o peneiramento com base em aptidões demonstráveis e/ou verificáveis e convertem as promoções sucessivas em matéria ocasional e incontrolável” (FERNANDES, 1966, p. 41).

No 2º Capítulo, referindo-se ao Brasil, usa a expressão “sociedade de classes etnicamente heterogênea”. É a seguinte a frase completa:

Elas [as escolas] estão alheadas até dos imperativos da integração nacional, negligenciando os riscos

8 Aqui certamente estariam presentes as diferenças de riqueza e instrução, ou seja, de classe social.

das tensões étnicas, econômicas e sociais, numa sociedade etnicamente heterogênea, e voltando as costas à necessidade... de preparar o homem brasileiro para o estilo democrático de vida (FERNANDES, 1966, p. 82).

Assim, aparentemente, atribui à escola tarefa de integração nacional, que incluiria negros e não negros. Existe ainda outro trecho do livro em que faz paralelo entre a Campanha em Defesa da Escola Pública com a Campanha Abolicionista, sentindo-se, enquanto coordenador da primeira, no papel de Joaquim Nabuco no exercício de um no mandato da raça negra quando este, em seu livro *O Abolicionismo*, declara-se representante, mesmo sem a anuência expressa deles, dos escravos e dos ingênuos.

Em consequência, a parcela mais numerosa e prejudicada pelas deficiências qualitativas e quantitativas do nosso sistema de ensino é totalmente *muda e inoperante* no processo de reconstrução educacional. Como acontecia no antigo regime com os escravos, ela só pode falar através de ‘advogados ex-officio’ que aceitam um mandato não expresso, mas nem por isso menos imperioso, para usarmos expressões postas em voga por Nabuco. (FERNANDES, 1966, p. 105).

E na nota ao pé da página:

Eis como Nabuco se refere ao mandato da raça negra que é, *mutatis mutantis*, o mandato educacional das populações rústicas brasileiras: ‘O mandato abolicionista é uma dupla delegação, inconsciente da parte dos que a fazem, mas em ambos os casos interpretada pelos que a aceitam como um mandato a que não se pode renunciar. Nesse sentido, deve-se dizer que o abolicionista é o advogado de duas classes sociais que de outra forma não teriam meios de reivindicar os seus direitos nem consciência deles. Essas classes são os escravos e os ingênuos. (FERNANDES, 1966, p. 105).

Ou seja, ao fazer a analogia com a Campanha Abolicionista, Florestan Fernandes pretende estar representando, na Campanha em defesa da Escola Pública, os pobres e os negros. No texto sobre Educação entre o Tupinambá,

apresenta de onde retira a conceituação de peneiramento que usou acima; ao falar “dos mecanismos psicossociais de peneiramento e outros processos organizatórios”. Na nota n. 2, p. 145 – refere-se às “perspectivas abertas pela conceituação de peneiramento de Thurnwald e Müllmann...”. Ainda neste texto, considera a educação como “técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos”. Mais adiante, no mesmo texto, p. 165 do livro, “A presente discussão penetra na esfera da análise interpretativa das funções sociais da educação. Deve-se entender por função social da educação a contribuição que ela dá para manter ou transformar certa ordem social; ela tanto pode ser uma agência de controle social quanto um fator de mudança social”. Para a discussão das suas proposições, Florestan remete para a leitura de três textos seus a respeito: “A função social da guerra na sociedade tupinambá”, p. 332-333; e “Ensaio sobre o Método de Interpretação Funcionalista”, FFCLUSP, 1953, p. 71-73 ou “Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica”, Cia Editora Nacional, 1959, p. 267-269.

Esta discussão da educação como possível fator de mudança social vai estar presente na obra de Florestan, inclusive nos debates sobre as propostas para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com Anísio Teixeira e outros educadores e pesquisadores. O livro de Pereira e Foracchi (1979) é uma coletânea de textos para uso didático no estudo de Sociologia da Educação, elaborado também pelo Departamento de Sociologia da FFCL, como parte de ações para estudar a escola a partir da Sociologia. No livro de Florestan Fernandes, com textos apenas dele, já era possível notar a presença de uma “sociologia militante” – respondendo aos chamados da sociedade, como dito acima. Este outro livro apresenta digamos as bases teóricas desta sociologia da educação como parte da sociologia.

Os dois livros mostram uma forte ação do Departamento de Sociologia da FFCL da USP para entender a escola enquanto instituição social. Embora seja o mesmo grupo que estudou as relações raciais na mesma década de 50, os dois livros não têm um único texto que fale de relações raciais no Brasil, do negro e de suas necessidades educacionais em separado. O que sugere o entendimento das relações raciais como parte das relações sociais como um todo.

Este modo de pensar está alinhado com o pensamento dos educadores da Escola Nova, no Brasil. Desde meados da década de 20 do século XX, pelo menos, esses educadores passaram a criticar e discutir

fortemente o sistema educacional brasileiro visto por eles como um sistema dual que, mantendo duas redes paralelas, a primária/profissional e a secundária/ superior, voltadas para camadas diferentes da população, era tradicionalista e mantenedor das desigualdades sociais. Em torno da Associação Brasileira da Educação desde então, mas mais fortemente a partir de 1932, quando elaboram e divulgam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criticam a velha ordem educacional e propõe uma nova escola, baseada nos princípios da Educação para a Democracia – ligada a duas vertentes: uma, o pragmatismo do início do século XX, via Dewey; outra, no pensamento republicano europeu, digamos assim, que propunha a escola única, universal, gratuita, direito de todos e dever do Estado.⁹ Propõe-se “a substituição da hierarquia dos mais ricos pela hierarquia das capacidades, medida pelo sistema da igualdade de oportunidades e pelo sistema da aferição do mérito, que escolheria os mais capazes”.

É importante lembrar, aqui, que mesmo entre os membros da Associação Brasileira de Educação, não havia homogeneidade de modo de pensar o mundo, e que o Manifesto reflete a diversidade presente entre os signatários. A corrente dos chamados progressistas, ganha pouco a pouco força entre os educadores e cientistas sociais. Porém, não obstante tenha desencadeado grandes lutas em todo o período que vem de 1930 até os nossos dias, é sempre uma concepção em luta, tendo como adversários os propositores do sistema do Estado Novo e os privatistas. Grandes nomes se comprometem com ela, em torno especialmente da liderança de Anísio Teixeira ou de Fernando de Azevedo, de quem Florestan Fernandes foi assistente na USP.

Como é possível verificar na Campanha pela Escola Pública, desenvolvida contra o substitutivo Carlos Lacerda para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já no final dos anos 1950 até a aprovação da Lei em 1963, o grupo que defendia o que chamava de ‘concepção democrática de vida e sociedade’ não consegue implantar o sistema de educação que pretendia. A análise da legislação constitucional e as diferentes formas de tratar a questão do trabalho e da preparação para ele mostram esta luta. Na década de 1950/60 tem início a ampliação da matrícula na escola primária, mas a universalização do acesso até ela somente vai se completar nos anos 1990.

⁹ Lourenço Filho, como membro da ABE, traduz e publica, nos anos 1930, estudo sobre a Escola Única na Europa. São também publicados os estudos de Lorenzo Luzuriaga, que vem a ser do Ministério da Educação da Espanha durante a República. Com o final da Guerra Civil Espanhola, Luzuriaga e outros pensadores espanhóis vêm para a América Latina, atuando no México (criação do Colégio do México), na Argentina e no Brasil.

Está, portanto, na raiz do pensamento inovador e progressista brasileiro em educação a concepção de que a implantação da escola única é a garantia do acesso à educação via escola pública, gratuita, obrigatória – enfim, a universalização das oportunidades educacionais – permitiria uma base para que os diferentes segmentos sociais competissem em igualdade de condições. Assim, por uma medida universal se encaminharia a resolução das desigualdades – no caso, na área de educação, mas entendendo a mesma como instrumento de mudança social. Somente assim podemos explicar a completa ausência de discussão da questão do acesso desigual dos negros, (embora não dos pobres: falam-se sempre nos problemas decorrentes da pobreza e como supri-los: são criados os programas de oferta da merenda escolar, do livro didático, de oferta de fardamento, mais recentemente a bolsa escola, o programa de combate ao trabalho infantil, etc, como forma de diminuir os custos indiretos da educação assumidos pelas famílias e tentar garantir a permanência das crianças na escola) .

Esta passada pelo pensamento de Florestan Fernandes e da sua compreensão da escola e sua função na sociedade brasileira se fazia necessária dado à sua forte presença nos estudos sobre o negro, inclusive como referência em todos os demais que estudaram o assunto, seja concordando muito com ele seja discordando muito dele. Encontrei em Florestan uma grande preocupação em entender a escola e um forte engajamento na proposta de reconstrução educacional em debate no seu tempo. Seu pensamento sobre as relações raciais avança sempre no tempo. O seu texto da revista da Fundação SEADE, já nos anos 1980, no pós-Anistia, parece apontar para um reconhecimento da existência de dificuldades novas nas lutas contra o preconceito, trazidas pelo capitalismo monopolista (FERNANDES, 1988). Ele e o grupo de pensadores de seu tempo vinculam, assim, a resolução das desigualdades raciais à solução do problema da democratização da sociedade.

Reflexões posteriores sobre o pensamento de Florestan Fernandes

Após a morte de Florestan Fernandes em 1995, uma série de ensaios foram realizados sobre o seu pensamento por membros da academia. Interessada no debate dese tema passamos em seguida, à leitura e fichamento de textos de José de Souza Martins sobre Florestan Fernandes e seu interesse por educação, a articulação entre educação e

mudança social e a produção, no Departamento de Sociologia da USP, de uma sociologia militante.¹⁰

No texto, Martins analisa a utilização do método da história de vida por Florestan Fernandes. Segundo Martins, F. Fernandes trabalha o método de História de Vida como possibilidade do pesquisador de conseguir uma “imersão no Outro”. Chama a atenção de que, nos seus estudos, Florestan faz a análise das histórias de vida dos sujeitos analisados procurando entender o repetitivo e a transgressão, ou seja, as histórias normais e as histórias não normais, procurando ver o que faz das histórias de vida documentos pessoais. Assim, segundo Martins (1996, p. 18):

Está preocupado em saber o que as pessoas fazem consigo mesmas nos momentos de consciência dividida... momentos em que o rumo pré-traçado pela origem e pela situação de classe entra em crise”... em que destino e consciência se confrontam. Não somente as rupturas propriamente sociais são relevantes, mas também as rupturas interiores, a ressocialização da pessoa dentro de “mores” antagônicos. Preocupa-se também com o atraso das consciências em relação as possibilidades de mudança social que são abertas pelo processo histórico. P/ Florestan há momentos de redefinição de consciência e de re-socialização das pessoas. Haveria uma espécie de **processo educativo permanente** nas relações sociais em crise.

Segundo Martins (1996, p. 19), foi esse, certamente, o fator que levou o professor Fernandes a se interessar pela educação e pelo estudo sociológico dos processos educativos:

A sociologia aplicada... não só poderia desenvolver técnicas sociais de mudança social provocada, mas interessar-se pelas relações entre biografia e mudança social, de tal modo que alvos mais generosos da mudança induzida tivessem na ressocialização dos agentes, através da escola, um meio de afirmação.

Aprofundando sua análise, fala da preocupação de Florestan Fernandes com o desencontro do homem com sua obra. Segundo diz, boa parte da sociologia de Florestan Fernandes é dedicada ao entendimento

10 Ver Martins (1996).

das dificuldades sociais para compreender as alternativas e seu mau uso; a “perdição dos que não tiveram força e discernimento para tomar decisões na direção da mudança possível”. Aí, segundo Martins, estaria localizada a preocupação em estabelecer um elo de ligação entre os conceitos de anomia, em Durkeim, e de alienação, em Marx.¹¹ Citando Martins (1996, p. 19):

As situações ambivalentes e limites reaparecem em diferentes estudos sob a forma de ruptura com o conformismo e o destino. Se de um lado as biografias que documentam o repetitivo são por ele consideradas fundamentais para a compreensão do funcionamento da sociedade, por outro lado são igualmente fundamentais as biografias transgressivas e as personalidades divergentes. O que interessa ao sociólogo, enquanto sociólogo, é o que o homem faz de seu destino nessas horas cruciais. Uma boa parte da sociologia de Florestan Fernandes é dedicada ao entendimento das dificuldades sociais para compreensão dessas alternativas e seu mau ou insuficiente aproveitamento; ao entendimento da perdição dos que não tiveram força, discernimento, coragem e determinação para tomar a História nas mãos, naquela fração de tempo histórico em que os dilemas permanecem diante dos olhos e da consciência de cada um. Durkeim faz da anomia, do desencontro entre as transformações no substrato das relações sociais e as representações e normas sociais que deveriam corresponder-lhes, o centro da sua sociologia. Como Marx faz também do atraso da consciência em relação às relações sociais que ela mediatiza, da alienação, o núcleo de sua sociologia.

Em outro texto, Martins (1994) retoma a questão, ao debruçar-se sobre o tema da superação dos bloqueios do desenvolvimento na história brasileira, a captura do desenvolvimento pela ideologia do crescimento – lembrando que é a modalidade de crescimento econômico que estabelece os limites para o desenvolvimento – e os estudos realizados entre os anos 1950 e 1960 dos sociólogos brasileiros, sobre o desbloqueio possível do

¹¹ A observação me pareceu importante, dado que Florestan Fernandes, no livro “A integração do negro à sociedade de classes”, já citado... refere-se, ao afirmar a existência de uma pequena capacidade dos negros, em S. Paulo, de engajar-se na transformação de seu mundo cotidiano, como “anomia”.

desenvolvimento, como parte dos trabalhos do Grupo de S. Paulo, mais especificamente Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes.

Analisa Martins como o grupo de S. Paulo, a partir de uma leitura do marxismo, aponta para a presença do capitalismo desde muito tempo no Brasil e como, no processo de desenvolvimento econômico e social, teriam existido momentos em que a ruptura teria sido possível, bem como a necessidade de que existissem protagonistas para esta mudança possível. Em especial, está analisando o momento de esvaziamento do escravismo como surgido das próprias necessidades de crescimento e transformação do capitalismo no Brasil. Segundo Martins (1994, p. 55), “Ao entrar em contradição com o escravismo, o capital anunciava a possibilidade de transformações sociais, de superação dos bloqueios, de modo que as suas virtualidades (suas possibilidades virtuais) se manifestassem numa realidade social nova”. A questão era saber quem poderia protagonizar as mudanças sociais potenciais naquele momento histórico. As elites? A velha oligarquia? As mesmas elites responsáveis pelo atraso?

Seguindo no seu texto, Martins afirma que Florestan Fernandes estava também interessado no tema. Estudava, nos anos 1960, a resistência social à mudança, procurando entender os mecanismos de desbloqueio ao desenvolvimento e à modernização entre as classes subalternas, os pobres, no espaço rural e urbano. Para Florestan, segundo Martins, as dificuldades de sua inserção no mundo moderno decorriam de uma socialização desfavorável à mudança. Daí o seu interesse pela educação, que deveria assumir uma dimensão criativa e transformadora. Para entender melhor o pensamento de Florestan Fernandes, remete para o capítulo 4 do livro “Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada” e o livro “Educação e Sociedade no Brasil”, que analisamos um pouco acima.

Ainda no que diz respeito ao pensamento de Florestan Fernandes e seus estudos de sociologia, analisamos, no dossiê já citado publicado pela Revista USP, o texto do professor Borges Pereira, que toma como ponto de partida depoimentos gravados de Florestan Fernandes, concedidos à Prof. Dra. Olga von Simson, em “Revisitando a Terra de Contrastes: a atualidade na obra de Roger Bastide”, além de textos publicados pelo próprio Fernandes.

Dissertando sobre a questão racial brasileira na obra de Florestan Fernandes, Borges Pereira transcreve trechos de autoria Florestan, mostrando desde o momento da decisão em participar do projeto UNESCO, até às decisões metodológicas tomadas por ele e pela equipe de

do projeto para a montagem e condução da pesquisa. Segundo Borges, o convite de Bastide não fora inicialmente aceito por Fernandes, visto que a questão do negro não fizera parte de seus estudos anteriores, fortemente voltados para o estudo das sociedades indígenas no Brasil, para a reflexão da Sociologia como ciência e sobre a função desta na compreensão da sociedade brasileira.

Nos seus depoimentos, selecionados por B. Pereira, FF explicita divergências com o pensamento de Donald Pierson, bem como com o próprio Roger Bastide, pela forma de encarar a situação concreta do negro que, para ele, deveria ser apresentada “sem meios tons”, segundo FF “muito apegado à objetividade científica”. Ele, FF, considerava que, pela sua convivência com negros como criança de origem “lumpen”, tendo vivido “em porões e cortiços de vários bairros” de S. Paulo, tinha aos negros como “companheiros de privações e misérias”, o que lhe, para ele, lhe permitiria manejar a “perspectiva do oprimido” para “desmascarar a hipocrisia reinante sobre o assunto”.

Chegando Florestan a um acordo com Bastide sobre o projeto de pesquisa, o trabalho toma como hipóteses do que viria a ser o embrião dos estudos da sociologia do negro, naquele momento, através da pesquisa sobre Negros e Brancos em S. Paulo:

1. Partia-se do princípio de que a situação social do negro no Brasil é um problema social a ser resolvido em nome da justiça social. Assim, não haveria um “problema do negro” para o país, como vê a literatura dos estudos das relações raciais desde o final do século XIX; a existência de uma estrutura social iníqua é que se constituiria num problema para o negro.
2. Concordando com L. A. Costa Pinto, que estudava a situação racial no Rio de Janeiro, resolve-se, no tratamento da questão, dar ênfase à sociologia e não à antropologia para os estudos, afastando-se das correntes com a perspectiva dos estudos afro-brasileiros. Para Costa Pinto ([s.d.], p. 31), citado por Borges Pereira, nos estudos da corrente que vinha da antropologia, “[...] uma abstração tomou o lugar dos fatos, impediu-os de ver a distância que crescia entre o africano abstrato que estudavam e o novo negro, negro-homem, real

e concreto, que estava ali – nascendo, vivendo, morrendo na frente deles, debaixo de seus olhos”.

Assim, embora descartando o chamado “esquema culturalista”, busca realizar, no projeto sociológico, uma articulação entre empiria e método dialético, entre sociologia e o uso de metodologia qualitativa, com a participação de negros e suas organizações, utilizando as técnicas qualitativas da antropologia: Relatos biográficos em alguns casos; observação participante em situação grupal. Intelectuais negros que se tornam eles próprios pesquisadores. Comentando o afastamento da questão cultural, da cultura negra como modos de ser, Borges Pereira arrisca: “Talvez a presença de uma concepção marxista que vê a cultura como epifenômeno tivesse levado à ênfase na dimensão socioeconômica como dimensão explicativa”. Ver, Borges Pereira, Revista da USP 1997, Dossiê Florestan Fernandes.

Observações finais

As leituras feitas captam a tensão entre dois grupos de pesquisadores que se debruçaram sobre as relações entre as raças no Brasil entre os anos 1930 e os anos 1950 do Século XX: o grupo de S. Paulo, liderado por Roger Bastide e Florestan Fernandes; e o grupo da Bahia, coordenado por Charles Wagley e Thales de Azevedo¹², contando com a presença de outros pesquisadores associados. A discordância principal entre os dois grupos estaria na consideração das conclusões de Donald Pierson, autor do estudo “Branco e Pretos na Bahia” na década de 1930, nas quais o autor diz que os preconceitos existentes em Salvador são de classe, mais do que de raça, entendendo este tipo de preconceito de acordo com as características do mesmo fenômeno na sociedade americana de então, na qual a rigidez da separação entre os grupos raciais era tão grande que era tomado emprestado o conceito de casta para entendê-la Pierson, nos anos 1950, já era então professor também da Universidade de S. Paulo. Na ocasião da republicação de seu livro acima citado no Brasil, Pierson faz no prefácio uma discussão dos conceitos utilizados em seu trabalho, em especial aos

12 Ver, a respeito, WAGLEY, Charles, AZEVEDO, Thales de e COSTA PINTO, Luiz A. - *Uma Pesquisa Sobre A Vida Social No Estado Da Bahia*. “Primeiro da série a ser publicada pelo Museu do Estado, em cooperação com o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia-Columbia University”. Secretaria de Educação e Saúde. Bahia, Brasil, 1950. Publicações do Museu do Estado—N. °11.

conceitos de preconceito e discriminação. Considera, especialmente, o conceito de classe da sociologia americana por oposição ao conceito de casta, e, no caso, a possibilidade de mobilidade vertical dos sujeitos de cada grupo racial.

Os estudos de Wagley, com a participação de Harris, Hutchinson e Ben Zimmerman, debruçam-se sobre comunidades rurais – pequenas cidades do interior da Bahia, uma na Chapada Diamantina, outra no Recôncavo e outra na Região Nordeste do Estado, próximo à região de Canudos; originalmente, procura estabelecer comparações entre espaços mais “tradicionais” e outros em que o processo de industrialização ou de modernização da economia já se iniciara, procurando ver em que medida estas mudanças teriam impactado sobre as relações entre as raças. Os estudos, todos eles, afirmam a presença de fortes estereótipos negativos sobre os negros.

É interessante notar que o grupo de Wagley, ainda que, reafirmando as conclusões de Pierson quanto à natureza de classe do preconceito encontrado na zona rural da Bahia, aponta para diferenças entre as diversas comunidades, advindas da composição da população e da sua história (maior ou menor presença de negros e do modo de produção escravista). Assim, o estudo sobre a cidade do Recôncavo, descrevendo uma pequena cidade que historicamente esteve ligada à monocultura do açúcar, encontra na referência a descendente dos antigos senhores a presença de uma “quase casta”, menos permeável à ascensão dos mestiços, formando quatro e não três grupos raciais. Ao lado disto, no mesmo Recôncavo, nas novas usinas de açúcar, as relações “de classe” patrão X empregado estariam caminhando para a formalização. Também o estudo sobre a comunidade indígena, realizado pelo próprio Wagley mostra a presença de preconceitos e estereótipos negativos; na ausência de um grupo negro significativo, estes estereótipos recaíam sobre os indígenas e seus descendentes.

Bastide e Florestan Fernandes publicam em anexo à segunda edição de seu livro ‘Branco e Negro em São Paulo’, como apêndice, o projeto de estudo que deu origem às pesquisas, sob o título “O preconceito racial em São Paulo” (p. 271-300 da edição da Coleção Brasileira, S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971). No texto, procuram operacionalizar os conceitos e apresentam as hipóteses e a estrutura do trabalho. O trabalho realizado por eles se deu na cidade de S. Paulo, então em pleno processo de crescimento urbano e industrialização e com uma enorme presença de

imigrantes europeus e seus descendentes, que chegaram a promover uma mudança no perfil demográfico. Recebia também a onda migratória dos nordestinos. Nesta cidade, que poderia mostrar-se cosmopolita, a presença dos preconceitos e estereótipos contra os negros é bem forte.

Todos os relatos feitos na ocasião apontaram nesta direção. Estariam assim respondidas as curiosidades de Oracy Nogueira que se perguntava se a migração e a industrialização alterariam esta situação. Em suma, todos os grupos que, na metade do século XX, participaram dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, então recém divulgados reconheciam no seu conjunto a existência de preconceito racial no Brasil. Na opinião de Oracy, naquele momento (1954), já não bastaria a afirmação da existência do preconceito racial, mas o entendimento da sua natureza e intensidade.

No caso da Bahia, Wagley, incorporando as conclusões de Marvin Harris, chama a atenção para a possibilidade de agravamento das tensões raciais no Brasil, na medida em que se ampliassem as condições que permitiam a mobilidade vertical – por exemplo, o acesso à escolarização e a posse de diplomas. Nas suas palavras, como citado acima, seria “seguramente possível que o crescimento do número de indivíduos com possibilidade de ascender a uma situação *desejada* na hierarquia social corresponda igualmente ao crescimento das tensões raciais”. Refere-se, no mesmo parágrafo citado, à política de educação para todos e diz, ainda, nas conclusões do livro *Races et classes*:

Foi possível observar¹³ que, à medida que a desvantagem dos negros e dos mestiços diminui ao melhorar sua condição econômica e eles adquirem instrução, a posição da classe superior branca se encontra diretamente ameaçada. Por reação, o critério racial tende a ganhar importância no plano social e, ao mesmo tempo, os preconceitos, as tensões entre grupos raciais e as medidas discriminatórias correm o risco de se agravar. Enfim, à medida que os laços industriais e comerciais que se refazem entre o Brasil e o Ocidente e que o país melhora seus equipamentos, as ideologias dos países mais avançados do ponto de vista científico e técnico ganham terreno no Brasil. Copiando de outras culturas os instrumentos, as técnicas, e as teorias úteis, o Brasil corre o risco de tomar emprestadas também atitudes, ideias,

13 Ver Harris, Marvin...texto citado.

e invenções adventícias. Os observadores, tanto brasileiros como estrangeiros, têm a impressão que juntamente com os processos industriais e sua tecnologia, o Ocidente introduz no Brasil as suas atitudes e teorias racistas. (WAGLEY, 1952, p. 165)

E procura diminuir o impacto de suas palavras, concluindo:

Mas não existe ligação necessária entre o progresso industrial e técnico e o racismo, entre a elevação do nível geral do nível de vida e as rivalidades e medidas discriminatórias contra certos grupos étnicos ou minoritários.

[...]

Consciente dos perigos que guarda o progresso técnico, e resolvido a evitá-los, o Brasil saberá beneficiar-se das vantagens que lhes oferecem seus recursos ainda não explorados, sem renunciar a sua fecunda tradição de democracia racial. (WAGLEY, 1952, p. 165).

A fala de Wagley é interessante, primeiro por reconhecer as desigualdades entre brancos e negros no Brasil e a existência de preconceitos e estereótipos contrários aos mesmos, embora apresentados sob a forma de “brincadeiras” e “gozações”, naquele momento sem agressões físicas e insuficientes para promover a segregação total dos dois grupos. Em seguida, por levantar a possibilidade do agravamento das tensões raciais. Haveria, assim, um risco assumido na política de Educação para Todos que os dois grupos – o da Bahia e o de S. Paulo – trabalharam para implantar, já que todos, assessores de Anísio Teixeira no CBPE, tinham conhecimento dos resultados das pesquisas. Por fim, Wagley levantou a possibilidade de que estas tensões seriam resultados dos contatos com “sociedades industriais”: “Os observadores, tanto brasileiros como estrangeiros, têm a impressão que juntamente com os processos industriais e sua tecnologia, o Ocidente introduz no Brasil as suas atitudes e teorias racistas” (WAGLEY, 1952, p. 165). Isto levanta a suspeita de que a industrialização, “modernizando” a estrutura social, ao contrário do que pensavam membros do grupo paulista, não garantia o fim dos preconceitos.

Toda esta discussão nos encaminha para entender a presença de preconceitos contra os negros e outros grupos na forma indicada pelos

antropólogos, em especial a partir da década de 1960, como modos de marcar diferenças, utilizando estas marcas para a dominação e a subalternização. Hasenbalg (1977, 1979, 1987abc, 1990, 1992, 1999, 2000), nos textos lidos, avança nestas conclusões afirmando que o preconceito se mantém porque garante vantagens para os grupos dominantes. Ele, como vimos, fazendo amplos estudos sobre a desigualdade de acesso dos negros à educação no Brasil propõe a articulação de ações afirmativas com ações universalistas, que ampliem o acesso de todos à educação.

A realização de estudos no interior da escola podem por seu lado nos ajudar a pensar ações específicas de combate à reprodução da discriminação e da desigualdade. Outro texto de Hasenbalg (1987a), o artigo “Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso”, entra na discussão do papel de seleção da escola via fatores intraescolares. Nele, o autor discute os mecanismos de exclusão praticados pela escola. Estudando a aplicabilidade dos conceitos de Bourdieu nos termos de que as crianças das classes populares, através da socialização primárias nas suas famílias, não adquirem o capital cultural e linguístico que as habilite a decodificar a mensagem que a escola transmite, vinculada a “cultura dominante”, a pesquisa encontrou, surpreendentemente, dados em que crianças de classes populares que estudavam em escolas de classe média tinham um bom desempenho e que crianças de classe média estudando em escolas populares tinham um desempenho compatível com a escola.

Tratava-se de crianças em escolas públicas, localizadas em bairro de classe média e outras em bairro de periferia do Rio de Janeiro. Ao estudar comparativamente as crianças de quatro escolas, encontrou dados aparentemente contraditórios: estudadas de acordo com a classe de procedência, a teoria se confirmava – as crianças mais pobres apresentavam maiores índices de fracasso; Ao estudar no interior de cada escola, no entanto, os fatores quase desapareciam. As escolas públicas, de um modo geral, têm uma clientela homogênea, e criam internamente padrões e normas de desempenho de tal forma que se a clientela é de classe média, o desempenho da escola é bom; o contrário acontecendo se a clientela é pobre. No entanto, em escolas de clientela mista e que adotam o padrão elevado de ensino, as crianças negras ou pobres apresentam bom desempenho.

Assim, entende que existe um duplo processo de discriminação – o primeiro, na seleção da clientela, pela segregação dos moradores

de determinada localidade; o segundo, pelo rebaixamento do padrão de ensino para as escolas pobres, implicando no não aprendizado de conhecimentos e habilidades definidas como padrão para idades e séries; este não aprendizado é apresentado, entretanto, como fracasso dos alunos e das escolas das classes populares.

Refletir sobre a existência desses ‘mecanismos de destinação ao fracasso’ e os estereótipos que elegem aqueles que vão ser a eles submetidos, podem gerar possibilidades, ao lado dos estudos e denúncia das desigualdades e discriminações, e forma de contribuir efetivamente para o combate das desigualdades na sociedade brasileira e a conseqüente colocação em prática de medidas de minimização e correção das mesmas.

Referências

- AZEVEDO, Tales. Imagens e estereótipos raciais e nacionais. **Arquivos da Universidade da Bahia**, Salvador, v. 0, n. 2, p. 103-117, 1953.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Coleção Brasileira).
- COSTA PINTO, L. A. **O negro no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, [s.d.].
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dedalus Editora; EDUSP, 1966.
- _____. O protesto negro. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 15-17, abr./jun. 1988.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. As conseqüências político-sociais da teve educativa nos países subdesenvolvidos. **Tecnologia Educacional**, v. 6, n. 16, p. 4-8, abr./jun. 1977.
- _____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 24-26, nov. 1987a.
- HASENBALG, Carlos A. et al. Diagnóstico análise de dados e do sistema escolar (Debate). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 30-37, nov. 1987b.
- HASENBALG, Carlos A. Processo de socialização da criança e formação da identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 56-63, nov. 1987c.
- _____; Silva, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil/ **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990.

_____; _____. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____; _____. Race and educational opportunity in Brasil. REICHMANN, Rebecca (Org.). **Race and contemporary Brasil**: from indifference to inequality. Pennsylvania: Penn State Press, 1999.

HASENBALG, Carlos A. **Condições de socialização na primeira infância**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997. Primeira infância. Rio de Janeiro, Fundação IBGE, 2000, p 9-24.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MARTINS, José de Souza. A aliança do atraso. In: _____. **O poder do atraso**: ensaios de Sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Vida e história na Sociologia de Florestan Fernandes: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista USP**, São Paulo, n. 29, p. 14-19, mar./ maio 1996.

PEREIRA, Luiz; FORACHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 10. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

PIERSON, Donald. **Branco e pretos na Bahia**. 2. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971). (Coleção Brasileira).

WAGLEY, Charles. **Races et classes dans le Brésil rural**. Paris: UNESCO, 1952.

OS DEBATES ACERCA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA BAHIA décadas de 1940 e 1950

RODRIGUES, José Roberto Gomes

A discussão que passo a introduzir refere-se à situação do ensino secundário, especialmente o ensino oficial, e sua relação com as concepções de escolarização existentes, entre os finais da década de quarenta e os anos 1950, no Estado da Bahia.¹⁴ Está relacionada com a concepção de educação, dominante no espaço social mais amplo e a do educador Anísio Teixeira. Parte-se dos seguintes pontos: o estudo sobre o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro; da necessidade do alcance dessa forma de escolarização na Bahia e no Brasil; e da análise das concepções que se encontram no campo educacional e escolar com as diversas formas e denominações, seja a educação post-primária, o ginásio, o ensino secundário, o colégio, o ensino médio, ou até os centros educacionais propostos por Anísio Teixeira. Tem por objetivo dar sustentação à argumentação de uma história da escolarização e uma história de uma instituição ginásial em Juazeiro e na Bahia. Nesse sentido as análises referem-se não apenas às questões locais ou regionais, mas circunscrevem-se em todos esses âmbitos entrecruzando-se com o âmbito global e nacional.

¹⁴ Este trabalho é uma versão modificada de um dos capítulos da minha tese (doutorado) defendida no Programa de Pós-Graduação da FEUSP em abril de 2009.

Faltam estabelecimentos de ensino

A inexistência de instituições de ensino secundário, públicas ou particulares em Juazeiro, até a primeira metade da década de 1940, é fato que se constata na literatura e nos testemunhos de educadores da época. Até aí, na metade dessa mesma década, também não havia escolas públicas secundárias em outras cidades do interior da Bahia, e, na própria Capital, existia, até então, uma única instituição pública desse nível de ensino. Os poucos estabelecimentos de ensino correspondentes a tais formas de escolarização secundária existentes têm origens semelhantes às dos demais estabelecimentos do restante do país. Os próprios ginásios e colégios eram basicamente particulares, e o aparecimento da primeira instituição sob essa forma e de caráter público tem uma história parecida com a de outros estabelecimentos, que surgiram no bojo da criação dos liceus em várias províncias do Brasil, no século XIX. Deu-se através do Liceu Provincial da Bahia, fundado em 1836, que passou a ser denominado muito tempo depois de Colégio Estadual da Bahia (DICK, 2001; TAVARES, 2001). Verifica-se, portanto, historicamente, que havia carências e ineficiências nos serviços educacionais oferecidos oficialmente na Bahia e até em relação ao sistema educacional como um todo, bem como à sua quase inexistência em todo o Estado, ou à inegável precariedade desses serviços, durante esse período da história da educação baiana.

Tratando-se de estudos realizados sobre esse tema da história da educação secundária na Bahia, encontram-se alguns trabalhos de teses e dissertações. Na análise desenvolvida por Dick (2001) sobre as “políticas públicas para o ensino secundário durante o século XIX, na Província da Bahia”, é possível verificar que a política educacional tratada como trabalho de tese coincide com a própria história dessa instituição escolar secundária denominada de Liceu Provincial e a razão para isso parece encontrar-se no fato de ser essa a única instituição de ensino secundário, pública, a existir na Bahia nesse período que se estende até os anos quarenta do século XX.

Entretanto, num trabalho realizado anteriormente em relação ao citado acima, a mesma autora (DICK, 1991) informa ter tido por propósito “articular através de uma análise histórica as relações que envolvem a origem da política pública para o ensino secundário na Bahia, no século XIX”. Nesse sentido, a autora parece ter sido compelida, a desenvolver sua pesquisa de mestrado sobre a “única instituição pública para o ensino secundário” existente na época, o referido Liceu Provincial da Bahia.

Talvez em decorrência das características do tema desenvolvido, referente à política de educação secundária no Estado da Bahia.

Nesse sentido, como há aqui o objetivo de suscitar discussões sobre esse tema, outros trabalhos podem ser citados. O trabalho de LIMA (2003) analisa diversos aspectos educacionais do Ginásio da Bahia, o tipo de educação oferecido pela instituição e o corpo docente e discente, numa perspectiva que a própria autora diz ser “nos moldes de tendências mais recentes da história da educação”. Segundo a pesquisadora, o objetivo foi “explorar um conjunto de aspectos” dessa instituição baiana de ensino, no final do século XIX, 1895, e na primeira metade do século XX, 1942. Outro estudo tem como foco central o Ginásio Municipal de Feira de Santana na Bahia, nos anos de 1963 e 1964 e aborda um período que é o outro extremo desse largo espaço temporal, em relação ao trabalho anterior.

Nesse trabalho, são analisadas as “condições” de surgimento do ginásio, em um contexto de lutas e demandas sociais “que culminaram na conquista do ensino secundário público e gratuito na cidade”. Observe-se que enquanto a referência temporal dos trabalhos citados no início referem ao final do século XIX e início do século XX, esse último trabalho encontra-se referido na segunda metade do século XX. Assim, pode ser citada, também, a dissertação de Barbosa (2001) cujo objetivo foi “analisar a evolução histórica da rede pública do ensino médio em Ilhéus, nas décadas de 1940 a 1980”. O autor optou pelo estudo dos “colégios mais antigos da rede pública da cidade” e operou com as categorias que ele próprio as definiu como de “ensino médio, necessidades sociais e democratização”, analisando, historicamente, cada um dos colégios a partir da própria “organização, composição social e grupo pedagógico envolvido” no estabelecimento de ensino, tendo, ainda, como referência “estudos sobre o ensino médio no Brasil, na Bahia e em Ilhéus”.

Não obstante serem enumerados esses trabalhos é possível verificar, por meio de estudos Dick (2001), as precárias condições de existência daquela que foi a primeira instituição escolar de ensino secundário da Bahia, o Liceu Provincial, surgida no século XIX. Aspectos do seu desenvolvimento na relação com as demandas escolares por ensino secundário, na capital e no interior da Província da Bahia, apresentados nesse estudo, apontam para uma discrepância de funcionamento, relativa a essa forma de escolarização secundária, entre as instituições particulares existentes e dessas em relação à referida instituição pública. Enquanto essa última sobrevivia às intermináveis crises e às permanentes ameaças de

fechamento das suas portas, principalmente pelo baixo número de alunos matriculados, as instituições particulares funcionavam quantitativa e qualitativamente bem, com elevado número de alunos. Por outro lado, o ex-deputado Rubem Nogueira, em seu livro de memórias intitulado *O homem e o muro* (memórias políticas e outras), testemunha o fato de que, no ano de 1948, “nenhuma cidade do interior da Bahia tinha ginásio público estadual”, e que, “na Capital”, havia apenas “o Ginásio da Bahia, único estabelecimento de ensino secundário mantido pelo governo do Estado” (NOGUEIRA, 1997, p. 269). Nesse ano, o mesmo Rubem Nogueira exercia o mandato de deputado estadual.

Com efeito, em levantamento realizado pelo INEP no ano de 1945, sobre o ensino secundário no Brasil, o quadro dessa mesma forma de escolarização na Bahia apresenta-se da seguinte maneira: existiam, naquela época, 28 estabelecimentos de ensino secundário em todo Estado, dos quais apenas nove instituições são situadas no interior e 19 na Capital, sendo que, seguramente, de todas elas, têm-se apenas o Colégio Estadual da Bahia e o Ginásio do Instituto Normal como instituições públicas de ensino secundário. Embora o quadro apresentado pelo INEP possa deixar alguma margem de dúvidas quanto a algumas instituições localizadas no interior, como o Ginásio Municipal de Ilhéus, o Ginásio de Conquista e o de Jequié, se de fato eram ou não públicas, reveste-se de grande importância afirmar que, mesmo que fossem públicas e municipais, é possível que sua manutenção tivesse caráter misto em sua administração, isto é, seriam, então, associadas a alguma instituição do tipo cooperativa educacional ou cultural ou associação similar. Mantidas pela cobrança de taxas para sua sustentação. Ou seja, não eram instituições administradas pelo Estado e, mesmo que os municípios as administrassem, não eram mantidas com recursos totalmente públicos; porém, eram particulares ou subvencionadas.

Tabela 1 – O ensino secundário na Bahia em 1945

	Capital / Estabelecimentos Particulares	Interior / Estabelecimentos Particulares
01	Colégio Antônio Vieira	Ginásio Conquista (Vitória da Conquista)*
02	Colégio Carneiro Ribeiro	Colégio Santanópolis (Feira de Santana)
03	Colégio Dois de Julho	Ginásio Municipal de Ilhéus (Ilhéus)*
04	Colégio Ipiranga	Ginásio N. S. da Piedade (Ilhéus)
05	Colégio N. Sra das Mercês	Ginásio Taylor Egídio (Jaguaquara)

Capital / Estabelecimentos Particulares		Interior / Estabelecimentos Particulares
06	Colégio N. Sra da Vitória	Ginásio de Jequié (Jequié)*
07	Colégio Santíssimo Sacramento	Ginásio Clemente Caldas (Nazaré)
08	Colégio São Salvador	Ginásio Santamarense (Santo Amaro)
09	Colégio Sofia Costa Pinto	Ginásio Sagrado Coração (Sr. do Bonfim)
10	Ginásio Baiano de Ensino	
11	Ginásio Dom Macedo Costa	
12	Ginásio N. Sra Auxiliadora	
13	Ginásio N. Sra de Lourdes	
14	Ginásio N. Sra. da Soledade	
15	Ginásio Salesiano	
16	Ginásio Santa Bernadete	
17	Ginásio São José	
Capital / Estabelecimentos Públicos		Interior / Estabelecimentos Públicos
18	Colégio Estadual da Bahia	
19	Ginásio do Instituto Normal	

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 6, n. 17, p. 288-289, nov. 1945.

As propostas de ampliação e oferta do ensino secundário, na Bahia, pelas autoridades e instâncias dos poderes políticos e administrativos têm início apenas na segunda metade da década de 1940. Somente na década seguinte, é que são efetivamente concretizadas as primeiras iniciativas e tentativas de implantação de políticas de expansão dessa modalidade de ensino, por meio da criação de várias instituições em cidades do interior e na capital, notadamente pela proposta de implantação de um sistema escolar, apresentada pelo educador e então Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira, proposta essa que teria como objetivo essencial, segundo o próprio educador, retirar a Bahia do atraso educacional e social em que se encontrava. Seria um “programa de educação” com o objetivo de “colocar a Bahia entre os grandes centros educacionais civilizados, cujo programa” estaria “dentro das intenções do governador Dr. Otávio Mangabeira, que é o de ajustar o Estado baiano no ritmo de progresso do mundo atual” (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 124).

Porém, um fator fundamental, nesse processo de implantação dos ginásios no interior do Estado, foi, principalmente, a oportunidade

proporcionada pelos debates nos anos 1947 e 1948, no interior da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia e do Governo, bem como pela aprovação do projeto de lei apresentado pelo deputado estadual Rubem Nogueira, o qual defendia a proposta de criação de ginásios totalmente públicos em algumas cidades cujas localizações eram consideradas pelo referido deputado como “centros aglutinadores de três regiões importantes em que se divide o território baiano” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3845).

É imperativo admitir, numa análise da história das instituições e das relações, numa perspectiva de descrição dos fatos, no interior do campo educacional, que os estabelecimentos propostos só, concretamente, foram institucionalizados e, efetivamente, funcionaram devido a certas circunstâncias em meio a um complexo de relações, que se processaram em cada cidade, com as suas especificidades e campos de lutas e de relações de força, as quais tiveram a influência, inclusive, dos respectivos agentes, Rubem Nogueira e Anísio Teixeira. Isso confirma a tese segundo a qual esses dois agentes são os elementos que desencadeiam esse processo.

Na cidade do referido deputado, Serrinha-BA, houve, como será visto adiante, disputas políticas entre as forças que o apoiavam e outras, da política local, que criavam obstáculos, atuando no processo de implantação do seu ginásio, o qual é instalado somente quatro anos depois, em 1952. Por outro lado, é importante ressaltar que a proposta do educador Anísio Teixeira, dos centros regionais de educação, como propunha, não se concretizará, de forma que, em cidades como Juazeiro, por exemplo, desenvolver-se-á uma dinâmica bastante peculiar até que o ginásio público seja definitivamente implantado depois de muitas circunstâncias conflituosas. Somente algum tempo após a sua instalação, é que veio a ser concretizada a oficialização pelo governo estadual da referida instituição.¹⁵

A proposta do deputado teria sido apresentada como uma alternativa viável às ideias dos centros regionais de educação, sugeridos por Anísio Teixeira e acatados pelo governo do Estado. São diversas ocorrências, de relações institucionais, que podem ser confirmadas pelas próprias “memórias” de Rubem Nogueira, a exemplo do caso da cidade de Serrinha. O deputado afirma que:

15 Cf. RODRIGUES (2009), especialmente a Parte III.

Três meses após, graças ao empenho que tive, no dia 14 de dezembro de 1948 o meu projeto era convertido na Lei nº 130, sancionada pelo Governador Otávio Mangabeira. Mas só em março de 1952 – no governo Régis Pacheco e vencidas algumas dificuldades burocráticas, o Ginásio de Serrinha, com a denominação de Ginásio Regional do Nordeste, foi o primeiro a instalar-se e funcionar.

Não percorri, entretanto, estrada suave até alcançar o objetivo colimado. Houve obstáculos, não da parte da Assembléia Legislativa. Lá, ao contrário, e ao que me conste, nunca – nem antes nem depois, houve proposição de relevância semelhante, ou mesmo análoga, que chegasse ao seu termo final de aprovação em tão exíguo tempo. “Os obstáculos, que felizmente pude remover, provinham de setores da Administração estadual. (NOGUEIRA, 1997, p. 269).

A política baiana de educação tem, portanto, além do nome de Anísio Teixeira, como principal agente, o de Rubem Nogueira como o outro agente, de importância no campo educacional, que tentou pôr em prática ações das quais resultassem concretamente no funcionamento de ginásios públicos no interior do Estado. Apesar de a proposta inicial, do referido deputado, na Assembleia Legislativa, abranger apenas poucas cidades, foram acrescentadas emendas por outros agentes, como o deputado juazeirense Edson Ribeiro, o que fez com que a mesma fosse ampliada relativamente, contribuindo conseqüentemente com as ações no sentido da instalação dos ginásios. No entanto, para Rubem Nogueira, a proposta dos centros regionais de educação de Anísio Teixeira não era exequível naquele momento, pois segundo o deputado, tratava-se:

[...] de um vasto empreendimento, talvez inédito no país e cuja realização promoverá certamente o alevantamento (sic) do nosso empobrecido e rotineiro interior. Basta enunciá-lo, no entanto, nos seus delineamentos gerais, para ver que, em face dos recursos financeiros hoje em dia destinados aos serviços educacionais do Estado, ele seria inexecutável. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Porém, quanto à implantação das suas propostas referentes aos ginásios, o deputado atribui as dificuldades à administração estadual, como está citado em sua fala nos parágrafos anteriores. A Bahia, nesse momento, era governada por Otávio Mangabeira, que tinha como líder dirigente da área educacional ninguém menos do que o próprio Anísio Teixeira. Isso caracteriza a evidência das disputas em relação aos modos como deveriam ser instalados os ginásios e outras formas de escolarização secundária no interior do Estado. Logo em seguida à crítica feita por Rubem Nogueira ao plano do referido educador, como sendo “inexequível”, o mesmo pondera, afirmando que, “mesmo assim, só seria impraticável, se lhes tentássemos a ‘execução em bloco. A sua execução parcial e por etapas é perfeitamente viável com as atuais forças do Erário” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844). Entretanto, entendia, ainda, que bastava ter “boa vontade e compreensão” quanto à gravidade dos problemas educacionais do interior do Estado e isenção de implicação “político-partidária” para que tal plano fosse levado à frente, afinal não se deveria “fazer política” com questões relativas à educação dos mais jovens. Nesse sentido, o seu projeto deveria ser considerado como uma contribuição ao próprio plano apresentado pelo referido educador, pois se poderia iniciar com um “pequeno número de ginásios oficiais, nas zonas que mais necessitam”, de forma que, no momento oportuno,

[...] em exercícios vindouros e segundo as forças orçamentárias outros poderão ser criados. E quando, com a execução da Lei Orgânica do Ensino o plano geral do dr. Anísio Teixeira puder ser realizado, já encontrará em funcionamento uma parte dos seus centros regionais de educação, composta pelos ginásios criados neste projeto. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

A urgência da proposição da lei de criação dos ginásios, pode ser verificada na “Exposição de Motivos do Sr. Secretário de Educação e Saúde” do “Ante-Projeto de Lei do Ensino Médio” apresentado e encaminhado ao Governador do Estado em 1950, a afirmação de Anísio Teixeira segundo a qual, apesar dos esforços empreendidos pelo governador Otávio Mangabeira em quase três anos, seria necessária uma reorganização dos serviços educacionais, pois “é preciso lembrar que, no período ditatorial, a

educação fora levada, em nosso Estado, a condições tão graves que a Bahia passou a ocupar em 1946, o penúltimo lugar entre todas as unidades da federação, inclusive os Territórios”, chegando a ter um déficit de matrículas de alunos em idade escolar de 73%, ficando à frente apenas “do igualmente infortunado Estado do Maranhão”, que tinha um déficit de 74% de alunos matriculados (TEIXEIRA, 1948, p. 9).

Nos finais da década de quarenta, o Estado da Bahia atingia um contingente populacional de mais de quatro milhões de habitantes, e sua população não tinha disponível um sistema escolar que atendesse suas mínimas necessidades. Na própria capital, existiam apenas três escolas de nível elementar com instalações adequadas (TAVARES, 2001), o que leva a imaginar o quanto era difícil e insuficiente a situação da educação escolar no interior. Dentre essas, cabe ressaltar, a situação da cidade de Juazeiro. E mais grave, ainda, quando se refere às formas de escolarização superiores ao ensino primário e elementar. No relatório apresentado ao Governador do Estado, em 1948, o Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira, declarava que o sistema escolar baiano não passava de “um corpo de professores primários aglomerados nas cidades ou dispersos pelas vilas e povoados”, sem instalações adequadas e sem os necessários recursos materiais ou humanos. E que havia “um corpo de professores secundários distribuídos por três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário e três institutos de formação de magistério primário”. Desses, apenas um, com boas instalações (TEIXEIRA, 1948, p. 3).

Na relação entre ensino primário e ensino secundário, esta última modalidade de ensino recebia, relativamente, maior importância, despontando nesse período, segundo o próprio Anísio Teixeira, como detentor de um crescimento em relação ao próprio ensino primário, em termos numéricos, bem como quanto à valorização perante a sociedade de um modo geral. Quanto a isso, Anísio Teixeira parecia referir-se tanto às instituições particulares de ensino ginásial quanto aos serviços educacionais do interior do Estado e aos serviços circunscritos à Capital, sobretudo pelos setores sociais mais bem posicionados economicamente, que estavam à frente dos destinos da sociedade baiana naquele momento, o que seria válido para todo o Estado da Bahia.

O que havia, na verdade, dizia ele, era um processo de “deformação dos institutos educativos”, uma vez que a escola primária, paradoxalmente, ao invés de obter aceitação pela população, sofre um desprestígio social, ao passo que os ginásios, nesse momento, ganham mais “receptividade social”,

substituindo a escola primária e sendo procurados e “improvisados aqui e ali”, com extrema facilidade, revelando “a ansiedade por ‘ginásios’” por parte da população do Estado. Assim, embora tenha assinalado, por outro lado, que todo esse quadro da educação baiana “nada tem de exagerado”, também afirma que:

Diante da falência da escola primária os ginásios tomam as suas funções, com duplo resultado: facilidade de organização, pois são apenas cursos primários avançados, e altíssima compensação, pois servem para dar entrada às classes ornamentais do país, compostas do velho binômio de funcionários e doutores. A comprovação dêste (sic) fato é abundante, mas basta referir a situação da Capital, com cerca de 10000 alunos nas escolas primárias públicas e 5500 nos dois cursos secundários oficiais, para se perceber o rápido desaparecimento do ensino primário e a inflação do secundário. Há caso de município, no interior do Estado, sem ensino primário digno dêste (sic) nome, mas com ginásio quase luxuoso. (TEIXEIRA, 1948, p. 4).

É isso que “por um lado, demonstra a sêde (sic) de educação que, a despeito de tudo, marca o nosso desenvolvimento, por outro, revela pouco sabermos das dificuldades da manutenção de ensino desse grau” (TEIXEIRA, 1948, p. 4). Com efeito, é preciso esclarecer que uma análise, mais detida em suas minúcias, poderá revelar um viés anacrônico. Submetido à ótica do campo social e educacional de hoje essa interpretação poderia induzir ao erro e levar o pesquisador a cair na armadilha de observar o fato e o fenômeno distante da realidade histórica pela qual passavam e ver um paradoxo que não teria existido, sobretudo, se levarmos em conta os valores sociais e educacionais do ponto de vista do espaço social e educacional, historicamente situado, qual seja o de considerar a educação secundária como mais valorizada do que a educação primária.

A interpretação de Teixeira converge, porém, com uma análise mais ampla desenvolvida por João Roberto Moreira ao tratar da “(des)articulação” entre o ensino primário e o ensino secundário no Brasil¹⁶ como um todo,

16 Ver Moreira (1954, p. 39). Este artigo foi analisado em capítulo da minha tese (RODRIGUES, 2009), bem como outras questões dessa relação entre o ensino primário e o ensino secundário.

fenômeno esse que tem sido uma regularidade nacional e uma tendência que prevaleceu na própria configuração institucional da escola no Brasil, condicionado, entre outros fatores, pelo momento histórico que o país atravessava, o que demonstra algo até mais do que a mera valorização de um tipo de ensino, o ensino secundário, em relação à desvalorização do outro, o ensino primário, apontando também para um aspecto institucional da educação configurado estruturalmente, que precisa ser analisado histórica e sociologicamente. É uma questão a ser examinada a partir da gênese da estruturação do ensino secundário no Brasil e do fenômeno da sua difusão e expansão dessa forma de escolarização por todo país.

Trata-se de um aspecto configurado, que corresponde à linha de raciocínio esboçado,¹⁷ enquanto formulações teóricas e conceituais referentes às formas de escolarização secundária, noções, conceitos e história, e, também, introduzido em grau aproximado com os dados e informações das análises sobre a situação da educação secundária no Brasil.¹⁸ Essas análises, ainda que introdutórias, corroboram a ideia de que a estruturação instituinte das formas de escolarização requer outros estudos, a serem realizados com certa agudeza e profundidade, para a compreensão desse fenômeno da escolarização em sociedades como a brasileira, assim como das diversificações dessas mesmas formas, notadamente as que me refiro como formas de escolarização secundária.

A situação educacional da Bahia e as recomendações de Anísio Teixeira são, surpreendentemente, inusitadas quando tomamos conhecimento dos testemunhos do político Rubem Nogueira ao comentar certas situações ocorridas, a partir das relações políticas e institucionais mantidas entre os próprios interlocutores, em relação à instituição escolar baiana e ao ensino secundário do interior do Estado. Rubem Nogueira dizia que, apesar de Anísio Teixeira ser um “educador de notório mérito e de muito prestígio no governo”, não era, nos finais da década de quarenta, favorável aos “ginásios públicos” e, também, não apoiava a instalação de tais ginásios, sugerindo, em vez disso, a “subvenção’ do ensino posterior ao primário” (NOGUEIRA, 1997, p. 269).

Dessa forma, a opinião de Anísio Teixeira, em relação a essa forma de escolarização secundária, seria a de que deveriam ser fundadas cooperativas para, a partir daí, criarem-se os respectivos ginásios. Em

17 Ver Rodrigues (2009).

18 Idem, *ibidem*.

suas memórias, Rubem Nogueira afirma que o próprio Anísio Teixeira dirigiu-lhe as seguintes palavras: “Dr. Rubem Nogueira, por que o sr. não parte para a criação de cooperativas e com elas fazer os ginásios?” (NOGUEIRA, 1997, p. 269). É possível inferir, a partir dessa relação e do que vem se constituindo nessa análise, como a concepção de Anísio Teixeira, que, muito além de estar contra ou a favor de uma ou de outra forma de escolarização, o referido educador estaria muito mais preocupado com a situação da educação da população, enfatizando o quadro geral da educação do Estado, optando pela prioridade das formas de escolarização que antecedem o ensino secundário, entendido, naquela época, como ensino ginásial. Esse educador toma partido pelo oferecimento do ensino primário para as amplas parcelas da população, estendendo, no máximo, ao ensino complementar ou post-primário. Porém, a despeito dessa questão, é evidente que suas ambições eram maiores, haja visto, o seu plano e suas propostas de transformação da educação do Estado da Bahia, apresentados ao governador.

De qualquer maneira, na leitura da realidade sócio-educacional da situação, no interior do Estado, Rubem Nogueira avalia que “o Dr. Anísio Teixeira, apesar de baiano, também parecia não estar muito a par da realidade social no interior do Estado, tanto assim que se mostrou surpreso” de vê-lo, Rubem Nogueira, “empenhado em levar o ensino secundário gratuito” à Serrinha e a outras cidades. E, portanto, Anísio Teixeira só teria aderido à tese dos ginásios públicos, após o encaminhamento da proposta do referido deputado e, por conseguinte, à expansão das formas de escolarização secundária para o interior, quando:

Dez anos mais tarde, durante o governo de Antônio Balbino, reencontramo-nos no Palácio de Ondina e ele veio, efusivamente, a mim com estas palavras: ‘Deputado Rubem Nogueira, hoje estou com a sua tese dos ginásios públicos’. Vindo de um espírito pragmático como o de Anísio Teixeira, muito me confortou esta sua manifestação. (NOGUEIRA, 1997, p. 270).

A proposta de Rubem Nogueira, porém, era a de criar “os primeiros ginásios estaduais do interior” os quais seriam instalados “segundo um critério de localização regional. Assim, havia o do Nordeste, que deveria

situar-se na sua terra natal, Serrinha; o do Sudoeste em Jequié; os do Sul em Itabuna e Canavieiras; e o do Sertão, em Caetité” (NOGUEIRA, 1997, p. 269). O deputado defendia que os ginásios fossem criados e mantidos pelo Estado, pois “impunha-se ao Estado *criar e manter* – não simplesmente ‘amparar’, ‘subvencionar’ – estabelecimentos de ensino médio” (NOGUEIRA, 1997, p. 270). O fato é que partiu de Rubem Nogueira a iniciativa de criação desses, que teriam sido os “primeiros ginásios estaduais no interior” do Estado, por meio do citado projeto de lei elaborado pelo próprio deputado em 1948. Esse projeto, então, foi “convertido na Lei nº 130, e sancionada pelo Governador Otávio Mangabeira” em 14 de dezembro de 1948 (NOGUEIRA, 1997, p. 270). Tal projeto de lei recebeu emendas para a inclusão de outros estabelecimentos, que, também, seriam criados em outras cidades a exemplo de Juazeiro. Nesse caso, também foi aceita uma emenda apresentada pelo então deputado Edson Ribeiro, eleito por essa cidade.

A questão da forma como parece ter sido defendida por Anísio Teixeira era bastante delicada, haja vista a discussão na Bahia, institucionalmente pelos setores governamentais, dos quais Anísio fazia parte e também pela Assembleia Legislativa do Estado, configurava-se um momento no qual não seria possível tomar medidas mais amplas, porquanto que se discutia bastante e tomavam-se poucas decisões referentes ao que prescrevia a Constituição, cuja regulamentação deveria ser por meio da “Lei Orgânica do Ensino, ficando, assim, a Secretaria privada dos poderes legais necessários para dar início à reforma”, apresentada pelo próprio Anísio Teixeira. O que se poderia fazer, diante disso, era envidar “esforços para dar ordem e sistematização aos serviços que vinham sendo mantidos, melhorando, sempre que possível, as condições, sobretudo de espírito e de ânimo do professorado, pois, materialmente, pouco se poderia fazer com o orçamento existente” (TEIXEIRA, 1948, p. 5), reforçando a assertiva de que era preciso desenvolver “medidas corajosas e radicais” no sentido de transformar tais situações em que se encontrava a educação na Capital e no Interior.

Com esse espírito é que se realizam iniciativas como a da expansão dos ginásios da Capital, com a abertura de filiais do Ginásio Baiano para diversos bairros como registrou o próprio Rubem Nogueira na “justificação” do seu projeto de lei.

No princípio do corrente ano, a Secretaria da Educação, dando um louvável passo à frente, instituiu filiais do antigo Ginásio e atual Colégio da Bahia, que passou a destinar-se, exclusivamente, aos cursos científico e clássico, ao passo que aquelas filiais, localizadas em bairros de grande densidade populacional, se reservaram para a instrução do ciclo apenas de ginásio. Essa providência foi inspirada, em parte pela necessidade de desafogar o tradicional estabelecimento da Praça Carneiro Ribeiro, que, entre outras inconveniências menores, oferecia a de ser pouco acessível, sobretudo nesta época de crise de transportes urbanos, aos alunos residentes nos bairros e que constituem a maioria. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Acontece que os serviços públicos educacionais, sob a liderança, naquele momento, de Anísio Teixeira, encontravam-se em uma situação que carecia de medidas urgentes, de modo que não havia como esperar a aprovação da Lei Orgânica do Ensino e dos planos educacionais propostos e, muito menos, aguardar que fossem autorizadas as suas execuções. Quanto ao ensino secundário da Capital, “o problema inicial era o descongestionamento dos institutos oficiais, o Colégio da Bahia e o Instituto Normal” que estavam bastante sobrecarregados quanto ao uso do espaço e das instalações, de forma que os seus administradores foram obrigados a proceder a uma estratégia de descongestionamento ao mesmo tempo em que mantinham a oferta de vagas para a população. Nesse sentido, assim se pronuncia Teixeira (1948, p. 5-6):

Com prédio excedido em sua capacidade e o ensino reduzido a períodos mínimos, registrou-se ali o paradoxal desperdício do edifício, cujas instalações mal utilizadas deram como resultado a perda de eficiência do ensino. Procedeu-se à redução da matrícula do Instituto de 3.000 alunos para 1.800 e a do Ginásio de 2.500 para 1.500. Instalaram-se, para isto, três secções do Colégio da Bahia, a fim de nelas se abrigarem os alunos excedentes. Depois deste descongestionamento, poder-se-á examinar o problema do melhoramento das condições do ensino. O Colégio da Bahia terá em suas instalações somente os três anos de colégio. E o Instituto Normal voltará ao endereço de formação do magistério primário que vinha perdendo.

As concepções de escolarização nesse período da educação baiana

Convém acrescentar que, nesse momento, a sociedade baiana e a brasileira, estavam ávidas pela ampliação do ensino secundário, a despeito desse raciocínio desenvolvido pelo próprio Anísio Teixeira e corroborado por João Roberto Moreira, principalmente quanto à relação entre o ensino primário e o ensino secundário e, desses, na relação com a situação educacional e a realidade social. Predominava essa concepção que está por trás desse processo, e que, do mesmo modo, requer uma análise histórico-sociológica, ou seja, referente à evidente necessidade subjetiva e à crescente demanda objetiva por esse nível de ensino e o modo como essas formas de escolarização se expandem e se disseminam pelo país, sobretudo no caso da Bahia.

A maior preocupação de Anísio Teixeira, nesse momento em que o mesmo apresenta suas propostas no que diz respeito, particularmente, à situação do sistema escolar na Bahia, era a de que, na realidade, havia um “ensino oficial” que “fraco e deficiente e o particular, sobretudo *fácil*...”. Então, era essa a concepção que se mantinha com as características nas quais parecia predominar uma ideia que considerava “*normal* certo estado de ignorância e *normal* a maior ou menor ineficiência dos institutos de educação”, tendo como marca dominante um modo de ver a educação como um “velho conceito medieval e não o moderno conceito de educação” (TEIXEIRA, 1948, p. 7-8). Conceito tão antiquado que, nessa visão, a aquisição do saber poderia ser entendida como equivalente, conforme afirma Anísio Teixeira, às “conquistas pessoais de seres excepcionais como a força de gigante ou a habilidade manual de um prestidigitador”, caracterizando-o mais como proezas de sujeitos superdotados e de indivíduos autodidatas, do que propriamente a valorização dos estudos escolares, para os quais deveriam ser considerados os anos iniciais de estudos a serem aplicados concomitantemente com o desenvolvimento etário da criança e do jovem. Isto é, não poderia, segundo Anísio Teixeira, priorizar o ensino ginásial e secundário se o ensino primário e elementar ainda não havia sido oferecido para a maior parte da população (TEIXEIRA, 1948, p. 8).

Essa é a crítica professada pelo educador baiano, não apenas ao sistema escolar existente, mas a toda uma forma de entendimento presente na conduta dos agentes sociais no interior do campo educacional e no espaço social mais amplo. Cumpre anotar que tal concepção e

interpretação podem ser detectadas em circunstâncias fortuitas da ação de Anísio Teixeira na sua prática como educador. Concepção que pode ser entendida como uma crítica ao autodidatismo e ao ensino realizado nas próprias dependências dos lares pelas “bancas” de ensino. Estranho a um ambiente escolar que pudesse fazer parte de um sistema de ensino democratizado e democratizante oferecido pelo governo estadual. Essa interpretação é verossímil, considerando-a como uma concepção que se encontra presente nas ideias de Anísio Teixeira, conforme o exemplo, baseado numa entrevista realizada com um dos fundadores do Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, que relata um encontro seu com o educador baiano, quando de uma visita deste a essa cidade, caracterizando, assim, a forma como teria sido a formação de um educador local e, nesse sentido, evidenciando e ilustrando a sua concepção de formação, de educação, ensino e escola.

Segundo o entrevistado, Anísio Teixeira, ao deixar o local onde se encontrava hospedado, em Juazeiro, o abordou à procura do professor Agostinho José Muniz. O entrevistado relata que, na conversa que teve com o educador baiano, esse teria afirmado que o professor juazeirense era um dos maiores educadores que havia conhecido. E havia, também, expressado a opinião de que o educador local era ao mesmo tempo uma espécie de “deformação” intelectual, pois, embora desenvolvesse como poucos essa capacidade, por outro lado, não agia sistematicamente conforme os preceitos dos estudos teóricos e as regras acadêmicas e universitárias. Anísio Teixeira quis dar a entender que o professor Agostinho José Muniz deveria fundamentar cientificamente seus conhecimentos adquiridos de forma empírica, como autodidata. Realmente, conforme testemunha esse mesmo entrevistado, houve certo episódio no qual o professor Agostinho José Muniz ensina-o como adquirir conhecimentos ou desenvolver as capacidades de apreender e aprender novos conhecimentos, num processo pedagógico semelhante ao do autodidata que teria sido¹⁹.

Assim, parece ficar evidenciado que as concepções pedagógicas, de aprendizagem e de estudo de Anísio Teixeira, estavam relacionadas com os processos educacionais que se chocavam com as ações, que não reforçavam a especificidade escolar, principalmente nos anos iniciais da escolarização. Porém, com base nesses episódios, cabe assinalar, por outro lado, que o educador juazeirense Agostinho José Muniz tentou pôr

19 O referido episódio e outras questões referentes a Juazeiro estão descritas com mais detalhes na Parte III da minha tese (RODRIGUES, 2009).

em prática grandes iniciativas de escolarização, que estavam além das ações do bom professor que foi, na formação de muitos conterrâneos, o que fica claro quando se relatam suas ambiciosas tentativas de construção de um prédio para abrigar uma grande escola na cidade. Longe de querer criticar o professor Agostinho José Muniz, Anísio Teixeira, na verdade, explicitou com base nas próprias convicções educacionais, a capacidade e o valor do referido professor que, naquela época, envidava esforços, como poucos, para implantação do ensino secundário em Juazeiro e lutava pela difusão da escolarização para todos. A valorização do professor Agostinho José Muniz no discurso de Anísio Teixeira reside sobremaneira no reconhecimento da sua capacidade de homem culto, homem de visão da cultura e da educação, notadamente pelos esforços empreendidos para a ampliação da escolarização na cidade e para que a mesma fosse de fácil acesso às populações menos favorecidas.

Voltando à análise da concepção de escola existente no espaço global dominante no campo educacional, Anísio Teixeira diz que a instituição escolar existente na Bahia, naquele momento, só “preenche funções formais”, operando o milagre de diplomar, como os cartórios têm de registrar títulos, em vez de educar. Tal conceito de educação é que “explica o desaparecimento da escola primária”, pois, no interior do Estado, ela vai sendo transformada em “classes para ensinar a assinar o nome” e, “na Capital, vai sendo substituída pelos ‘cursos de admissão’ ao ginásio”.

Esse ponto da análise é recorrente na interpretação que aqui é realizada, suscitando a observação de muitos aspectos que parecem ser de ordem estrutural em relação ao aparecimento da forma de escolarização ginásial pública, portanto, merecedor de aprofundamento. Isso justifica o interesse cada vez mais crescente, nesse momento da história, em meados do século XX, pela escola secundária, principalmente por parte de certos setores sociais que desejavam, a todo custo, essa *forma de escolarização* para os seus filhos. É isso, ou seja, tal concepção, que pode explicar também o desencadeamento dos conflitos e as lutas pelo domínio e o poder de criar escolas secundárias, ou impedir que tantas outras fossem instaladas para atender os setores populares.

Convém ressaltar, a partir daí, a divergência de concepção quanto à criação e à instalação dos ginásios na Bahia, com as propostas de Anísio Teixeira e Rubem Nogueira. Parece que está presente, aí, a origem dos conflitos, inclusive em Juazeiro, quando da instalação do Ginásio Ruy

Barbosa, bem como em Serrinha, na instalação do ginásio estadual. E como podem ser verificados, historicamente, os mais diversos conflitos em relação à implantação da escola de massas no âmbito nacional, marcadamente nesse período caracterizado pela expansão das formas de escolarização secundária. Tudo leva a crer que esse processo estava disseminado por toda a Bahia e é provável também que em todo o Brasil²⁰. A literatura histórica da educação mostra que esse período foi de muitos conflitos em relação aos processos de disseminação da escola secundária no Brasil. João Roberto Moreira, por exemplo, afirma que “a batalha da educação se trava no ensino médio”, e que é “no campo do ensino médio que se fere a grande batalha” (MOREIRA, 1959).

Em Serrinha, o conflito se deu em relação à instalação do ginásio. Segundo Rubem Nogueira, o maior empecilho partiu do deputado Nestor Duarte, que também era Secretário da Agricultura, criando dificuldades à ocupação do “prédio da antiga Estação Experimental de Sericicultura”, já extinto na cidade. Enquanto Rubem Nogueira queria aproveitar o imóvel para instalação imediata do ginásio, Nestor Duarte queria ocupá-lo para outros fins referentes a experiências de beneficiamento agrícola. Esse teria sido um dos maiores impasses, que fez com que Rubem Nogueira tomasse providências de propor emendas ao projeto junto à Assembleia Legislativa e, ao mesmo tempo, inserir “no Orçamento de 1949 para a construção de uma sede própria”, sabendo, porém, que isso poderia implicar em “delongas burocráticas para a liberação de verbas” (NOGUEIRA, 1997, p. 271). É curioso observar que, já no início da “justificação” do projeto de lei, Nogueira ressaltava a necessidade de colocar o projeto sob apreciação e votação, dado que estava “prestes a conhecer” o orçamento para o referido ano (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, 1948, p. 3844).

Dessa maneira, “logo no início do Governo Régis Pacheco”, quando Rubem Nogueira já se encontra em outra condição institucional, qual seja a de Procurador-Geral da Justiça, o mesmo consegue que o referido imóvel seja transferido do “patrimônio da Secretaria da Agricultura para o da Secretaria da Educação”. Outra medida foi a de encaminhar, pessoalmente, no Ministério da Educação ações concretas para a realização do “exame de admissão” para o início das atividades letivas. Ações que vieram favorecer ao funcionamento do ginásio público, “o primeiro instalado no interior da Bahia”, em 30 de março de 1952 (NOGUEIRA, 1997, p. 271).

20 Cf. Spósito (1984), como exemplo para o Estado de São Paulo, e Beisiegel (1964), também para São Paulo e Brasil.

A relação entre os serviços educacionais, obstáculos e disputas no campo da educação na Bahia

Anísio Teixeira propõe seu sistema educacional por intermédio de uma proposta ao capítulo da própria Constituição baiana em 1947, porém, em 1949, esse educador dava início ao processo de implantação dos Centros Educacionais em vários bairros de Salvador, além de um estabelecimento, que já se encontrava em fase de construção no bairro mais populoso dessa Capital, o da Liberdade. Em 1950, houve a inauguração de apenas três escolas-classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o que representava muito pouco para a proposta que se previa com os Centros Educacionais e que deveria englobar desde o jardim de infância e escola de curso básico de ler, escrever e contar, história e ciências, passando pelas atividades, que comportariam educação física, recreação, jogos, desenho, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclases, até as instalações de ginásio, ateliês, oficinas de desenho e artes industriais, etc., teatro, cantinas e unidades administrativas, dos professores e de funcionários (MENEZES, 2001a; TAVARES, 2001).

Essa seria uma ideia inovadora que estava à frente do que se concebia como educação na Bahia e no Brasil, apesar de o país já estar vivendo um processo inicial de industrialização e de democracia. Ainda assim, não foi possível construir e instalar os Centros Educacionais não só devido à falta de recursos financeiros por parte do Estado, mas também porque a sua ideia “escapava da escola tradicional, dos quadros de uma educação de arranjos”, que “não foi, e ainda não é pacífica a aceitação dessa Escola intentada”, como afirma Tavares (2001). Somente com o financiamento e apoio do INEP, quando o próprio Anísio Teixeira ocupava o cargo de diretor dessa instituição, é que se concretiza a construção do único Centro, inaugurado em 1955, em meio a mais de uma dezena desses que foram propostos e que ficaram apenas como ideia e projeto.

O fato é que, ao assumir o governo em 1947, Otávio Mangabeira convida para ser seu Secretário de Educação e Saúde, o educador Anísio Teixeira, que, ao tomar posse, desenvolve, como primeira tarefa, a elaboração do capítulo de educação e cultura da Constituição baiana de 1947, na qual especifica os termos da gratuidade do ensino e a organização do sistema escolar do estado, entre outras diretrizes. Além disso, o educador propõe, como atividade de sua secretaria, desenvolver uma proposta de trabalho que poderia contemplar o ensino secundário com o objetivo de “oferecer

educação post-primária, ou secundária, a uma porcentagem apreciável da população escolar” (TEIXEIRA, 1948, p. 12). Era o que estava inserido no amplo plano de desenvolvimento dos serviços educacionais, com a criação e construção dos chamados Centros Regionais de Educação, os quais deveriam ser implantados em cidades pólos do interior e outros tantos Centros Educacionais em bairros da Capital.

Para que sua obra fosse legitimada, esse educador ainda envida esforços, no sentido da aprovação da Lei Orgânica do Ensino, que regulamentaria o capítulo da Constituição Estadual. A proposta de Anísio Teixeira estava assim sintetizada:

[...] imaginamos uma rêde (sic) de sete a onze centros regionais de educação. Em tais centros, manteremos escolas normais e escolas secundárias (com os cursos de cultura geral, comercial, doméstica e industrial) com regime de externato e internato. Nos internatos, serão matriculados os alunos mais dotados dos municípios pertencentes à região. As construções desses (sic) centros compreenderão as escolas normais com as suas escolas anexas, as secundárias com recursos para a variedade dos seus currículos, os internatos e os edifícios sociais e recreativos. Serão verdadeiros núcleos de educação com uma população escolar interna de uns quinhentos alunos, escolhidos dos municípios subsidiários do centro, e abundante matrícula local. (TEIXEIRA, 1948, p. 13).

Registram-se, porém, no próprio governo Otávio Mangabeira, conflitos relacionados com a proposta educacional apresentada pelo referido educador; conflitos esses que dificultam e obliteram a consecução das suas propostas inovadoras e democratizantes do sistema de ensino e dos centros educacionais. São três as questões que fazem parte das preocupações de Anísio Teixeira e que merecem uma análise, considerando-as distintas, requerendo o mesmo grau de aprofundamento para se entender esse momento da história da educação na Bahia: o capítulo da Constituição Estadual sobre educação, a Lei Orgânica de Ensino do Estado e o Anteprojeto de Lei do Ensino Médio, enviado, em 1950, à Assembleia Legislativa, contendo, em detalhes, as informações sobre a organização dos centros educacionais, da Capital e os regionais do Interior, que já se vinham tentando construir e pôr em funcionamento.

Desse processo, que parece não ter sido muito tranquilo, e da proposta apresentada para a construção dos referidos centros educacionais na Capital e no Interior, além de um plano de criar e construir escolas elementares e rurais por todo o interior do Estado, no sentido de ampliar os serviços educacionais, primários e secundários, apenas a construção do centro educacional da Capital foi, de fato, executada, mesmo assim, com a ajuda do INEP. Não se concretizou, porém, a construção de nenhum centro regional de educação e não foi implantado nenhum outro que não o de Salvador, apesar de existirem propostas de outras construções e até de créditos aprovados, como o que se refere ao de Itabuna, onde ocorreu, inclusive, a desapropriação do terreno para tal fim (MENEZES, 2001b).

As propostas de Anísio Teixeira eram abrangentes de modo que atingia todos os aspectos dos serviços educacionais a serem oferecidos, os quais exigiam esforços subjetivos e empenho da vontade, principalmente recursos financeiros, investimentos. Nesse sentido, o referido educador com a sua equipe elabora, como item básico para “a solução do problema” referente ao “prédio escolar na Bahia”, um “plano de edificações escolares”,²¹ uma vez que havia “a necessidade de construir, o mais rapidamente possível, não alguns prédios, mas todo um sistema escolar”, e para isso exigiam-se “planos de economia e construção em massa” (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 125), os quais deveriam ter a colaboração de convênios do governo federal.

Para isso, o plano de edificações contemplava o ensino primário do interior, para construção das seguintes escolas: escolas rurais, “para a população rural dispersa”; uma rede de escolas diferenciadas para “os núcleos urbanos”, que se tipificava desde uma “escola mínima” que seria a mais simples, até ao “o grupo escolar completo” (escola mínima, escola nuclear, grupo escolar médio, grupo escolar completo). Havia um plano de construções escolares específicas para a Capital; quanto ao ensino primário e no que se refere aos centros educacionais; havia, também, um plano de construção dos centros regionais de educação para o interior do Estado. A previsão era a de que o plano de construções teria início em janeiro de 1950. Para esse último caso referente aos centros regionais, o Estado foi:

[...] dividido em dez regiões educacionais. Na sede (sic) de cada uma haverá um centro regional de

21 Para maiores detalhes deste plano ver Revista Fiscal da Bahia (1949, p. 124-146).

educação, onde se ministrará a educação de nível médio, geral e profissional e o ensino de formação do magistério, e que se constituirá no núcleo de difusão cultural de tôda (sic) região. (REVISTA FISCAL DA BAHIA, 1949, p. 125).

Em Juazeiro, município que seria contemplado com um desses centros educacionais, tal qual deveria acontecer em outras cidades, pois os mesmos já haviam sido criados pelo Decreto n. 14.296-A, de 29 de janeiro de 1950. Porém, praticamente nada foi concretizado. A construção do Centro Educacional de Juazeiro fora de fato iniciada, de forma que um bloco de uma parte desse plano de construção havia sido erguido nesse período previsto e estipulado em lei, contudo fora deixado de lado, posteriormente, com as obras paralisadas. Essa construção inacabada, porém, serviu para a instalação da futura sede do ginásio público da cidade instalado em março de 1953, cuja denominação passou a ser Ginásio Ruy Barbosa.

Por outro lado, quanto a essa instituição, aconteceram conflitos provavelmente devido às interferências do campo do poder político, além dos problemas relacionados com a criação e implantação dos serviços educacionais, principalmente, no que se refere ao ensino secundário, em Juazeiro. Existiam propostas de implantação de ginásios por meio do sistema cooperativo, no que cabe a seguinte pergunta: Se grande parte dessas propostas estavam embasadas pelas ideias do educador Anísio Teixeira, como se caracterizariam as outras, se é que existiam? Em Juazeiro, já havia iniciativas, nesse sentido, da instalação de cooperativas com o fim de levar adiante tais propostas e como meio de criação de ginásios, no período que vai da metade da década de 1940 até os primeiros anos da década de 1950.

Em 1953, o professor Agostinho José Muniz, assumindo a função de diretor pedagógico, lidera um grupo objetivando ocupar o referido prédio que fora deixado em fase de construção, para instalar, como de fato aconteceu, a primeira escola secundária pública da cidade. Acontece que esse educador juazeirense teve certa aproximação com Anísio Teixeira, por meio de uma relação que pode ter implicado nas ações de Agostinho José Muniz, nesse processo localizado na cidade de Juazeiro, e o prédio ocupado, certamente pode ser comprovado como a construção que fez parte da proposta de Anísio Teixeira, do referido plano de construções escolares para o ensino secundário e normal.

É o que se infere a partir das informações acerca do plano de construções escolares, desenvolvido mediante um convênio entre o governo estadual e o governo federal, no início da década de cinquenta. No mesmo relatório encaminhado ao Governador, em 1948, esse educador já acena para as “campanhas de educação em articulação com o governo federal”. São pistas que sinalizam para o fato de que se realizaram a construção de escolas elementares em algumas cidades. Talvez isso merecesse maior aprofundamento de pesquisas sobre a história da educação na Bahia e, especificamente, sobre o tema das edificações e construção escolares na Bahia, dado que não é possível maior aprofundamento no presente trabalho; também pelo fato de haver muitas lacunas em torno de várias informações sobre as edificações escolares no interior da Bahia e serem, ao mesmo tempo, questões importantíssimas para a compreensão da educação na Bahia, nesse período da história.

Teixeira (1948, p. 19) afirma que o governo estava “levando a cabo, por meio de outro convênio com o Ministério da Educação, a construção em massa de prédios escolares rurais”, em um momento no qual havia, além disso, outras demandas e a devida atenção dos setores educacionais em termos nacionais:

Confiado o Ministério da Educação e Saúde à cultura e capacidade excepcionais de Clemente Mariani, tivemos, com o início da atual era de reconstrução, assegurada a fomentação descentralizadora da constituição em matéria de educação. Todas as grandes obras nacionais do Ministério vêm obedecendo ao regime de convênios, pelos quais o Governo Federal transfere ao Estado a faculdade de executar e administrar, guardando para si a de orientar e sugerir os padrões mais aconselháveis. (TEIXEIRA, 1948, p. 18).

Anteriormente, porém, em Juazeiro, ou seja, no ano de 1946, houve a instalação do Ginásio de Juazeiro que deveria se dá pela iniciativa de uma associação educacional, sendo encaminhada, porém, tal proposta, por uma reunião de políticos e educadores da cidade para a concretização da fundação do ensino secundário particular no município. As análises demonstram²² que houve conflito quando da instalação do referido Ginásio

22 Cf. RODRIGUES (2009).

Ruy Barbosa, o ginásio público, entre os adeptos do professor Agostinho José Muniz e o grupo do Ginásio Juazeiro, privado, liderado por políticos influentes locais.

Da mesma forma, cabe lembrar o outro processo conflituoso, que, embora seja em outro contexto e tenha outras características, é ilustrativo dos acontecimentos dessa dinâmica, que transcorria no campo educacional na Bahia, nesse momento da história da educação. Isso é importante como perspectiva para uma análise mais aprofundada por pesquisadores interessados pela história da educação baiana. No presente trabalho não é possível o aprofundamento, não seria o objetivo de empreender o estudo com instituições de várias cidades da Bahia. Entretanto, os casos que têm relação, e precisam ser reconhecidos nesse processo mais amplo da estruturação e da institucionalização do ensino secundário público. Refiro-me, principalmente, à cidade de Serrinha quando da implantação de seu Ginásio Estadual, criado pela Lei 130 de 14 de dezembro de 1948 e implantado somente em 1952, como proposição do deputado Rubem Nogueira, o qual participou ativamente das disputas com outros grupos políticos da cidade nesse episódio. Ocorreram divergências entre setores políticos liderados pelo deputado Rubem Nogueira, que discordavam das iniciativas de Anísio Teixeira, no modo como deveriam ser instalados os ginásios no interior do Estado, pois o referido deputado não concordava com a criação da instituição baseada no sistema cooperativo. Esse Ginásio, como tantos outros, inclusive o de Juazeiro, foram criados por essa mesma Lei de 1948, a qual fora sancionada pelo Governador do Estado.

À guisa de conclusão

Fica, assim, constatada a ineficiência de atendimento dos serviços educacionais na Bahia, até o final da década de quarenta, quando o secundário público era praticamente inexistente em todo o Estado e que, mesmo em termos de ensino primário, havia uma precariedade inegável. Porém, é possível verificar que existiam propostas bem fundamentadas para todos os graus de ensino, notadamente as propostas do educador Anísio Teixeira, que são fáceis de serem localizadas, sobretudo, pelo prestígio e notoriedade que alcançou o educador baiano até os dias atuais, como um grande nome da intelectualidade educacional, não apenas do Estado da Bahia, mas também do Brasil e até no âmbito internacional.

Ademais, é possível perceber que outras propostas existiam e podem da mesma forma ser examinadas, como a proposta do deputado Rubem Nogueira, da cidade de Serrinha. Os conflitos políticos, no interior da Assembleia Legislativa, que levavam a debates calorosos quando da apresentação dos planos bem fundamentados e propostos por Anísio Teixeira, sob a chancela do próprio governador do Estado aconteceram frequentemente. Cabe citar, também, os obstáculos à concretização dos planos e projetos, que apontam para outros embates, de concepção e funcionamento da instituição educacional e escolar, existentes de fato ou enquanto projeto. Desacordos esses que parecem encontrar-se no próprio governo Otávio Mangabeira e, também, nas relações políticas nas principais cidades do interior do Estado, que incidiram no modo como foram encaminhados, posteriormente, nos governos seguintes, os projetos, os planos, as ideias, sejam as de Anísio Teixeira, uma obra verdadeiramente completa para um sistema de educação quase ideal, bem como a de Rubem Nogueira, enquanto simples projeto de criação de instituições ginásiais em algumas cidades do interior. Tais projetos, lamentavelmente, foram obras que ficaram, de modo geral, apenas como propostas iniciais e não tiveram a realização satisfatória, em sua amplitude.

Referências

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO. 104ª Sessão Ordinária, em 3 de setembro de 1948. Justificação de Projeto de Lei: cria ginásios estaduais em cidades do interior. Assina o Deputado Rubem Nogueira. **Diário da Assembleia Legislativa – Estado da Bahia**, 4 set. 1948. p. 3843-3845.

BARBOSA, Carlos Roberto Arleo. **A rede pública de ensino médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico: décadas de 1940 a 1980**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Ação política expansão da rede escolar**. São Paulo: CRPE, 1964.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial: 1860-1890**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2001.

_____. **A origem política pública do ensino secundário na Bahia: o Liceu provincial (1906-1947)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1991.

LIMA, Déborah Kelman de. **O banquete espiritual da instrução: o Ginásio da Bahia**, Salvador (1895-1942). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, secretário da educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? In: _____ (Org.). **Educação na Bahia**: coletânea de textos. Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 13-23.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Educação na Bahia**: coletânea de textos. Salvador: EDUNEB, 2001.

MOREIRA, João Roberto. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação como ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, v. XXII, n. 56, p. 39, 1954.

_____. A batalha da educação se trava no ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, v. XXXIII, n. 76, p. 263-266, out./dez. 1959.

NOGUEIRA, Rubem. **O homem e o muro**: memórias políticas e outras. São Paulo: Edições GRD, 1997.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar**: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro-BA (1953-1963). 2009. 334 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

REVISTA FISCAL DA BAHIA. Secretaria de educação e saúde. In:_____. **Quatro séculos de história da Bahia**: cidade do Salvador. Álbum comemorativo do 4º centenário. Bahia: Revista Fiscal da Bahia, 1949. p. 124-146.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Educação na Bahia**: coletânea de textos. Salvador: EDUNEB, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Educação. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. **Educação, saúde e assistência na Bahia**: trechos do relatório apresentado ao sr. Governador do Estado para a sua Mensagem à Assembléia Legislativa. Bahia: Imprensa Oficial, 1948. p. 3-20.

ESCOLAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM SERRINHA 1950-1991 ²³

SANTOS, Gildenor Carneiro dos

O objeto dos estudos aqui apresentados foi a ação de educadores em Serrinha-BA no período que vai de 1950 até aproximadamente 1991, ano de falecimento de padre Demócrito Mendes de Barros, que foi estimulador de transformações sociais nesse município e, nele, foi professor nas escolas mais significativas. Para abordar as influências sobre a formação escolar dos jovens serrinhenses, faço uma apresentação da situação escolar, levando em conta os depoimentos de representantes de diferentes setores da sociedade no período estudado, como por exemplo, ex-diretores de escolas, líderes comunitários, religiosos, ex-alunos, ex-professores e comerciantes. Para identificar as pessoas que colaboraram com seus depoimentos orais são utilizadas siglas com duas letras, colocadas entre parênteses e, associadas a seus nomes, que estão listados em apêndice, no final do texto.

Serrinha fica situado a noroeste de Salvador, capital baiana, distante aproximadamente 180 km. Nessa região têm início as terras do sertão. Em 1919 juntamente com Feira de Santana, recebeu o epíteto de “princesa do sertão” dado por Ruy Barbosa em visita a estas cidades. Mais para o Norte ficam Euclides da Cunha e Canudos. Para o Sul, em direção a Salvador, a uma distância de 64 km, fica a cidade de Feira de Santana, que é centro distribuidor de produtos manufaturados e gêneros alimentícios para a região e sedia uma Universidade Estadual. Segundo a estimativa do IBGE

23 Texto resultante de pesquisa realizada no programa de pós-graduação da FE-USP, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Piletti e com bolsa da FAPESB, concluída em 2006.

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para 2010, o município tinha 76.762 habitantes.

Foi à cidade do interior da Bahia onde primeiro se implantou o ginásio e, logo em seguida, foi criada a Escola Normal, ambos na década de 1950. Atualmente, além de vários cursos de Ensino Médio, quatro deles só na zona urbana e públicos, existe um museu em implantação, um Departamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com curso de Pedagogia, curso de Administração de Empresas, curso de Licenciatura em Geografia e cursos de pós-graduação nas áreas de Educação e Administração e, duas faculdades particulares com cursos na modalidade à distância.

Passou a ser município após ser desmembrada de Iará, em 13 de junho de 1876. Sua origem histórica tem sido relatada por autores locais, a exemplo de Franco (1996). O início da colonização das terras havia ocorrido por volta de 1723. Em 1780, após a conclusão da Igreja Matriz, tornara-se arraial. Depois passou a vila e, finalmente, a cidade, em 30 de junho de 1891. Desta forma, passou 15 anos sendo município sem ter cidade, sua sede era uma vila. A data 30 de junho, além de ser nome de rua também deu nome à filarmônica local, que existe desde o século XIX e vem tendo papel de destaque na formação de jovens, através da música.

Recordo-me que quando cursava o 3º ano primário e eventualmente estudava à noite em casa, em 1959, era à luz de candeeiro emitida por uma chama que tremulava e fazia as sombras se agitarem sobre o caderno. Como muitas localidades do interior, a cidade ainda não contava com fornecimento de energia elétrica vinte e quatro horas por dia. O hábito de assistir programas de televisão não estava disseminado. Os estudos à noite eram feitos muitas vezes com pressa, para ir brincar ao som de cantigas de roda, em frente da casa. Ao findar-se o século XX, em Serrinha podia-se contar com ar condicionado nas salas de aula na Universidade do Estado da Bahia, em seu *Campus* local, bem como contar com as facilidades de comunicação, independentemente da distância geográfica, com a ajuda da informática.

Um destaque para o primeiro ginásio do interior

Até 1952 nas escolas públicas do interior da Bahia só era ministrado o Curso Primário. O Ginásio de Serrinha foi instalado em 31 de março daquele ano. A turma inicial não era constituída de crianças ou pré-adolescentes e, sim, de adultos, entre eles muitos pais

de família e todos residentes no município. Após as primeiras turmas, passou a ter, sempre, alunos de outras localidades, tais como Valente, Araci, Teofilândia e Biritinga.

Por volta de 1960 existia a função de censor para o ginásio. Esses funcionários tinham como incumbência a fiscalização dos alunos, verificavam o uniforme: se estava completo, com sapato e meia, se estava limpo etc. Atuavam nas salas de aula e fora dela também. Prestavam atenção ao cumprimento do horário por parte dos professores, distribuíam os diários de classe e depois os recolhiam. Também tocavam o sinal para início e término das aulas – naquele tempo isso era feito com um sino. Faziam trabalho de secretaria e podiam fazer também algum serviço de rua, a critério da direção. Normalmente eram três ou quatro censores trabalhando por turno. E sempre tinha um circulando pelos corredores, cuidando só dos alunos.

As censoras eram merecedoras do respeito de todos os que trabalhavam e estudavam no Ginásio. São exemplos delas, Maria Dacy Silva Freitas, Olga Mota de Carvalho, Maria José Alves Oliveira, pessoas de ótimo relacionamento. Na função havia homem também, como o Seu Luis Mota Lima, muito atuante, compreensivo e amigo de todos. Era pai dos estudantes Dermeval Mota Lima, Luiz Mota Lima Filho, Gilson Mota Lima, José Roberto Mota Lima, Jorge Mota Lima e José Dílson Mota Lima.

Aqui se verifica um dos preceitos para a educação ser bem sucedida. O educador que tem uma perspectiva democrática deve contar com a colaboração de todos os funcionários da escola, de todos aqueles que se relacionam com os alunos. Os censores desempenharam um papel significativo “no torvelinho diário, efêmero”, que ultrapassa os quarenta ou cinquenta minutos do horário de cada aula (DEMO, 1999). Com a atuação dos censores, tínhamos a prática educacional voltada para a formação, que faz parte do cotidiano dos que convivem com os educandos.

Perdurou a fama: como Ginásio ou como Colégio Estadual Rubem Nogueira, ele foi considerado o melhor colégio da Região Sisaleira, era respeitado. A partir do ano de 1963 passou a dividir a clientela em potencial com o Colégio Comercial de Serrinha, particular, onde ingressavam ou para onde se transferiam os alunos que não conseguiam acompanhar os estudos no estadual. Era chamado em tom de brincadeira, pelos alunos do Ginásio, de escola ppfp (EA). E dizia-se que o Colégio Comercial era “ppfp”, significando: “papai pagou, filhinho passou”. Porém, a relação de maior qualidade entre os dois mais tarde se inverteu. Atualmente estuda

na escola pública quem não consegue acompanhar o ritmo de estudos dos colégios particulares existentes, ou quem evita pagar escola sem poder esquivar-se da baixa qualidade do ensino.

Antes de ser Ginásio Estadual Rubem Nogueira (GERN) foi tratado por seis nomes diferentes em um mesmo ano, o da sua implantação. Saiu publicado ato de nomeação de uma funcionária no Diário Oficial do Estado, em 1952, com o nome sendo Ginásio Regional do Nordeste e, antes, houve a sugestão oficial para Ginásio Estadual Simões Filho. Além destes, teve os nomes: Ginásio Estadual do Nordeste, Ginásio Regional Estadual de Serrinha, Ginásio Regional de Serrinha, e Ginásio Estadual de Serrinha – GES (FRANCO, 1996, p. 115). Mas como ele foi uma iniciativa do deputado estadual Rubem Nogueira, em 1961 passou a chamar-se Ginásio Estadual Rubem Nogueira e, mais recentemente, em 12 de abril de 1981, com o Ensino Médio, esse nome foi mudado para Colégio Estadual Rubem Nogueira.

Por carência de prédio apropriado, as primeiras aulas do ginásio foram ministradas, sempre pela manhã, na Câmara dos Vereadores, ao lado da Igreja de Sr^a Santana, na Praça Luís Nogueira, no andar superior do antigo prédio da prefeitura. Afirmou Demócrito em 21 de abril de 1989 que “eram alunos: Izaaque Pimentel (falecido este mês), Zé Gonçalves de Oliveira, M^a das Dores, M^a Amélia, Evandro Tuá, Magnólia Bacelar (esposa de Waldir Cerqueira), Nilton e Ivete Cunha, M^a Nazaré Campos Araújo e outros”. O Ginásio funcionou no prédio da prefeitura, durante alguns meses, até quando foi conseguido que o governo autorizasse a transferência para o prédio da Sericicultura, que pertencia, até então, à Secretaria da Agricultura. Aí funciona até hoje com pequenas reformas. A primeira diretora foi Nair Vilalva Ribeiro e a secretária, Maria de Lourdes Nogueira. A instalação do Ginásio nesse prédio foi presidida pelo Sr. Governador do Estado, Regis Pacheco, ocasião da indicação do corpo docente, com a respectiva chamada. Este, conforme palavras do padre Demócrito, “era composto pelos professores Astrogilda Paiva Guimarães, Antônio Conceição, Vanilda Palma, Maria José, eu, Alice Barbosa e Tenente José Brito de Melo - Educação Física”. A praça ainda conservava a estrutura da ex-Sericicultura, com suas plantações de amoreiras, coqueiros, árvores, casuarina, que ainda permaneceram por muito tempo até a abertura das ruas na sua vizinhança. Essa urbanização foi na gestão do Prefeito Carlos de Freitas Mota, de 1959 a 1963, sucedido pelo Sr. Horiosvaldo Bispo dos Santos, conhecido como Lourinho Chileno (Conf. Entrevista de Demócrito M. de Barros, em 21/04/1989).

A primeira turma de alunos (predominância) do Ginásio destacava-se por cultivarem o firme propósito de aprender, e, assim, todos tiveram papel de destaque na comunidade. Por exemplo, Maria Claudenita Pimentel Ferreira tornou-se uma ótima Prof^a de História, Fernando Lima de Queiroz foi um excelente funcionário do Banco do Brasil, Manoel Augusto Paes Nunes tornou-se geólogo e líder religioso, Jair Barreto, vereador e proprietário do Colégio Comercial, Maria Nazaré Campos Araújo foi Diretora Regional de Educação (na época Superintendência Regional de Educação e Cultura – SUREC) e posteriormente Secretária da Educação e Desportos do Município, M^a Amélia Gonçalves de Lima, dirigiu o maior colégio de Serrinha durante onze anos e foi Secretária de Ação Social do município. O empenho os levava a reunirem-se em grupo em casa umas das outros e, na falta de energia elétrica, continuavam estudando, noite adentro, à luz de fífó, principalmente a disciplina Matemática. “Fifo” é o nome popular de uma espécie de candeeiro em que a chama queima na extremidade de um pavio; feito com fibra de algodão natural, embebido em querosene e colocado em um frasco ou recipiente feito de chapa de alumínio.

O retorno como professora à escola onde estudou é considerado um prêmio e sempre motivo de muita satisfação. Entre os primeiros alunos do Ginásio, há o caso ilustrativo de Maria Amélia Gonçalves de Lima, que aí ingressou muito tempo após ter concluído o Curso Primário. Quando saiu do Ginásio foi direto para a Escola Normal. Recém-formada, no governo de Antônio Balbino, fez concurso e, sendo umas das primeiras classificadas, pôde ser professora do Jardim de Infância da escola onde havia estudado no curso primário, a escola Dr. Graciliano de Freitas, sediada nas melhores instalações escolares para o primário, na cidade. Um traço biográfico típico de professoras, em uma cidade como Serrinha.

A satisfação do retorno foi repetida quando a referida professora assumiu a direção do Ginásio. Na sua administração, foi reativado o antigo curso científico, que atualmente é o Ensino Médio. Outra novidade também dessa gestão, foi a criação do curso de Suplência de 5^a a 8^a série, equivalente ao curso ginasial, em dois anos. A escola passou da classificação – quanto ao número de alunos – de *médio porte* para de *grande porte* e mais tarde, para de *porte especial*. Isso graças à ampliação do número de salas de aula, por várias vezes, até o ano de 1983. Fase lembrada pelas festas e desfiles públicos, segundo depoimento, deve-se ao fato da administração empenhar-se mais por amor do que interesse financeiro no exercício da profissão.

Convém observar que, se não fica bem claro que a concepção de uma prática educativa, como a que contém festividades e apresentações públicas de escolares seja calcada no diálogo e na participação crítica, ela corre o risco de representar uma visão ingênua de educação e ter por trás assistencialismos “anestesiadores”, conforme Freire (1976).

O Ginásio conseguiu crescer e depois entrou em decadência. Entre outros benefícios com que contava, destaca-se uma sala ambiente de ciências, com laboratório, microscópio etc., e que era mantida pela Prof^a Evoá Ferreira, responsável pela referida disciplina, mas depois dela, os equipamentos foram se perdendo até deixarem de existir (AG). Recorda-se que, com o laboratório, o aluno tinha muita atenção. Uma ex-diretora que prestou essas informações considerou que o auge do Ginásio foi em 1963.

Professores cujas famílias eram de fora de Serrinha ou não pertenciam à elite local, tinham dificuldades para ingressarem no magistério nas escolas públicas, mesmo com o Curso Normal e feito aperfeiçoamento, como foi o caso da professora EA: que ao ingressar no Ginásio enfrentou condições difíceis para trabalhar, a direção lhe atribuiu aulas de Desenho, Educação Artística e Geografia de três séries diferentes. E, ainda, História para três séries distintas. Em seguida Desenho foi substituído por Programas de Saúde.

Exemplo de forma de qualificar-se para o magistério nas séries do Ginásio foi o caso da citada professora EA. Ela fez cursos de férias na capital, promovidos pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC), através da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em cursos dessa modalidade ela estudou Matemática, Biologia, Português, História e Ciências, conseguindo habilitar-se e obter certificado que possibilitou prestar concurso de títulos e inclusive mudar de nível na carreira do magistério.

Em 1975 houve mudança da diretora do Ginásio. A nova gestora assumiu e encontrou a escola em um estado praticamente de ruínas. Contou ela que os muros estavam caindo e que, quando chovia, não tinha aulas, o telhado estava danificado. Não tinha aulas à noite porque faltava muita energia elétrica. O Ginásio estava sem água para lavar as mãos, nem mesmo para beber e o professor não tinha onde sentar. No mês de novembro não havia uma ficha modelo 18, para lançar as notas dos alunos. No seu entender, ela foi colocada lá como bode expiatório e carregou aquele mundo de problemas. Mas, como a escola tinha uma determinada quantia em dinheiro reservada para um consultório odontológico, foi feito um projeto e solicitada à Secretaria da Educação uma autorização para reconstruir, e se ter condições humanas de trabalhar. A reforma foi

executada, com a colaboração da Coelba (Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia): foi feito o muro, consertado o telhado, reforma geral. No meio do ano seguinte a diretora foi substituída.

As agruras de ser diretora do Ginásio são relatadas por uma professora aposentada que deixou o cargo prometendo-se não voltar por “dinheiro nenhum”. Disse a mesma que, quando lá chegou, encontrou a escola como um “balde de lama”. As serventes eram todas “senhoras da sociedade”, colocadas lá só pró-forma, mulheres de gente rica, que não executavam suas tarefas e a sujeira imperava. (GR). Até que, intimadas pela diretora, trouxeram as suas empregadas domésticas para fazer a limpeza.

Alguns professores, do período pesquisado serão retratados para melhor identificação das (e com as) circunstâncias. Eles são representativos da época por abrangerem todo aquele período – o professor Luís Silva Pereira (Figura 1) continuou lecionando após os anos noventa, atendendo a diferentes tipos de clientela, em nível de escolaridade e de poder econômico. A sua formação básica é o curso de Técnico em Contabilidade começou a fazer o curso de Magistério já no final da carreira, mas desistiu e aposentou-se sem essa habilitação. Professor de Matemática e Educação Física, professor amigo dos alunos, tido como compreensivo e popular na cidade pelas competições esportivas que já venceu, na modalidade pedestrianismo, e pelas que organizou.

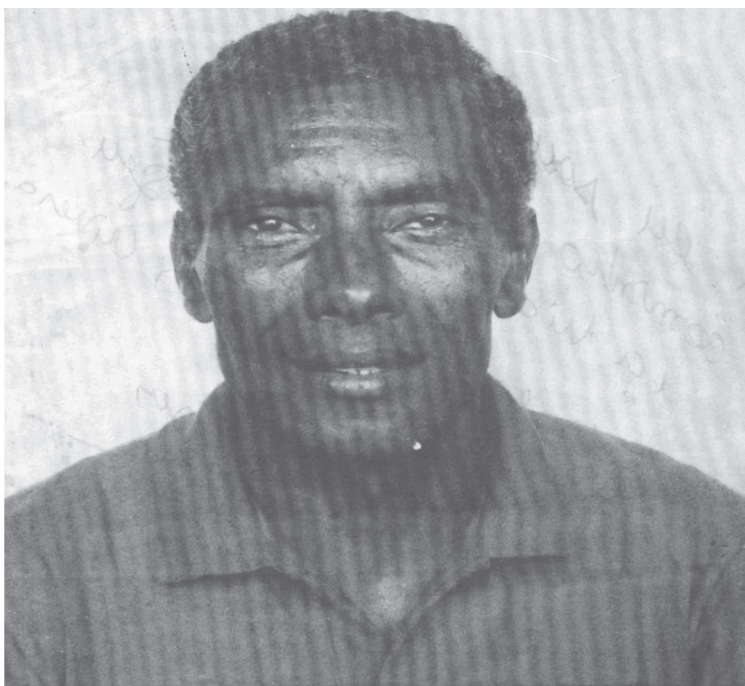


Figura 1 – Luís Silva Pereira (Luís das Bicletas), professor de Matemática e Educação Física do Colégio Estadual Rubem Nogueira desde 1979, líder esportivo. Foto de 1992

Fonte: Fotografia cedida por Luís S Pereira.

A professora, ex-aluna do Ginásio, Maria Suzana Mota de Oliveira (Figura 2) e a professora Florinda Castro de Almeida (Figura 3) lecionaram desde o início dos 1960 e contribuíram para esta pesquisa através de entrevista. Ambas permaneceram solteiras e residentes em Serrinha. A segunda veio de outra cidade, e a primeira é filha de um dos colaboradores próximos do padre Demócrito, o Sr. Antônio Pinheiro da Mota (Seu Pinheiro da Licurituba – uma localidade na Zona Rural de Serrinha).



Figura 2 – Maria Suzana Mota de Oliveira, professora aposentada, irmã das professoras Marieva Mota Pinheiro da Silva e Margarida Maria Oliveira Pinho, todas dedicadas ao ensino das séries iniciais, em Serrinha. Foto de 1965

Fonte: Fotografia cedida por M^a Suzana M Oliveira.



Figura 3 – Florinda Castro de Almeida, professora aposentada, foi diretora de algumas escolas de Serrinha, entre elas o Grupo Escolar Dr. Graciliano de Freitas. Foto de 2005

Fonte: Fotografia cedida por Gildenor Carneio.

O problema da falta de carteiras voltou a acontecer mais vezes e, em 1988, o Ginásio estava novamente em um estado degradante, professoras sentavam-se no chão, para que os alunos também sentassem e não assistissem às aulas em pé. Havia sala onde não se encontrava uma carteira sequer e os estudantes, às vezes encostavam-se em paredes úmidas para assistirem às aulas. As professoras levavam cadernos, colocavam no chão e sentavam-se neles, trajando calça comprida ou bermuda para ficarem mais à vontade, e assim vivenciando a situação de desconforto semelhante à dos alunos e, solidariamente, terem condições de dar aula com um pouco de atenção dos mesmos.

A falta de carteiras foi solucionada com um pedido da Diretora à Secretária de Educação Maria Augusta Rosa Rocha, e a cessão de um caminhão pelo prefeito, dessa forma vieram todas as carteiras que foram necessárias. Todavia, isso ocorreu após a interferência do então Deputado Estadual Dr. Plínio Carneiro, que foi professor e vice-diretor dessa escola, para apoiar o pleito. Estima-se que foram quatrocentas e poucas carteiras, sem os recursos para custear a montagem, os alunos do turno noturno o fizeram, em regime de mutirão. Foi pedida colaboração

ao comércio e oferecido lanche a esses trabalhadores. Naquele tempo não tinha merenda escolar (AG).

As ações de paternalismo e assistencialismo combinadas com o mutismo e a passividade dos homens comuns dificultam o projeto de aumentar a participação crítica na sociedade. Fazendo um exame histórico, tendo em conta os condicionamentos dessa realidade, pode-se perceber um possível exemplo de falta de opção pelos oprimidos e de ação que apenas favorece a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador precisa ter clareza política para entender as manipulações ideológicas, enxergar onde é possível elas estarem disfarçadas, e perceber quando a dignidade do ser humano é ameaçada.

Outras escolas de Serrinha

Na década de sessenta, século passado, existia em Serrinha e não mais funciona, a Escola Rui Barbosa. Ficava na atual Rua Macário Ferreira, em um lugar que na época era chamado de “Trapiche”, próximo ao cinema, hoje a sede do Sindiminas. Esse nome “trapiche” por ter servido às instalações de um pequeno armazém, tipo de comércio que recebia essa denominação. Outra escola pequena e extinta, foi a Escola da Aparecida, nas proximidades da estação ferroviária e do clube social (GR). Ao lado do prédio do correio, em uma pequena casa que hoje é residência, também havia uma escola primária, pública. Lá lecionou a professora Conceição Mira e estudaram Gildemar e Célia Maria Carneiro dos Santos e muitas outras crianças daqueles anos. Estas efêmeras escolas suscitam a indagação, o porquê de suas existências em lugar daquelas funcionando em prédios adequados, construídos especificamente para esse fim. A escola Normal de Serrinha, até hoje ocupa uma área acanhada, que foi construído para sediar uma maternidade.

Dos anos sessenta, avançando pela década de setenta, existia a Escola João Menezes, no Centro Espírita Deus Cristo e Caridade, onde atuaram as professoras Rosa Maria Peixinho Freitas, Celeste Paes Franco Queiroz, Creunita Silva Brizolara Pereira, Dalva Cerqueira, Eneida Gonçalves Ferreira, Maria Luísa Peixinho, Maria da Palmeira, Maria Marlene de Matos Bacelar e Terezinha da Silva Coutinho. Em convênio com o Estado, na modalidade cessão de salas, ministrava o curso primário, com quatro salas de aula. Proporcionava também curso de datilografia. Seu objetivo maior era atender a crianças de famílias carentes e tinha o apoio da então

Deputada Estadual Ana Oliveira – atualmente nome de uma escola local. Esta Deputada fornecia o fardamento dos alunos. Os livros, em especial as cartilhas de alfabetização, eram doados pelo governo estadual, até porque para escola conveniada era mais fácil conseguir livros. Com as inaugurações de mais escolas públicas, como por exemplo, o Grupo Escolar Leobino Cardoso Ribeiro, o governo acabou com esse e alguns outros convênios (Informações fornecidas por Rosa Maria Peixinho Freitas e Terezinha da Silva Coutinho, em 2006). O prédio do Leobino foi construído na gestão municipal de Lourinho Chileno, que teve sua segunda gestão no período de 07/04/1963 a 07/04/1967. Além do Grupo Escolar Graciliano de Freitas, construído especialmente para ser escola e no largo ao lado da estação ferroviária, nessa época existiam outras escolas estaduais na zona rural (DS).

Uma escola, que inicialmente funcionava apenas como creche, pertencia à Sociedade Evangélica Beneficente de Serrinha, que congrega evangélicos da 1ª Igreja Batista de Serrinha e de outras igrejas chamadas evangélicas, e, em 1981 firmou convênio com o Estado, na modalidade cessão de salas e passou a ministrar as séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se da Escola José Marcelino dos Santos, no Bairro da Estação, que nos dias atuais continuou com o mesmo tipo de convênio, até ser desativada, como outras, por falta de aluno.

Ao visitar o Brasil, em 1980, o Papa, dirigindo-se aos Bispos em Fortaleza, lembrou o papel da Igreja na colaboração para a promoção social igual para todos, e a atenção especial à instrução e à educação. Em Serrinha a Igreja Católica manteve, em um período que incluía os anos 1963 a 1965, a Escola Paroquial, ministrando o ensino primário no salão paroquial anexo à Igreja Matriz. Nesse mesmo local, posteriormente instalou-se uma pré-escola, de nome Escola Maria da Glória Valverde Meinking, por volta de 1982. Foram fechadas e, em seguida, a Igreja Católica abriu outra escola, a Escola Casa do Menor, com o objetivo de atender, inicialmente, a meninos de rua. Atende a clientela diversificada. Com a sua consolidação, essa escola com convênios de instituições do exterior, construiu prédio próprio e modernizou suas instalações.

Ainda entre as escolas estaduais, havia algumas salas de aula próximas da antiga Cesta do Povo e do Tiro de Guerra - Sede da Companhia do Exército na cidade, onde se prestava o serviço militar. Tendo ocorrido um problema no Grupo Escolar Dr. Graciliano de Freitas, com destruição parcial de várias salas, as professoras, com seus alunos,

foram removidas para outros locais. Entre elas estavam a Prof^a Maria da Glória Carneiro Ramos e a Prof^a Maria das Dores Cirino Gomes, que colaboraram nesta pesquisa e que trabalharam em salas alugadas ou salas cedidas, como a forma que encontraram para poder continuar ministrando as aulas. As demais foram distribuídas por várias escolas, uma ou duas professoras em cada.

Entre as escolas pequenas, com uma sala só, ou aquelas em que os professores pagavam o aluguel para funcionar, tinha a do Saco do Correio, na zona rural. Esse nome devido ao fato de que no local ficava um saco para recebimento de correspondências do Correio, aí colocado permanentemente para esse fim, como também ocorre no Saco do Moura e no Saquinho. Nessa escola a ex-censora do Ginásio, Dacy Freitas, também uma colaboradora da pesquisa, estudou. Era a casa do seu avô, Pedro Benevides da Silva, mais a avó Ana Rosa Benevides da Silva. Ele se incumbia de cuidar da escola e funcionava tudo lá. Segundo ela, um senhor de idade avançada que não tinha curso nenhum, mas era muito respeitado. “Não ministrava aula, mas organizava toda a escola, era chamado feitor”, informou enfática. A professora Astrogilda Guimarães, recém formada na capital, foi para lá como funcionária do Estado para dar aulas, o que foi considerado um privilégio para a população local. Com isso outras pessoas foram para lá, para estudar, tais como Samuel Nogueira Filho (Samuelzinho) e os irmãos de Dacy. Carlos de Freitas Mota, prefeito por dois mandatos foi quem primeiro urbanizou a cidade de Serrinha, foi aluno da professora Astrogilda, e mandava pessoas da família para o Saco do Correio, para estudar. Ela informou ainda que a primeira escola do Estado na zona rural foi a do Saco do Correio e que “ia estudar nessa escola, era gente da redondeza toda! Até três quilômetros, até meia légua, de lá da Muribeca vinha gente estudar ali, perto de Lamarão, município vizinho ao de Serrinha” (DS).

A Escola Normal de Serrinha, fundada na década de cinquenta, dedicava-se à formação de professoras. Entre os rapazes era raro algum que iniciava o Curso Normal. A outra alternativa no município para os homens eu não queria seguir o magistério, era o Colégio Comercial, com o curso de Técnico em Contabilidade.

As estudantes da Escola Normal gozavam de prestígio na cidade, mas nem todas que concluíam o Ginásio queriam formar-se em professoras. Porém, adiantava pouco ter outra vocação, e querer, por exemplo, ser

enfermeira, como foi o caso de uma das depoentes. Naquele tempo não existia o curso de enfermagem em Serrinha, e seu pai era de opinião que, mandando-a estudar em Salvador, capital do Estado, estaria jogando a filha “na boca do lobo”, para expressar o temor de que ela virasse moça namoradeira. Com isso ela se formou no Curso Normal. Quando concluiu recebeu um estímulo significativo para sua carreira, o elogio da professora responsável pela apresentação pública que as formandas precisavam fazer como explicou: “Foi a última aula que dei para poder receber o relatório. Ela levantou, bateu palmas, e disse - Meus parabéns! Realmente você pode ser uma boa professora. Você provou que aprendeu.” Palavras da professora Edna, considerada “dura”, difícil de dirigir elogios, quando os faziam eram bem merecidos. Então ela começou a gostar, começou a preparar suas aulas, conforme disse. Tirando dúvidas, superando suas dificuldades, com livros, com a gramática, pesquisando em dois, três, ou mais autores. E dedicou sua vida ao Magistério. Já professora aposentada, com conotação de tristeza, afirmou que ainda gostaria de trabalhar muito, mas está sem alternativas, pois tinha um cargo de secretária em uma escola, o prefeito perdeu na política e, com sua influência na Secretaria da Educação do Estado exonerou muitas pessoas, inclusive ela, pois, não trabalhou para a candidatura dele (SO).

Aqui lembro Beisiegel (1982) quando afirma que essas alterações de equipes de trabalho nas escolas é um dos fatores que prejudicam o processo de democratização da sociedade. Somente os tipos de pessoas que se sentem seguras, e não temem a perda de sua posição social ou de sua individualidade seriam capazes de apresentar estrutura de personalidade democrática, fundadora do comportamento favorável à democratização.

Nível de qualidade nas escolas públicas, comparações com outrora

Recordando a escola da década de cinquenta, em Serrinha, o comerciante e político Ramalho Ramos afirmou que nessa época os estudantes procuravam aprender mesmo, todos tinham desejo ardente de aprender. Também era um desejo de prosperar, de ser alguma coisa na vida. Não se levava os estudos na brincadeira, lia-se muito. Quando chegava da escola, o aluno procurava fazer os deveres, se não sabia procurava algum colega para ajudar. Naquela época não tinha televisão. Hoje se diversificam

os interesses e a qualidade da educação deixa muito a desejar. Há o dito popular que expressa o modo de pensar dos pais de alunos: “O Governo faz que paga, o professor faz que ensina e o aluno faz que estuda” (AR).

Nos idos de 1960 os estudantes eram diferentes, tinham mais marcas na sociedade, desculpavam-se-lhes muitas ações porque eram estudantes, mas eles tinham respeito. Uma ex-funcionária do Ginásio aposentada há 12 anos queixou-se de que, pelo que ouve dizer, hoje não consideram os mais velhos, nem os professores, nem os funcionários, e disse que a juventude hoje está muito rebelde. (DS). Parecendo confirmar essas palavras, o ex-aluno Jocelino Lima dos Santos (Lino) escreveu em seu livro “Revelações poéticas” o seguinte trecho: “Me entristece... / [...] / Me entristece saber que a/ Violência/ E as drogas são divertimento/ Dessa rapaziada.// Me entristece saber que o respeito e o amor,/ Hoje já não vale nada, reflexão esta que de certo modo perpassa nossa história no contexto da comunidade.

Naquela época, o estudo era de características tradicionais, “por mais que a gente queira negar dava certo e era tradicional”, afirmou uma ex-diretora de escola, pedagoga e, atualmente aposentada, EA, com opinião compartilhada por outras depoentes mais. Naquela época, seguindo outra linha tinha-se mais cuidados com o aproveitamento escolar, exigia-se mais do aluno, o professor exigia, cobrava resultados pelo seu trabalho docente. Nas escolas, cultivava-se o orgulho de ser estudante, havia a consciência entre os alunos de que precisavam vencer na vida.

Também chamou a atenção de uma das entrevistadas, quando comparou a sua época de estudante do ginásio com a atual, o fato de que naquela época havia diversificadas atividades, o que deixava os alunos felizes. “Hoje não se incentiva: eleição de grêmio, rainha dos calouros, sala ambiente”. “O Ginásio tinha um espaço físico mais aprazível: O Ginásio era maravilhoso! Aquela coisa assim... Não tinha muro, naquele tempo não era murado nem nada” (EA) (Figura 4). Além disso, tinha um galpão de área grande, que atualmente comporta as salas de aula de números 4, 5, 6 e 7. E nele os estudantes tinham lazer protegidos da chuva ou do sol, com a cantina muito bem servida pela saudosa Dona Maria Lima dos Santos, que também educou seus filhos no Ginásio. Alí aconteciam as paqueras e jogava-se bola ou *ping-pong* (Tênis de mesa). Em finais de semana também aconteciam os descontraídos “babinhas” – Futebol com um número reduzido de jogadores, sem uniforme específico e às vezes

com bola de pano, confeccionada com meias usadas. Próximo às festas juninas, era o local onde se ensaiavam as quadrilhas. Na área livre havia coqueiros merecedores da admiração dos alunos. Estes eram enturmados nas classes tendo-se por critério a condição social e econômica. Com isso havia maior identificação entre eles. Então tinha a sala 10, entre 1967 e 1969, com uma turma muito animada, vários deles se tornaram artistas, músicos, atores de teatro etc. Entre eles estava Vicente Barreto, Gereba (nome artístico de Geraldo Guimarães Barreto) e sua irmã, Rita Cássia Guimarães Barreto. Um entrosamento do curso ginásial e que continuou na vida artística dos adultos.



Figura 4 – O Ginásio sem muro – 1968
Fonte: Fotografia cedida por Gildenor Carneio.

Para justificar a boa educação que seus filhos tiveram, outra professora aposentada afirmou: “porque nós tínhamos aqui em Serrinha o primário, em uma ocasião em que eram bons professores que trabalhavam. Nas séries do ginásio também” (GR). Até aproximadamente 1978 ainda se

tinha uma escola pública de bom nível em Serrinha. Alguns exemplos são levantados, como o de um ex-aluno que saiu da cidade após fazer o 1º ano científico, que era chamado básico, foi para Salvador, e não teve nenhuma dificuldade, inclusive em Matemática. A reconhecida qualidade do ensino de então é justificada por ex-alunos e ex-professores pelo fato de que o professor exigia, queria ver o resultado positivo do seu trabalho.

Outra aposentada declarou que foi por volta de 1975, que o nível de qualidade das escolas caiu muito, e que não foi só em Serrinha, foi no Estado e inclusive no Brasil. A educação deixa muito a desejar, primeiro porque os professores não são pagos como merecem. E comentou que quem não faz a coisa por amor não faz bem e na época em que ela começou a lecionar era bem diferente. O professor era mais dedicado, principalmente na primeira etapa, na escola primária. E disse, hoje se sai da escola sem preparação, o próprio Governo contribui para isso, deixa o professor com auto-estima lá embaixo, não paga devidamente pelos seus serviços e não cobra qualidade na prestação deles. Um exemplo: há gestores que não comparecem regularmente ao seu expediente na escola, antigamente não existia isso. Havia piores condições financeiras para a manutenção e as escolas apresentavam melhores resultados. Vê-se atualmente que, pode-se colocar a tecnologia que quiser na educação, sem fiscalização séria, de forma democrática, em que haja igualdade de condições, não se recupera o nível de qualidade das escolas.

Até no início dos anos noventa não era qualquer um que ia trabalhar na escola. Recentemente passou-se a contratar pelo REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), considerado uma aberração por docentes comprometidos com a educação. Ainda no ano de 2006 era permitida a contratação de funcionários por tempo determinado, até dois anos, sem concurso público. Através deles eram cooptados correligionários que, em época de eleições, formavam massa de manobra para trabalhar nas campanhas, em busca de votos. Foi feita referência ao fato de que muitos contratados não apresentavam postura ética, nem revelavam urbanidade no trato ou respeito pelo outro. Sem preparação os funcionários eram colocados de qualquer jeito nas escolas, sem um treinamento, sem uma entrevista prévia com o Diretor, em que pudessem revelar condições adequadas para o cargo pleiteado (EA).

Um dos fatores que contribuíram para a queda da qualidade da escola pública em Serrinha foi a adoção do critério exclusivamente político para a admissão de gestores, professores e demais funcionários.

E os professores mais capacitados que eram contra os políticos no poder, foram sendo preteridos. Por outro lado, admitiram-se professores que não tinham nenhuma capacitação, incluindo-se professores que não sabiam o assunto que deveriam lecionar. Até recentemente não se faziam concursos, os professores eram colocados através da indicação de um político, como tem sido feito com os diretores das escolas.

O Ginásio, nos dias atuais, está com qualidade de ensino inferior, em relação aos anos setenta. Naquele tempo os estudantes saiam mais preparados, expressão de uma ex-funcionária, para comparar as gerações de estudantes. Ela acredita que isso se deu porque os professores, o diretor era mais exigente, e, mais, a informática, incluindo a televisão, tem contribuído para dispersar a atenção dos alunos para atividades alheias aos currículos escolares. Fazendo avaliação de forma generalizada, afirma-se que atualmente professor e aluno não querem nada. “Não ouviu isto muito? O professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende e quer um diploma, tem professor que não se respeita, não importa se o aluno sabe ou não!” (EA).

Por outro lado, as crianças de hoje, nas escolas públicas, não aprendem com a mesma qualidade como no tempo em que a professora aposentada SO começou a lecionar, “por volta de 1964, o rendimento era, estimado em 98%”, continuou ela, “o tempo foi passando, as coisas evoluindo, mais liberdade tudo de forma prejudicial, sem respeito aos professores”. E ouviam-se frases do tipo: “Ah! Ah, Pró, não vou estudar não, “meu pai não tem formatura e ganha dinheiro”, que ela acredita revelar uma das causas do desinteresse pelo aprendizado escolar.

Para falar das formas de participação do aluno vida social, uma professora aposentada afirmou que “gostaria que voltássemos no tempo, que as escolas tinham mais significado” hoje noto que os alunos revelam pouco estímulo para estudar, para eles, mesmo sem estudar são aprovados. Assim, a maioria sai do colégio, se forma, e não consegue aprovação em concursos públicos, porque não tem nenhuma base. Isto significa que essa prática de aprovação indiscriminada prejudica os alunos:

São prejudicados, porque um aluno às vezes chega, termina o curso, como aconteceu quando eu estava ensinando a um grupo de professorandas e eu fiz uma prova, um teste de avaliação e as notas foram um e dois! Porque não sabiam, por exemplo, qual o satélite da terra, não sabiam qual o oceano que separa

o Brasil da Europa, da África, não sabiam de nada. Nem o satélite, não sabiam nem qual era o satélite natural da Terra! (GR).

E como a leitura desses alunos em geral deixa muito a desejar, supõe-se que seja esse um dos motivos, falta de leitura, que algumas professoras aposentadas atribuem em parte ao fato de assistirem muito a televisão, com ela muitos perderam o hábito de ler.

Voltando aos tempos anteriores da educação em Serrinha têm-se artistas reconhecidos no seu meio, tais como Vicente Barreto, Gereba e Zé Raimundo (Raimundinho, primo de Gereba). Saíram dessa cidade, também, Zelito Miranda, considerado um grande artista, e Capenga. “E de uns tempos para cá Serrinha não revelou mais ninguém” (SF). Observando de outra ótica, é possível citar novos nomes de artistas que se consagraram, mas, que passaram pelos bancos das escolas de Serrinha em época posterior à citada acima, como foi o caso de Vanessa de Oliveira – cantora, Ênio Celestino Mota – artista plástico e o saudoso José Carlos Miranda, que foi jornalista, poeta e historiador, conhecido como Carlos Miranda ou Tatau e residia ultimamente no Rio de Janeiro, sem mencionar outros profissionais de diferentes áreas nas quais atuam (MV).

Algumas contribuições da família às ações da escola

Ao afirmar que com acompanhamento em casa, mesmo estudando em escola pública, é possível uma educação de boa qualidade, algumas professoras não percebem que estão reforçando a colocação da culpa da não aprendizagem no aluno, ou na família e podem estar eximindo dela a escola. Professoras experientes afirmam que, cabe à mãe ou à pessoa responsável ajudar ou botar a criança para fazer a tarefa. Uma das expressões nesse sentido foi a da Prof^a SO que afirmou: “Hoje, do jeito que um filho sai da escola com a tarefa para fazer em casa, volta no outro dia. Os pais não estão ligando muito, não!”. Ela deu exemplo de como acompanhar o estudante em casa, manda resolver os exercícios que traz para casa a partir de pesquisa no próprio material, e que não faz a tarefa para ele. Continuando, dá margem à conclusão de que, na escola pública o resultado é pior, ao afirmar: “Mesmo em escola particular tem que ter o acompanhamento”. (SO).

Muitas mães têm cuidados especiais com a frequência de seus filhos à escola, demonstrando a importância que lhe atribui, através de pequenas ações, porém, muito significativas para os estudantes, como o exemplo da

década de sessenta, em que a mãe levava os filhos ao estúdio fotográfico para registrar suas imagens com o uniforme escolar e em que houve também o cuidado de exibir um dos livros que estava sendo estudado.



Figura 5 – Uniformes da pré-escola ao ginásial – 1960: pela ordem, um da pré-escola, um da 1ª série, um da 2ª, dois da 4ª e um da 5ª série do Primário

Fonte: Fotografia Coleção Francelina Carneiro.

Um casal entrevistado afirmou que a educação de seus filhos, na parte que coube à escola, foi em escola pública, para o Ensino Fundamental, mas que tinham uma mãe rigorosa, que policiava mesmo. Depois foram para Salvador, e aí fizeram o segundo grau todo, e não precisaram fazer cursinho, ingressaram na universidade.

Fazia parte da formação dos jovens de Serrinha o curso de datilografia, principalmente para o sexo masculino, situado em uma casa próxima ao atual Colégio Comercial, que na década de cinquenta, era um hospital, a Casa de Saúde Imaculada Conceição. Depois, com a construção da Igreja Nova, a escola de datilografia foi instalada no anexo, sob o salão paroquial. Quem ministrava as aulas era Dona Deozilda Mendes de Barros, irmã do padre Demócrito. O ex-aluno Giovanni Queiroz, ao prestar informações sobre o padre Demócrito se lembrou da escola: “li vários trabalhos dele, até datilografia mesmo eu aprendi lá na escolinha”.

A faculdade em Serrinha

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) instalou uma faculdade, a de educação, em Serrinha em 1988, o que contribuiu muito para o aperfeiçoamento dos professores que, até então, se pretendiam fazer um curso para melhorar sua qualificação, se deslocava para Feira de Santana, maior cidade do interior da Bahia, mais próxima (64 km) de Serrinha, ou mais distante. Para acolher suas instalações foram aproveitadas as dependências construídas na área livre do Colégio Estadual Rubem Nogueira, para abrigarem os alunos da Escola Normal de Serrinha, que carecia reforma, após a queda do telhado de uma sala. Acidente que causou transtorno e revolta nos alunos que estavam em aulas e houve feridos. Com a demora da construção, os alunos foram alojados na Escola Anexa à Escola Normal, que atendia ao Ensino Fundamental, e a construção – de pré-moldados – deteriorada, cerca de seis anos depois foi reaproveitada para a Faculdade.

Muitas professoras do quadro docente do Estado conseguiram fazer o curso superior graças à UNEB oferecer curso de Pedagogia em Serrinha e, em consequência, tiveram mudança de nível e melhora salarial (GR). Para definir o curso a ser implantado foi feito um levantamento da preferência da comunidade. A escolha deu-se por Pedagogia, uma novidade para os residentes na região, e com Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau, ou seja, para formar professores para as Escolas Normais.

Das diferenças entre o antes e o depois, da Faculdade em Serrinha, professoras que até então, se supunham competentes na docência reconheceram que tiveram seus horizontes estendidos, ampliados, tendo melhorado a maneira de apresentar os conteúdos para os alunos. E a professora que fez o curso de Pedagogia, em Serrinha, tornou-se “multifuncional”, dando aulas de qualquer disciplina, as pedagógicas na Escola Normal, Português, História, Matemática, Física, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia e em qualquer série dos cursos do Ensino Básico (EA).

Por volta do ano 2005 era insignificante a quantidade de professoras que atuavam nas escolas de Serrinha nas séries iniciais do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia. Isto se devia ao fato de ser reduzido o número de alunas da Faculdade que moravam em Serrinha. Por exemplo, na Escola Estadual Dr. Graciliano de Freitas, professoras com curso de Pedagogia, no Ensino Fundamental I e em 2006, só tinha a

diretora, depois uma regente se formou. Com a saída da diretora ficou só a regente. E era uma escola com treze professoras, no total.

De acordo com os depoimentos colhidos, no período dedicado a esta pesquisa não se percebeu em Serrinha, mudanças nas estruturas sociais, nem ações voltadas para a superação das “consciências oprimidas” como fruto do trabalho dos pedagogos. A esperança depositada na implantação de cursos superiores em Serrinha continua sendo a de que haja aumento da participação nas instâncias de decisões coletivas. Promove-se a conscientização tornando-a uma consequência inerente ao processo educativo; da necessidade prática da discussão centrada nos problemas individuais e coletivos, da constituição de associações, de grêmios estudantis, atuação em Colegiados Escolares etc.

Os traços culturais desfavoráveis à formação de consciências participantes, caracterizados por expressões como o autoritarismo, o mandonismo dos poderosos, a política de clientela, o assistencialismo e a passividade dos homens comuns ainda são perceptíveis em Serrinha, como se pôde confirmar pelas entrevistas realizadas.

À guisa de conclusão

Escola em Serrinha não parece ter sido objeto de cuidados ao longo destes anos. Além das evidências apresentadas acima há também o que revela o aspecto físico, os prédios escolares. Há péssima conservação e uma proliferação de edificações pequenas, com menos de três salas de aula. Além disso, grandes escolas estão alojadas em construções que se destinavam originalmente a outros fins e, configuram-se como escolas improvisadas.

De posse dos dados que as diferentes fontes forneceram foi-se percebendo o papel significativo que tiveram os educadores que imprimiram marcas na memória dos serrinhenses, apesar dos impedimentos que lhes foram impostos, como relata Beisiegel (1982) ao falar de educadores proibidos de educar. Mas, independentemente das ações de qualquer um deles, as transformações sociais teriam curso ao longo da história. A qualidade da participação do serrinhense nessas transformações é que pode refletir se houve ação de educadores.

Referências

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 85).

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Tasso. **Serrinha**: a colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia. Salvador: EGBA; Assembléia Legislativa do Estado, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

A EDUCAÇÃO E A ASCENÇÃO DA BURGUESIA NA BAHIA

MATTA, Alfredo Eurico

Introdução

Este texto está dedicado ao estudo da emergência da educação formal e de suas instituições na Bahia. Considera-se que a expansão da educação é uma estratégia para a expansão da própria sociedade burguesa e de sua lógica social. O trabalho está dividido em quatro partes.

Na primeira parte analisamos o desenvolvimento da sociedade de mercado em Salvador, desde os primeiros passos no século XVIII, até os dias de hoje, procurando entender a lógica do seu desenvolvimento. A seguir estudamos o pensamento científico e sua chegada ao Brasil, e à Bahia, entendendo que este foi um passo importante para que a educação formal ganhasse sua função social burguesa.

A terceira parte apresenta um estudo sobre o desenvolvimento da educação formal na cidade, em meio à contradição existente entre a sociedade senhorial tradicional e as propostas burguesas. A quarta e última parte analisa o desenvolvimento da educação formal após os anos 1930, lançando hipóteses interpretativas e possíveis caminhos de pesquisa.

Partindo de uma análise dialética da História e da presença da educação, em meio ao contexto de contradição e convivência de duas estruturas de sociedade e de poder, a senhorial e a burguesa, procura interpretar o papel do processo de transformação histórica da educação em função desta contradição.

Salvador: sociedade de mercado

Desde o final do século XVIII podemos identificar a formação de uma estrutura importante de mercado na cidade do Salvador. Já no início do século XX, a Bahia orgulhava-se de seus bondes urbanos, do novo porto e muitas modificações em seu traçado, conquistas da ascendente classe burguesa comercial da cidade. O número de indústrias já era representativo, embora fossem contabilizadas conjuntamente muitas oficinas de artesanato, além das verdadeiras indústrias. A sociedade de mercado e a modernidade continuaram crescendo, principalmente a partir da descoberta do petróleo em 1939. Finalmente, nos últimos 30 anos de nossa história recente, Salvador amadureceu como sociedade de mercado e moderno centro de consumo.

O processo de estruturação da sociedade burguesa e de sua hegemonia foi lento e gradual, de maneira que se torna possível estudar o avanço gradativo de suas instituições e práticas sociais no tempo. A existência de oficinas de artesãos e de algumas indústrias, no início do século XX, mostrava que a cidade já tinha dinamismo suficiente para organizar seu mercado interno possibilitando, tanto aos mestres artesãos como às primeiras indústrias, a organização de sua produção na forma disciplinada segundo otimização de espaço e tempo, como é próprio da sociedade capitalista.

Nesse mesmo período, a estruturação de um mercado diversificado, baseado em intensa troca interna e externa de mercadoria, e na economia monetária, também já estava amadurecida, e como os mais antigos indícios de sua existência remontam o século XVIII, esta pode ter sido a primeira manifestação concreta da chegada das organizações burguesas em Salvador.

Também são antigos na cidade os bancos e as associações de artesãos, como de carpinteiros e pedreiros. Estas últimas eram organizações parecidas com as corporações de ofício européias, que já estavam decadentes no antigo continente. Porém, na Bahia, a sua existência demonstrava, nesse momento, o crescimento da consciência profissional, regulamentação de profissões e preocupação em disciplinar e regulamentar o trabalho. Em outras palavras, surgia a consciência do profissionalismo, a ideia de organização e de cidadania, em nosso meio urbano.

O capitalismo que surgia na Bahia era, assim, voltado para urbanização e padronização de hábitos e consumo. Salvador crescia

mercado de consumo e capitalismo periférico dos centros produtores do sudeste, ou de fora do país, mas ainda assim, formava-se uma sociedade de mercado local. Esse mercado, apesar de pequeno e periférico, incapaz de dinamizar muito mais que a região em torno da capital, foi capaz de dinamizar diversas reformas na cidade, e sua estrutura social e práxis cotidiana, que passou a transformar-se na direção da urbanidade e organização necessárias a uma cidade burguesa.

O avanço da hegemonia burguesa não se dá de forma linear, e nem sem resistência. As tradições e estruturas próprias da sociedade senhorial, dominantes até então, continuam coexistindo e dividindo o espaço das práxis cotidianas dos sujeitos históricos, o que nos habilita a observar as contradições entre as duas formas de vida e organização social.

Nesse contexto torna-se necessário tentar descobrir como as instituições burguesas, e com elas a hegemonia deste processo social, avançaram e adaptaram-se às contradições presentes na capital baiana, mercado capitalista em formação e capital centralizadora de uma região estruturada na sociedade senhorial, ao mesmo tempo. Entre estas instituições, neste artigo, pretende-se destacar o avanço da educação burguesa.

A emergência do cientificismo no Brasil

O pensamento científico, e com ele a chegada de um discurso de verdade da burguesia, estão entre as principais ferramentas para a ascensão da nova sociedade. No período pombalino, o desejo de uma aprendizagem de novas técnicas e no aperfeiçoamento da agricultura, criou o primeiro interesse científico no Brasil. Este, no entanto, cresceu somente para o conhecimento das técnicas que tinham aplicação prática imediata, enquanto o conhecimento e aprimoramento teórico continuavam desinteressantes. O empirismo do período pombalino representou um avanço na direção da sociedade burguesa. Ao contrário da escolástica, forma de pensamento clássico jesuíta, ele pregava uma ética do enriquecimento produzido pelo trabalho e pelo acúmulo de bens. Pregava também o mérito da riqueza e defendia o conhecimento como forma de aprimoramento para a obtenção deste enriquecimento. O crescimento deste tipo de pensamento foi paralelo ao da urbanização e importância de Salvador como centro comercial.

Parte deste contexto, o iluminismo e a ascensão política da burguesia na Europa são características do início do século XIX. A burguesia ascende

e com ela os direitos cívicos, direitos humanos, a necessidade da existência de leis soberanas e democráticas. Ascende também o pensamento liberal.

No Brasil, porém, os únicos com plenos direitos de cidadania eram os grandes comerciantes e senhores de engenho, e a existência da escravidão fazia do **liberalismo** quase uma ironia. A necessidade educacional da sociedade senhorial não está muito voltada para a produtividade e formação profissional. É certo que os mestres de ofício, os sujeitos mais experientes e velhos, vão, por tradição, passar suas habilidades e trabalhos para os mais moços, provocando assim a reprodução do sistema produtivo. A educação formal, por outro lado, era essencialmente ilustrativa, servindo mais para reafirmação dos rituais de poder e legitimização da ordem social senhorial, do que para qualquer tipo de aporte no sistema produtivo.

Mas foi nesse Brasil, ainda pouco familiarizado com o pensamento burguês, que surgiram as primeiras instituições comuns à burguesia, com a chegada da família real. Foram criadas a Imprensa Régia, bibliotecas, escolas de nível superior, bancos e outras instituições adequadas ao contexto hegemônico burguês. A chegada das primeiras instituições burguesas, sua forma de ver o mundo fizeram com que o pensamento brasileiro sofresse transformações. Era necessário introduzir uma filosofia urbana, capaz de orientar o mercado consumidor das cidades que se formavam, mas, ao mesmo tempo, manter o prestígio do rei, do poder moderador, a nobreza e a cidadania plena limitada a poucos privilegiados.

A Legislação, cada vez mais precisa e necessária, deveria distinguir entre os direitos dos homens e dos cidadãos. Ao mesmo tempo, abrir espaço ao pensamento científico, à disciplina urbana e ao reconhecimento dos direitos básicos das pessoas. Era necessário criar uma forma de pensamento capaz de avançar, sem forçar o rompimento dos laços de dependência, existentes desde o Brasil colônia, e convenientes para um centro de consumo e não de produção.

Nesse período acabou predominando a ideia de que a ciência e Deus não eram opostos. Na verdade a ciência explicava o universo, e, como o mesmo era criação divina. Logo, nada mais lógico que considerar a ciência, como uma criação divina também. Para essa forma de pensamento a ciência era o pensamento divino, que Deus decidira revelar aos homens. Abriam-se as portas para harmonizar a ciência burguesa emergente, com a religião tradicional e pilar da sociedade aristocrática. Esse pensamento que dominou os brasileiros, durante o século XIX, é hoje conhecido como Espiritualismo Eclético.

O processo histórico do século XIX tomava como, cada vez mais obrigatório a adoção do **liberalismo**, das ideias iluministas, da sociedade de mercado e do **cientificismo** burgueses, era necessário criar ou adotar um ideário que fosse capaz de adaptar essas necessidades ao Brasil e a sua sociedade conservadora.

Logo, o Espiritualismo Eclético permitia a conciliação das conquistas da ciência com as tradições que se desejava conservar, mas principalmente, permitia conservar os interesses da aristocracia senhorial e a velha estrutura social e as relações do Brasil colônia. Foi possível então frear as tentativas de superação estrutural popular, advindas dos centros urbanos e das emergentes classes burguesas, e ao mesmo tempo criar um ambiente de modernidade e desenvolvimento urbano, necessário a nova realidade internacional.

O **ecletismo** pode ser considerado o primeiro pensamento burguês a ganhar espaço no Brasil. Outro pensamento do período, também de origem burguesa, foi o do grupo de Tobias Barreto, o **Culturalismo**, que teve origem em Recife, mas que ganhou adesões na Bahia.

Ao comparar o **ecletismo** com o **culturalismo**, notamos que o primeiro procurava conciliar o pensamento burguês e a ciência da época com o tradicionalismo aristocrático. Desta forma ele não ameaçaria a estrutura social e de poder vigente, e nem deveria alterar a realidade dos processos de formação e educação, que continuariam adequados à práxis senhorial.

Os senhores procuravam, então, aderir às inovações, dando espaço ao desenvolvimento do ambiente urbano, mas preservando relações e aliados, principalmente no meio rural, então dominante. O **culturalismo** desejava alterar a sociedade e criar um ambiente realmente propício à burguesia e seu modelo social, sem conciliação com a tradição aristocrática. É importante constatar que o **culturalismo**, mais avançado como pensamento burguês, surge e se desenvolve no Nordeste brasileiro, o que demonstra que era nessa região que as pré-condições para o surgimento de uma sociedade burguesa tinham sido atingidas primeiramente.

O **culturalismo** não conseguiu ultrapassar os limites das cidades e de seu mercado, pois a força de quem o defendia era menor que a dos interessados no *Plantation* e na preservação das relações de dependência do país com o exterior. Somente um ideário capaz de manter o *status quo* das relações tradicionais de poder, e ainda assim permitir o avanço do mercado

de consumo brasileiro lograria chance de apoio de toda a classe dominante: oligarquia tradicional e burguesia comercial emergente. Vantagem para o ecletismo. O pensamento fortemente liberal do **culturalismo** só poderia encontrar dificuldades no Brasil e na Bahia do século XIX.

O pensamento científico brasileiro surge, como dissemos, no período pombalino, essencialmente técnico e pragmático, buscando eliminar todo o caráter teórico do conhecimento. A ciência no Brasil nascia para copiar o que já estivesse pronto e fosse imediatamente útil e não para o investimento de tempo e recursos em descobertas e estudos. A evolução deste pensamento acabou por fazer surgir a ideia de que existiam técnicas e formas científicas de manipular e organizar a sociedade e que era necessário aplicar tais técnicas de forma rigorosa para conseguirmos uma nova sociedade moderna e urbanizada.

As modificações na organização da sociedade brasileira eram limitadas pela função periférica desejada tanto pela potência do capitalismo central, como pelas tradicionais elites locais, que sempre se alimentaram da dependência. O **culturalismo** abria uma ampla possibilidade de reformas, grande demais para o interesse das classes dominantes. Seu crescimento poderia não ser apropriado a projetos de dependência e mercado periférico. Essa necessidade fez com que a modernização da sociedade brasileira passasse, desde o início, por processos autoritários, cientificistas, mas quase nunca liberais como no capitalismo central. Modernização sob controle. As ideias de Comte, o social cientificamente organizável, a sociedade da moral, da ordem social planejada, as ideias positivistas ganharam rapidamente espaço entre os militares e nas escolas politécnicas. Respondiam as inquietações e aos problemas sociais já existentes, como vimos anteriormente, desde o período pombalino. O positivo e ordenado combinado com regime totalitário. O positivismo ganha importância no Sudeste, e cresce à medida que o café e a economia desta região se fortalecem. O castilhismo de caráter positivista pregava a ordem política do progresso, organizava o Estado brasileiro em função da economia do Sudeste e facilitava a organização do mercado brasileiro como dependente do exterior. As ideias de Estado centralizado e progresso positivo ainda estariam presentes no Estado Novo e até mesmo o Golpe de 64.

A burguesia só avançou seu projeto no Brasil, na medida em que dialogava com o tradicional poder senhorial. Sua expansão era contínua, obrigando a oligarquia a reduzir gradativamente seus redutos e poder,

mas a necessidade de manter o país em ordem e sob controle, forçava a burguesia a aceitar, ao menos temporariamente, as diretrizes das classes senhoriais. Nesse sentido é necessário perceber que no século XIX, e mesmo em grande parte do XX, uma educação verdadeiramente burguesa não vai realizar-se de forma plena no Brasil, muito menos na Bahia, aonde as relações senhoriais se tornaram ainda mais fortes, na medida em que o processo de independência do Brasil logrou abafar e desarticular os projetos urbanos e burgueses de poder do mercado emergente de Salvador, bem representado pela Conjuração dos Alfaiates em 1798. As propostas de educação profissional e eficiente vão sempre encontrar obstáculo na necessidade prática senhorial de manter a educação ilustrativa e legitimadora das posições e privilégios, o que era contrário, à educação massiva proposta pela sociedade burguesa. Os projetos de educação burguesa serão quase sempre obstaculizados pelas ações dissimuladoras dos planos senhoriais.

É importante notar que o sucesso das doutrinas científicas, jurídicas e políticas burguesas no Brasil só se dá a partir do autoritarismo capaz de organizar cada processo no nível desejado de controle, centralização e massificação, próprios do avanço burguês, ao mesmo tempo em que se cuida da permanência da estrutura senhorial aonde interessa, ou quando ela representa uma necessária estabilidade social. Ocorreram então, convenientes, embora temporárias, alianças das classes dominantes, a senhorial tradicional e a burguesa em ascensão, que acabaram por direcionar a História do país após a independência.

Destaca-se também, que, nesse tipo de sociedade capitalista periférica, a ciência, ferramenta das maiores conquistas burguesas, deixa de ser apenas um instrumento para obtenção de verdade e pesquisa e passa a ser facilitadora da aceitação e consumo. A ciência, libertadora para Europa e E.U.A, facilitava a dependência no Brasil.

No caso da Bahia, como o processo de crescimento da sociedade burguesa no Brasil ocorre a partir do Sudeste, estava facilitado o caminho para a elite da província. Para essas elites, era conveniente manter as tradições o mais que possível, pois preservariam seu *status quo* de dominação senhorial local. Era desejável construir alianças, primeiramente com a burguesia dominante internacional, depois com a do Sudeste, de forma a criar para a elite local a função de controlar a comunidade a partir da antiga prática senhorial, embora sob o controle dos projetos

modernizadores burgueses. Controlada, a Bahia não seria, a princípio, palco para o desenvolvimento do capitalismo, a não ser como centro de consumo e periferia, dependente de projetos externos.

O **cientificismo** já dava sinais de sua presença no final do século XVIII, quando manuais agrícolas franceses eram consultados na Bahia. Desde o final deste século, Salvador estava sendo invadida por ideais liberais, o que acabou por influenciar várias revoltas e tentativas de rebelião e a própria independência. A primeira instituição brasileira a fazer pesquisa científica, a Escola de Medicina, estava na Bahia. Porém de modo geral, a adesão pela ciência era limitada à utilização imediata de técnicas e conhecimento absorvidos de livros e produções científicas européias. A ciência era apenas vista como ferramenta para o progresso material imediato e técnico.

Como consequência, o pensamento científico e sua influência atingiram primeiramente os serviços públicos urbanos. As fábricas e os processos produtivos burgueses, ainda eram indesejados na Bahia, que se destinava, como já foi dito, à periferia do sistema.

A chegada da educação burguesa em Salvador

A chegada das instituições e hegemonia burguesas, certamente influenciaram a educação brasileira. Desde os tempos coloniais, muitos modelos educacionais foram utilizados pelo Brasil. Estes modelos procuraram satisfazer as necessidades de todas as classes sociais, desde proprietários, trabalhadores, até escravos e comerciantes, contanto que fossem reproduzidas as condições e processos da sociedade senhorial, hegemônica então.

Como já vimos, tradicionalmente, a formação profissional da sociedade senhorial era feita informalmente. Os artífices e artesãos e demais trabalhadores aprendiam seus ofícios através do convívio com os mais velhos. Aliás, essa era a forma de educação existente entre os índios antes do descobrimento. Quanto à educação dos proprietários e negociantes, esta era formal, mas feita principalmente para criar uma demonstração de superioridade para com as outras classes sociais. Era basicamente religiosa e filosófica, passando pela obrigatoriedade da alfabetização e aritmética fundamental, mas sem a preocupação da aplicação dos conhecimentos no cotidiano ou nos processos produtivos. Como consequência o Brasil

foi vítima de uma monocultura intelectual, de subordinação, alienação, inteligência passiva e do bacharelismo, características que facilitavam sua posição periférica. Eram características convenientes para o mercantilismo que ligava o Brasil aos mercados europeus e continuariam interessantes para o desenvolvimento do capitalismo periférico que acabou instalando-se no Brasil, e principalmente na Bahia, já que São Paulo acabou desenvolvendo um papel importante no capitalismo central produtivo mundial, a partir do projeto conservador da independência, e mais ainda do projeto republicano brasileiro, que centralizou no sudeste o capitalismo produtivo pelo menos até os anos 1970 do século XX.

Somente no decorrer do século XIX, o liberalismo começou a influenciar as escolas e instituições de ensino baianas, até então o domínio da escolástica era absoluto. Mesmo assim, o ingresso gradativo e parcial dos pensamentos educacionais burgueses, ocorreu apenas naquelas escolas destinadas às classes dominantes, ainda vivenciando a hegemonia senhorial, mas já se preparando, graças à pressões locais e externas, para a convivência em uma nova ordem. As novas formas de educação, então, trataram de tentar equipar ideologicamente e culturalmente, ao menos uma parte das classes senhoriais, para uma nova forma de exercício e organização social, burguesa e baseada no mercado. O resto da população continuaria por muito tempo sendo educada pela convivência com os mais velhos, pois estaria voltada à viver segundo a ordem tradicional senhorial, ou no máximo a integrar o conjunto dos consumidores urbanos, para os quais a educação massiva e profissionalizante burguesa não se faziam muito necessárias. É claro, porém, que o gradativo desenvolvimento das organizações burguesas na cidade, foi pressionando cada vez mais para que uma verdadeira educação profissional, massiva e eficiente fosse organizada, mas esta o foi apenas na medida em que se tornou inevitável para a sociedade, o que significa dizer que atingiu pequenos grupos de cada vez, embora cada vez maiores e mais representativos. A transformação das instituições educacionais, de senhoriais à burguesas, graças a este processo lento, pode ser bem percebida.

O **enciclopedismo**, o **positivismo**, o **liberalismo** são pensamentos burgueses que cresceram na Bahia, paralelos a ascensão do **cientificismo**. Ao mesmo tempo crescia na Bahia a tendência de união por casamento das antigas classes proprietárias com os ricos donos do grande comércio soteropolitano. Dessa forma, ocorre a aliança das duas camadas dominantes senhoriais com a ascendente burguesia urbana, o que veio dar início a

uniformização de projeto político das elites. No primeiro momento desta união, podemos perceber o interesse em modernizar a capital baiana, mas deixar organizado de forma tradicional o campo. Uma das consequências desse processo foi o **bacharelismo**. O **bacharelismo** era uma valorização dos que obtinham diploma universitário, que passaram a ser conhecidos pelo título de doutores. O valor estava então no título e não na eficiência ou produtividade. Sendo assim há uma fase na qual a educação formal acaba por reforçar os rituais de legitimização do poder senhorial. A educação baseada na retórica e teologia, consequência da influência escolástica, acabava por produzir nos brasileiros letrados o conceito de que a sociedade ideal deveria ser como a européia, o que afastava ainda mais da realidade nacional os que mais estudavam e detinham o poder, assim como os afastava da possibilidade de aplicar seu conhecimento nas necessidades do nosso mercado então nascente.

Salvador cresceu naqueles tempos tendo como parâmetro para a urbanização cidades européias. Esse crescimento era estimulado pelo movimento comercial, e eram os comerciantes os que mais influenciavam na modelação do espaço urbano. A educação profissionalizante dos baianos foi continuamente orientada para adequar-se a esse crescimento sob modelagem comercial.

A educação era, portanto, privilégio da cidade, é nela que vamos encontrar as mais antigas instituições escolares da Bahia. Em 1808 foi criado um curso superior de medicina. Três décadas depois, o curso normal, é, no decorrer do século, várias escolas, como o ginásio baiano em 1858, iniciam uma formação regular e acadêmica nos moldes da pedagogia de massa e cientificismo burgueses.

Por outro lado, instituições como a Casa Pia de Órfãos de São Joaquim e o Liceu de Artes e Ofícios iniciaram a preparação de trabalhadores capazes de responder as necessidades de mão-de-obra urbana, a primeira em 1799, a mais antiga escola regular em funcionamento no Brasil, que tenho notícia, a segunda nos anos 1970 do século XIX. Mesmo lentamente, a educação massiva, profissional e acadêmica própria das sociedades burguesas foram se instalando na cidade durante o século XIX. Podemos notar que, no princípio do século XX, a escolaridade e alfabetização já estão no imaginário da população como necessidades para ascensão social e adequação à vida urbana.

Apesar disso o alcance desta escolaridade era limitado não só em número como em qualidade. Não era do interesse do capitalismo periférico que se instalava a existência de operários bem formados e exigentes, bastava que pudessem tocar alguns trabalhos simples e participar do coletivo consumidor. O trabalhador especializado era considerado caro na formação, caro também por desejar melhor salário, e geralmente desnecessário, pois tudo o que se queria era uma padronização de costumes e consumo e uma urbanização e estrutura suficientes apenas para o funcionamento da nova ordem social. O que era mais sofisticado, ou aquilo que não poderia deixar de ser muito especializado, normalmente era suprido com importações diretas de bens, ou com a contratação de profissionais forasteiros, caros, mas bem relacionados e prestigiados devido à sua ligação com o capitalismo central do sudeste ou de outros países.

Quanto às classes dominantes, continuavam interessadas mais na Europa que no Brasil. Os pais pensavam na escola para os filhos, mas sua maior preocupação era com o título obtido e não com os possíveis conteúdos a serem aprendidos. Esse modelo reforçava a afirmação de que se formava na Bahia um capitalismo periférico. De fato, o capitalismo surgia às avessas, ingressava na cidade de fora para dentro, ao contrário do capitalismo central formado de contradições internas, como na Europa ou em São Paulo.

Ao contrário de uma necessidade da produção, o que provocou o aumento da importância da educação em Salvador fora um crescimento no consumo e uma alteração nos hábitos urbanos. O proletariado urbano teria seu desenvolvimento limitado a esses interesses e não poderia ser diferente já que os comerciantes das cidades estavam aliados aos interesses dos senhores de terra e no campo ainda manteriam por muito tempo as organizações tradicionais de produção e trabalho.

A instrução pública foi municipalizada no século XIX, o que permitiu a cada região brasileira aplicar a educação na forma que necessitava. São Paulo por exemplo começou a formar operários e proletários de melhor instrução, pois se desenvolvia de outra forma, alterando processos produtivos. O ensino superior se desenvolveu também mais rapidamente e, assim que necessário à nascente indústria paulista se voltou para pesquisa. A Bahia e o Nordeste puderam realizar seus projetos educativos em consonância com sua realidade social atendendo a modernização mais

tímida e as necessidades de manutenção da ordem e da dependência, desejada pela sociedade senhorial.

O positivismo, que passou a dominar nessa época, foi conveniente para a efetivação desse modelo. O pragmatismo positivista pregava a não existência de universidades e de cursos teóricos, a formação de proletários voltados para o estritamente necessário, evitava a evolução da pesquisa científica, e incentivava a importação de soluções tecnológicas prontas, o que facilitava o mergulho do país, principalmente fora de São Paulo, em completa dependência externa. Além disso, a hegemonia do **positivismo** serviu para criar a organização urbana e de mercado mínima propícia ao estabelecimento do capitalismo periférico que surgia. A educação primária e secundária, bem como a profissional, além de pragmática, poderia ser baseada na rigorosa moral social e científica necessária ao mesmo modelo.

O crescimento dos índices de alfabetização de Salvador, no século XIX, embora tímidos, fizeram surgir um número significativo de livrarias, bibliotecas, tipografias, jornais e outros periódicos, os quais mostram a penetração do novo modelo social ainda no século passado.

Amadurecimento da educação burguesa em Salvador

O primeiro projeto nacional de poder burguês brasileiro foi a República. A então agro-burguesia cafeeira investiu na derrocada do Império, que bem representava o poder senhorial e seus interesses, incapazes de implementar as modificações estruturais já desejadas pelos empresários do café e da nascente indústria paulistas. Apesar do sucesso político do projeto e da tentativa de implementar projetos modernizadores em todo Brasil, a República Velha foi incapaz de concretizá-las, exceto no âmbito do próprio sudeste. As oligarquias regionais eram então muito fortes e resistiram às tentativas de modernização, inclusive da educação, como a tentativa empreendida por Manuel Vitorino.

Apesar da mudança na política nacional, na Bahia, as oligarquias continuaram a ditar as regras após a constituição de 1891, criando um estado de acomodação entre a burguesia paulista em ascensão, com seus projetos de ordem nacional, e as oligarquias dos estados, que desta forma mantinham seus redutos e processos tradicionais de poder. A situação da educação quase não mudou se compararmos com aquela oferecida na época do Império. É certo que algumas novas escolas apareceram que surgiram a

escola técnica federal em 1909, mas a educação formal profissionalizante e voltada para o mercado continuava bastante reduzida.

Esta situação só começará a mudar nos anos 1930 com o governo Vargas.

Com o golpe de 1930 e a ascensão de Vargas, apoiada pela burguesia fortalecida do sul-sudeste, a ordem burguesa passou definitivamente a dominar o Brasil. A partir deste momento, os projetos educacionais próprios na sociedade capitalista recebem uma nova força, empurrados por interesses de ordem burguesa nacional, mesmo que ainda sob forte oposição senhorial local.

A orientação do poder central, que objetivava modernizar o Brasil, e afirmar o país como economia burguesa-industrial, criou logo em 1930 o Ministério da Educação. Por outro lado, várias discussões sobre metodologia, gestão e currículo, acabaram por normalizar todos os níveis do sistema educacional brasileiro, inclusive as escolas técnicas profissionais. Esta normalização deveria ser seguida e realizada uniformemente em todo Brasil. Era a chegada definitiva da educação massificada e profissional em todo Brasil, pelo menos em projeto, já que a sociedade senhorial, mesmo submetida, continuava a tentar resistir como podia em seus redutos de poder.

Multiplicaram-se as escolas em todo Brasil, inclusive na Bahia

A Bahia testemunha o avanço das instituições de ensino, e a emergência de projetos tais como o futuro ICEIA e a UFBA, a ampliação da Escola Técnica Federal, em paralelo à expansão da alfabetização, da escolarização e da formação profissional, principalmente em Salvador. Mas o modelo escolarizado não era exatamente adequado ao poder oligárquico ainda dominante no âmbito regional. Como teriam as classes senhoriais baianas podido conviver com um projeto educacional desta monta, que de fato estava reeditando muitos dos planos que possibilitaram a derrota de Manoel Vitorino no início da República, cujas propostas foram fortemente rechaçadas pelas oligarquias da época. Para responder é necessário investigar um pouco mais sobre a função estratégica da educação nas sociedades burguesas.

A educação burguesa tem basicamente três funções:

1. Em primeiro lugar a educação é um forte elemento massificador e uniformizador o que garante a ampliação dos padrões de consumo;
2. Além disso, ela vai facilitar o controle social, já que os comportamentos, desejos, atitudes, também são massificados;
3. Por fim ela deve aprimorar as habilidades profissionais dos trabalhadores, ampliando sua eficiência e produtividade, o que servirá para alimentar as máquinas produtivas da burguesia.

A expansão da escolaridade está associada, portanto, ao crescimento da sociedade de massas, e isso significa que os projetos de educação da burguesia vão dificultar as relações de dependência e de favorecimentos necessárias à estruturação do poder senhorial, já que a normalização e controle impostos pela educação burguesa provocam o desligamento gradual das relações de dependência que sustentam a legitimidade do poder senhorial. Na medida em que a Bahia era forçada a aceitar os modelos legalizados e formalizados de educação advindos dos projetos centralizados, republicanos e burgueses do sudeste, criavam-se formas de resistência senhorial aos padrões invasores. A sociedade senhorial, ainda no poder, simplesmente não podia permitir que a situação de dependência que a sustentava fosse substituída por outra baseada na profissionalização e padronização.

Embora ainda seja necessário realizar um levantamento sistemático das fontes, capaz de revelar os dados exatos, tomamos conhecimento por testemunho, ao menos a forma geral de duas formas principais de resistência da lógica senhorial à invasão burguesa:

1. A primeira delas foi à desvalorização da docência, tanto pelos baixos salários, quanto pela imagem pouco reverenciada e respeitada, que os professores foram adquirindo na Bahia desde aquele momento. Na medida em que os salários, a imagem dos professores era diminuída, a própria educação também o era. Assim era reforçada a ideia de que educação formal não melhorava de vida, já que nem os professores conseguiam estar bem. A formação dos professores também foi negligenciada.

2. Por outro lado, e em reforço ao primeiro aspecto, existiu um processo de elaboração de currículos e conteúdos escolares cada vez mais afastados das necessidades práticas dos sujeitos e do mercado de trabalho, de maneira que ficou evidente que uma profissão só era aprendida na prática dos trabalhos e não nas escolas. Reforçava-se não a competência e o profissionalismo como fator de seleção profissional, mas sim o tradicional apadrinhamento senhorial, agora capaz de direcionar os sujeitos para ocupações mais ou menos importantes no mercado de trabalho. Esta prática era uma distorção de origem senhorial, que atingia e prejudicava o desenvolvimento do mercado em Salvador. Com raras exceções, como a tentativa da Escola Parque, estes procedimentos lograram desvalorizar a educação em massa de moldes burgueses que chegava a Bahia até muito pouco tempo atrás.

O conhecimento deste quadro é muito comum aos baianos. Quantas vezes não testemunhamos o diálogo de jovens, estudantes, e de outros sujeitos sociais, que defendem a inoperância escolar, a inutilidade do que se estuda, ou o pouco valor de ser professor, algo que muitos pais revelam não desejar de forma alguma para seus filhos. Quantas vezes não ouvimos alguém comentar algo sobre o pouco valor de estudar e/ou de aperfeiçoar-se, já que o espaço na sociedade deve ser conquistado na prática e no dia a dia, a partir do apoio e favor de algum conhecido bem situado e conhecedor de algum contexto ou situação profissional. De fato estes comentários revelam a sobrevivência das antigas formas de educação informal e baseadas nos exemplos de mestres e pessoas experientes ou influentes, que afirmamos anteriormente ser o modo de formação profissional da sociedade senhorial. De fato a coexistência, ainda hoje, dos dois modelos e do conjunto de seus significados para o cotidiano, revelam que estamos ainda vivendo em pleno processo de transformação, embora seja evidente que atualmente este tipo de comentário e de testemunhos esteja ficando mais raros e sejam menos considerados.

Esta realidade parece ter acompanhado a educação baiana por toda a República Nova, foi reforçada e continuou acontecendo após o golpe de 1964. Entre 1950 a 1979 foi se tornando cada vez mais importante a escolarização e o profissionalismo, mas a estratégia de desvalorização da ação da escola permanecia mais ou menos ativa, a depender do controle do

estado pelas classes senhoriais ainda hegemônicas. Vale destacar, porém, a transformação da educação formal, até então mais preocupada com as necessidades da burguesia comercial, mas que após 1950, em decorrência do petróleo e da industrialização do estado, passou a dar mais atenção à educação operária e industrial.

Somente na década de 1980, quando a sociedade baiana, após longo processo de industrialização e desenvolvimento de mercado, experimentou a hegemonia de uma estrutura social e de poder burguesas, foi que o perfil e as demandas educacionais massivas e profissionais lograram inverter a situação, iniciando um lento processo de valorização do ensino e da formação profissional.

A partir dos anos 1980 do século passado, mais ainda depois dos 1990, e ainda mais intensamente nesse início de século XXI, temos assistido a mudança gradativa da situação. Os salários dos professores, tanto nas escolas públicas como nas particulares, assim também no nível superior, ainda é baixo, mas tem crescido consideravelmente e de forma perceptível, a ponto de poder-se verificar uma alteração na imagem dos professores como profissionais e cidadãos. Por outro lado, novas legislações, exigências do MEC, mas também das secretarias estaduais e municipais de educação, criação de fundações e centros de pesquisa, maior valorização de estudos e análises teóricas, maior entrosamento entre escolas e empresas, maior número de escolas e escolaridade que se aproxima de 100% dos que deveriam escolarizar-se, maior interesse da população, dos jornais, das mídias em geral, todo o contexto nos revela o novo momento atualmente vivido pela educação baiana, que sabemos estar distante de deixar de ter problemas, mas não podemos negar tem assumido novo papel e importância nessa nova fase da Bahia sob a hegemonia de uma sociedade burguesa e de mercado.

Conclusão

Foi visto que a educação se desenvolveu de forma paralela à sociedade de mercado em Salvador. À medida que a cidade crescia, e seu mercado se diversificava, desde o século XVIII, via-se surgir a educação formal profissionalizante, ainda que no início não atendesse grandes contingentes, mas caminhava no sentido de tornar-se cada vez mais popular e de levar a

escolaridade a uma posição de necessidade social. A primeira necessidade desta educação foi quanto ao atendimento do comércio da cidade.

Pudemos também observar como o crescimento da educação formal está associado à popularização do discurso científico e do cientificismo, que vai galgando o espaço de discurso de verdade da burguesia. A escola ganhou o papel de divulgação destas verdades, o que a autorizou a massificar, determinando assim novos e úteis padrões de consumo e controle social, além de preparar a competência profissional de que o mercado necessitava.

Apesar dos avanços, a escola formal não vai se tornar dominante senão após o golpe de 1930, acompanhado que foi pelo fortalecimento das relações e poder burguês no Brasil. A partir deste ponto, a escolaridade passou a crescer em todo Brasil. Mas não sem resistência, pois a oligarquia, ainda no poder do estado até a década de 1980 do século passado, não poderia permitir a profissionalização e eficácia das escolas sem ser por sob ameaça seu próprio poder advindo do mandonismo, jogo de prestígios e conchavos.

Somente a partir daquela década de 80 a conjuntura mudou para um apoio explícito à política de expansão da escolaridade e educação do estado, na medida em que a Bahia se tornava indubitavelmente dominada pela sociedade de mercado e sua lógica de poder baseada nos projetos sociais, demandante da educação massiva e profissional burguesa como parte de sua política de acúmulo e poder.

Parte deste artigo, mais especificamente aquela dedicada ao exame da expansão e resistências à educação burguesa a partir da década de 1930, necessita ser levantada com detalhamento, nas fontes cabíveis, para que os resultados possam ser mais bem organizados e provoquem mais e melhores conclusões. No entanto pensamos que, de uma forma geral, podemos interpretar desta maneira dialética, o processo de transformação da educação na sociedade baiana e soteropolitana.

DA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA “ESTRANGEIRADA” Antonio Nunes Ribeiro Sanches e as cartas sobre a educação da mocidade (1759) ²⁴

SILVA, José Carlos de Araujo

Em 1759, quase imediatamente à publicação do Alvará de 28 de junho, passaram a circular em Portugal as **Cartas sobre a Educação da Mocidade**, de autoria do médico Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Essa obra estava intimamente relacionada com a promulgação do citado Alvará e podendo ser considerada como a justificação de um estrangeirado às medidas legais encetadas pelo Marquês de Pombal também na *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler, escrever aos meninos, e ao mesmo tempo, os princípios da Lingoa Portugueza e sua Orthografia* e nas *Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica, ordenadas e publicadas por El Rey Nosso Senhor*.

As Instruções aludidas por Sanches constituíam o estabelecimento do método, programas, livros, horários, orgânica escolar, normas de educação e disciplina, avaliação de conhecimentos, com carácter de obrigatoriedade para o ensino secundário e, ao mesmo tempo, um ataque virulento ao ensino Jesuítico. (FERNANDES, 1992, p. 70).

²⁴ Texto resultante da Tese de doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da profa, Dra. Martha Araujo. O doutorando contou com bolsa do Programa de Qualificação Institucional PQI CAPES- UNEB PR4OMEBA REDEMEMO.

A obra de Sanches apresentava de maneira exaustiva e fundamentada os princípios norteadores da reforma educacional em implementação no reino português, segundo a concepção de educação promotora do conhecimento das “coisas” naturais, das “coisas” civis e do “[...] *que he útil a si e a sua pátria, o que he licito, o que he decente e quem sahio com estes elementos das Escolas, os adiantará facilmente na Sociedade Civil*” (SANCHES, 1922, p. 69). Portanto, propunha que a educação deveria destinar-se a todos os indivíduos do reino, como melhor maneira de promover a prosperidade lusitana, e, por isso, exaltava a posição tomada pelo Marquês de Pombal:

Aquelle benegnissimo Alvará nos dá a conhecer que só a educação da Mocidade, como deve ser, he o mais effectivo e o mais necessario [...] esta Educação não seria completa se ficasse somente dedicada á Mocidade Nobre; Sua Magestade tendo ordenado as Escollas publicas, nas Cabeças das Comarcas, quer que nellas se instruaõ aquelles que hão de ser Mercadores, Directores das fabricas, Architectos de Mar e Terra, e que se introduzão as Artes e Sciencias. (SANCHES, 1922, p. 3).

Opondo-se às ideias de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, Ribeiro Sanches declinava da proposta de uma reforma escolar somente para os meninos nobres, e insistia na formação do súdito, independente de condição social. Com isso, visava prepará-lo através de uma educação intelectual, cívica e cristã, propondo:

[...] ensino a toda a Mocidade nos dilatados Domínios de Sua Magestade [...] propondo a virtude, a paz e a boa fé, por alvo desta educação, e a doutrina e as sciencias, como meyo para adquirir estas virtudes sociáveis e christãas. Nunca me sahirá do pensamento formar um Subdito obediente e diligente a cumprir as suas obrigaçoens, e hum Christão resignado a imitar sempre, do modo que alcançamos aquellas immensas acçoens de bondade e de misericórdia. (SANCHES, 1922, p. 109, grifo nosso).

A proximidade temporal entre as **Cartas sobre a Educação da Mocidade** e as reformas pombalinas permitiu que o intelectual português

Camilo Castelo Branco em 1874, alcunhasse Ribeiro Sanches como o **Oráculo do Marquez de Pombal**, destacando o enfático ideário, no qual a educação era concebida como instrumento crucial para a restauração do esplendor de outrora da nação portuguesa, produzido por um reformista-ilustrado que pretendia demonstrar como historicamente a educação portuguesa havia sido ineficaz na contemplação dos interesses nacionais. Por isso, Sanches (1922, p. 2) afirmava no prólogo da sua obra:

Mostrarei pelo discurso deste papel, que toda a educação, que teve a mocidade Portugueza, desde que no Reyno se fundaraõ Escolas e Universidades, foi meramente Ecclesiastica, ou conforme os distames dos Ecclesiasticos; e que todo o seu fim foi, ou para conservar o estado Ecclesiastico, ou para augmentalo.

Para esse reformista-ilustrado, o sistema educacional vigente até o advento das reformas pombalinas, constituía-se em um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da nação portuguesa, por responder apenas aos interesses das ordens religiosas beneficiadas com o controle do sistema de ensino. Por isso, destacamos o objetivo desse estrangeirado em justificar o direito e o dever do monarca legislar sobre a educação e reformá-la, sobretudo. Para isso, utilizou na obra em questão a descrição dos meios e recursos utilizados pelos religiosos para se “apossarem” do poder temporal em Portugal, eclipsando a autoridade monárquica. Considerando essa uma de suas mais importantes tarefas: “[...] porque o meu intento sendo demonstrar que he prejudicial ao Jus da Magestade e ao bem do Reyno que os Ecclesiasticos sejaõ os Mestres da Mocidade” (SANCHES, 1922, p. 42).

Por essa observação, advogava que o monarca retomasse as suas obrigações para com a educação dos seus súditos, devendo fundar estabelecimentos “[...] para formar toda a sorte de Subditos na Educação da mocidade, nas artes liberaes e mecanicas, nas sciencias necessarias no tempo de paz e de guerra” (SANCHES, 1922, p. 20). Assim defendia a necessidade de serem preparados indivíduos, dos diversos segmentos sociais, para a multiplicidade de funções necessárias à superação das dificuldades do estado lusitano, já que no momento, nada requeria “[...] maior atençaõ no animo do Soberano, do que a educam da Mocidade” (SANCHES, 1922, p. 25-26).

Bem ao “espírito” de seu tempo, Sanches não defendia o estabelecimento de uma educação universal pelo conhecido temor dela

chegar aos segmentos mais pobres da sociedade e pudesse fomentar o desinteresse das classes laboriosas pelas atividades manuais. Em sua concepção de educação, propunha o estabelecimento de escolas a cada conjunto de 200 moradias e que os filhos das classes mais pobres pudessem frequentar as escolas dominicais, propondo uma prática muito utilizada na Inglaterra dirigida à escolarização formal e à disciplinarização dos segmentos populares preconizada pelas iniciativas de Robert Raikes. Quanto a essa limitação de oportunidades escolares, assim se reportava: “[...] *Monarchia Política e civil, que tantas vezes dissemos consiste na igualdade dos Súbditos (não das condições) na propriedade dos bens, no trabalho e na indústria*” (SANCHES, 1922, p. 99).

Na sua crítica ao modelo educacional anterior à reforma dos estudos de 1759, Sanches também destacava o despreparo dos professores de primeiras letras que grassavam em Portugal, assim, os apresentava enquanto viciosos e beneficiários das práticas de apadrinhamento, contrários a qualquer forma de fiscalização. Por tudo isso os acusava de serem “[...] *os Mestres de ler e escrever, homens rudes, ignorantes, sem criação, nem conhecimento algum de natureza humana*” (SANCHES, 1922, p.112-113).

Numa concepção de educação que privilegiasse os interesses do Estado lusitano, havia de prescrever os requisitos que considerava necessários para um exercício eficaz do trabalho docente: não possuir defeito físico visível, ser obrigatoriamente casado e, em caso de viuvez, contraísse o mais rápido possível novas núpcias sob o risco de ser afastado do emprego, “[...] *pois os homens cazados, se tem filhos, são mais carinhosos e maviosos, com os meninos que os solteiros*” (SANCHES, 1922, p. 117).

O acesso ao magistério seria obrigatoriamente por meio de examinação pública com a separação dos conteúdos laicos daqueles sobre religião, que seriam realizados pelo Bispo. No que tange ao custeio da educação, Ribeiro Sanches pretendia que, na somatória de recursos públicos e privados, os professores pudessem obter uma compensação pecuniária que valorizasse uma profissão caracterizada pela dificuldade em se conseguir indivíduos interessados ou mesmo, qualificados. Por isso, o mestre devia receber “[...] *a paga de cada discípulo*” (SANCHES, 1922, p. 118), além de um salário público de acordo com a carestia do lugar, isto teria como finalidade proporcionar que se dedicassem ao ensino “[...] *homens mais capazes do que hoje se empregão nelle*” (SANCHES, 1922, p. 118). Nessa medida orientava:

Este Mestre para ser admitido a ter escola publica, tendo as qualidades e requisitos referidos, devia fazer petição ao Director dos Estudos e das Escolas da provincia, para ser examinado: e no exame havia de constar:

1.º Que saiba a Lingoa Latina, e a Materna, com propriedade;

2.º Que saiba bem escrever;

3.º Como taõbem a Arithmetica, pelo menos as quatro Regras; e seria conveniente com a de tres, e as fraçoens, ou dos quebrados;

4.º Que saiba de que modo se tem pelo menos o livro de conta e razão, pelo do deve e hade haver, com index ou alphabeto, ou cayxa dos Mercadores. (SANCHES, 1922, p. 117).

Quanto aos procedimentos, os conteúdos a serem ministrados nessas escolas de ler, escrever e contar esse ilustrado manifesta pleno conhecimento da produção filosófica e educacional do período, sobretudo ao que se referia à educação infantil. Para isso destacava autores como Erasmo de Roterdã, Luis Vives, David Hume e do L'Abbé de St. Pierre, para fundamentar a sua crítica dos modelos e conteúdos escolares até então oferecidos às crianças portuguesas.

Para o funcionamento cotidiano das escolas de primeiras letras ressaltava que deviam ser produzidos dois livros didáticos: o primeiro de ensino da língua nacional e de formação do cidadão para os negócios civis; o segundo, de ensino de aritmética, em que também “[...] *haveria exemplos de algúas cartas de róis de quitanças, de letras de cambio e de procuraçoens*” (SANCHES, 1922, p. 123). Nessa sua pretensão havia a busca pela mudança dos destinos da educação oferecida aos jovens portugueses voltando-se para a formação de um “perfeito cidadão” ou um “perfeito negociante”, levando em consideração as novas práticas contábeis vigentes na economia européia.

Para a continuidade dos estudos e mostrando-se interessado com a aplicação prática dos conteúdos ministrados nas escolas, Ribeiro Sanches criticava o grande número de aulas de latim, por sua pouca ou nenhuma utilidade para a formação requisitada pela mocidade portuguesa. Sem delongas, acusava-as de serem semeadoras do ócio e do desperdício de

tempo: essas escolas que deveriam ser o berço para a formação dos futuros professores se caracterizavam pelo baixo aproveitamento dos alunos e de um abandono da ordem de 2/3 dos ingressos (SANCHES, 1922). Do terço restante dos alunos ou aqueles que puderam continuar os estudos, 60% seguiam a carreira religiosa motivados pelos privilégios e pelas imunidades que ocasionavam em prejuízos para o Estado português.

He couza notavel que para que hum oficial possa ter logea aberta que necessite aprender por seis ou sete annos, sustentando-o seus Paes, ou pagando o ensino, e que hum rapas que aprendeo o Latim nas Escolas gratuitas, sem gasto algum, que ser vestido e sustentado por seos Paes, que possa adquirir um estabelecimento, e que a sua pátria o perca; e que seja educado este Súbdito até idade de 21 annos para entrar debayxo de outra Monarchia, que he Ecclesiastica! (SANCHES, 1922, p. 126).

Percebia que tanto o ensino de latim como de grego, de história sagrada, profana e da Antiguidade não poderiam ser considerados enquanto fim para a educação da mocidade, mas, restringirem-se a “[...] meynos para vir no conhecimento do que he util e decente, que são somente meynos, para pensar e obrar com justiça” (SANCHES, 1922, p. 132). Quanto às condições para o estabelecimento das escolas, (mesmo sendo contrário à abertura delas em aldeias ou locais com menos de duzentos fogos) Ribeiro Sanches aventava a possibilidade da criação, em caráter excepcional, de escolas quando houvesse lavradores ricos ou escudeiros habitantes de locais mais isolados. Mas, para tanto, pagariam um valor anual, mesmo que essas escolas funcionassem em casas custeadas pela coroa. Os professores que ensinariam nessas escolas haviam de serem casados, jamais sendo admitidos celibatários para a função docente.

Segundo Ribeiro Sanches, a função educacional no estado português também passava pela manutenção das possessões coloniais. Por isso, manifestava-se, favoravelmente pelo reforço da hegemonia metropolitana defendendo a tese fundamental do pacto colonial de que as possessões ultramarinas formassem a retaguarda econômica da metrópole. Portanto, deveriam dedicar-se à agricultura e ao comércio sob estrito controle metropolitano, com vistas a não contrariar os interesses reinóis “[...] porque hua colônia deve se considerar no Estado político, como hua Aldeã a respeito da Capital” (SANCHES, 1922, p. 136).

Nessa direção, a educação a ser oferecida aos filhos dos colonos primária pelo reforço dos laços de obediência e de subordinação à metrópole. Para que tais princípios fossem mais bem assimilados, os jovens estudantes deveriam ser enviados para continuar os seus estudos na sede do reino, sendo oferecidas — nas colônias — apenas escolas de ler, escrever e contar “[...] *para ficar dependente a dita Colonia da capital: mas nenhum methodo mais effectivo para este fim, do que criarse a Mocidade dos Domínios Ultramar no Reyno*” (SANCHES, 1922, p. 137).

O modelo educacional destinado a esses jovens colonos se basearia em um regime de pensão e também visaria reforçar a circulação monetária e a maior transferência de recursos das colônias para a metrópole. Por outro lado, também haveria o estímulo a certa concepção civilizadora, na qual os nascidos na colônia teriam seus laços com a terra natal fragilizados e reforçadas suas relações, inclusive afetivas, com a metrópole. Em contrapartida.

O Estado ganharia a circulação do dinheyro das colonias para a Capital, e tão bem a circulação dos Súbditos; porque muitos nacidos em Ultramar educados assim no Reyno se estabellecerião nelle, mandarião vir as suas riquezas; [...] se voltassem para a sua Colônia natal, sempre conservaria mayor amor para o lugar onde foi criado; por esta circulação se augmentaria o amor dos povos para a sua pátria e principalmente se outras instituições, que não são deste lugar, se introduzissem no Governo dos ditos Domínios, incluindo nelles todas as Ilhas. (SANCHES, 1922, p. 138).

Essa educação oferecida na corte para os filhos dos colonos estaria condicionada por uma divisão entre os alunos considerados mais aptos ou inteligentes que teriam seus estudos completamente custeados pelo erário:

[...] deve-se considerar logo na sua fundação, se habitariaõ os Mestres com suas familias (porque necessariamente haviaõ de ser cazados) e hum certo numero de estudantes, ao numero de quinze até vinte, sustentados e mantidos a Custa Real, como filhos adoptivos do Estado. (SANCHES, 1922, p. 142-143).

Logicamente essa possibilidade não estava aberta para todos. O estrangeirado Ribeiro Sanches era contrário à permissão de cristãos-

novos nas escolas de latim, para a continuidade nos estudos até os graus maiores exigia que os alunos apresentassem uma certidão de *“vita & moribus”* (SANCHES, 1922, p. 141), espécie de declaração genealógica que comprovasse ou não a “pureza” da ascendência, sem a qual *“[...] não seria permitido a ninguém de se matricular n’estas Escolas Reais”* (SANCHES, 1922, p. 141).

Os alunos possuidores desse atestado étnico seriam enviados para as escolas de latim e separados em classes distintas: A primeira destinada àqueles que viveriam sob a forma de internato, direta e privadamente sob a tutela do professor, “recrutados” desde tenra idade e destinados a prosseguirem os estudos superiores de Jurisprudência, Física, Matemática e Medicina, possíveis *“Mestres nas Escolas onde faltassem”* (SANCHES, 1922, p. 143) e que deveriam viajar pela Europa *“[...] informandose e aprendendo conforme as instruções impressas”* (SANCHES, 1922, p. 143).

A ênfase cultural na realização dessas viagens nos permitiu relacioná-la com a vida particular e profissional de Ribeiro Sanches e dos próprios estrangeirados, que tiveram como elemento diferenciador na produção dos seus escritos, as experiências acumuladas fora das fronteiras lusitanas. Nesse sentido, também propunha que os estudantes fossem estudar em Universidades de outros países, como Escócia, Holanda, Alemanha e França, onde também *“[...] devião notar de que modo aprendem os Discípulos, por quantos annos estudaõ e como fazem os seus actos”* (SANCHES, 1922, p. 144). Para isso, deveriam oficializar as observações realizadas, remetendo para um mestre das escolas reais os relatórios dos seus estudos para *“[...] deste modo pela practica, e pelo estudo, virião a ser homens consumados para ensinar e para governar as Escolas”* (SANCHES, 1922, p. 144).

No seu ideário acerca da formação desses “eleitos” que também poderiam vir a ser professores, vislumbramos a importância do trabalho docente, também premissa no pensamento reformista-ilustrado dos outros estrangeirados. É válido salientar que, enquanto Martinho de Mendonça de Pina e de Proença pretendia que os professores fossem recrutados entre os mais sábios, oriundos dos segmentos econômicos mais pobres da sociedade, Ribeiro Sanches não se detinha a tal limite, parecendo-nos querer elevar tanto em termos pecuniários como de prestígio o magistério.

Uma “segunda sorte” de alunos que estudariam nessas escolas seriam os pensionistas, o que representaria uma solução para os alunos

prejudicados pelo fechamento das escolas nas aldeias. Pensando nisso, Ribeiro Sanches produziu uma concepção da escola enquanto instituição primordialmente disciplinadora, reforçadora dos princípios de utilidade social dos indivíduos para que perdessem “[...] *aquelle mimo e regalo que tem ordinariamente na caza de seos Pays*” (SANCHES, 1922, p. 145). Por sua vez, a constância com que os estrangeirados se posicionaram pela condenação do regalo e do luxo excessivo nos deixa patente do quanto às atitudes e comportamentos da nobreza lusitana que deveriam ser modificados através da escola, onde:

[...] adquirem pelo trato e comunicação dos condiscipulos mayores conhecimentos da vida civil; estando sempre guardados e observados pelos seos Mestres e Inspectores, não se estragão com vicios; adquirem hum animo de patriotismo, e se considerão pertencerem ao Estado: o animo he mais elevado, o trato civil mais livre e facil pelo costume de estarem sempre em grande Sociedadade. (SANCHES, 1922, p. 145).

Em relação à terceira classe de discípulos, os filhos da nobreza, Sanches defendia a criação de uma instituição escolar e militar específica, onde não pudessem ser “contaminados” pelas mazelas das escolas públicas, “[...] *onde se aprende muita ruindade e maldade*” (SANCHES, 1922, p. 152). Nota-se mais uma vez no ideário de um dos estrangeirados, o preconceito sobre o caráter vicioso dos mais pobres, que deveriam, a partir da permanência na escola, serem elevados intelectual, cívica e moralmente.

Quanto aos estudos maiores, ou “Collegios Reais”, favoreceriam ou precipitariam o fechamento das escolas de latim, para serem criadas escolas onde se estudaria “[...] *as Sciencias e exercitalas para utilizar o Estado*” (SANCHES, 1922, p. 153). Assim propunha a criação de três tipos de escolas maiores: uma primeira, em que se ensinaria “*Toda a Historia da Natureza Universal, da Natureza Humana*”; uma segunda que ensinasse “a Historia Natural, a Botânica, a Anatomia, a Chimica, a Metalurgia e a Medecina”; e, por fim, uma terceira escola onde se ensinaria “*todas as couzas que pertencem a sagrada Religião e ao seu exercicio*” (SANCHES, 1922, p. 154).

Nesse seu modelo educacional enfatizava o ensino das ciências e apontava os cinco modos como “[...] *llustramos o nosso entendimento*” (SANCHES, 1922, p. 160), por meio da observação (considerada primordial), da lição, do ensino, da conversação e da meditação que

condutores para a formulação de conceitos elaborados pela experiência. Dentre os conteúdos de ensino, a história estava em primeiro lugar e deveria fundamentar os estudos de geografia e cronologia, sendo que o aprendizado escolar primária pela fundamentação do conhecimento das coisas do homem e da natureza.

Mas esta historia não se há de incluir a quantos Reis teve hua Monarchia; quantas vezes foi conquistada, e quantos Reynos conquistou. Na historia se incluem o conhecimento das couzas naturais, que contem aquella obra de Plínio Segundo: entramos em hum Gabinete de Couzas Naturais: ali notamos o globo terrestre e o celeste: ali notamos os systemas planetários onde se vêem o sitio onde existe o sol, os planetas e a terra, o lugar das estrellas fixas e o zodíaco; ali vemos de que modo se movem e em que lugar os vemos; deste modo com a explicação de um inteligente Mestre terá o Menino hua Idea clara, o que he a Geographia e a Astronomia. (SANCHES, 1922, p. 161-162).

O recurso à observação e à experiência se dava na utilização dos instrumentos científicos como recursos pedagógicos do cotidiano escolar, maneira para melhor explicar os conteúdos escolares e melhor entender os fenômenos físicos enquanto ocorrências naturais. Conforme o próprio Ribeiro Sanches explicava:

Lá em hum lugar separado e espacioso, vé hua Bomba pneumatica, hum Telescopio, hum Microscopio, hum prisma, um modelo de um moinho de vento, hum Relogio: mostra o Mestre o uso destes instrumentos, e de outros mais ou menos complicados; ali se adquirirá o Discipulo as primeiras idéas das propriedades dos Elementos, da Optica, das Mechanicas e da Statica: a curiosidade que he tão natural á puericia dotada de boa índole, o incitará a perguntar a cauza d'aquelles effeitos, que vê obrar por aquelles instrumento, e ficará informado a não ter por milagres o que são effeitos da natureza; ficara informado daquelles primeiros conhecimentos, que lhe servirão por toda a vida em qualquer estado que a fortuna o puzer na Sociedade Civil. (SANCHES, 1922, p. 162).

Testificando a necessidade do estudo da história natural e do ensino de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, fundamentais

para a capacitação nas profissões de que Portugal tanto carecia, Ribeiro Sanches mantinha uma relação com o pensamento pedagógico tradicional de cunho propedêutico, no que se relacionava ao ensino da retórica “[...] *arte de excitar as payxoens da alma, como pela perspicuidade, elegância e urbanidade do discurso*” (SANCHES, 1922, p. 163). Semelhante a Verney, atribuía a esse ramo de estudo uma importância utilitária, tanto para os negócios públicos como para a vida privada.

Nessa proximidade com as concepções de Verney, aparece o método enquanto procedimento primordial para o bom funcionamento das aulas. Essa ênfase metodológica era parte essencial das concepções educacionais em voga no ocidente europeu setecentista e foi enfocada por Ribeiro Sanches, tendo por base as formulações de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença no sentido do mestre:

[...] ensinar com methodo e com ordem; explicando de viva vós hum compendio de cada sciencia que ensinarem; pondo diante dos olhos, humas vezes em mappas, outras em taboas chronologicas, outras em modelos e instrumentos, e com a inspecção das mesmas couzas que ensinarem; deste modo pergu(n) tado, capacitando o auditorio, e ficando elle mesmo inteirado que comprehendem, adiantará o seu ensino.

Este modo de ensinar explicando de viva vós, e perguntando pelo compendio ou compendios da sciencia que aprendem os ouvintes, he o mais efficaz, para comprehenderem huma matéria inteira. (SANCHES, 1922, p. 165).

Outro ponto de aproximação entre o ideário educacional de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença e Antonio Nunes Ribeiro Sanches refere-se à educação que deveria ser oferecida à nobreza que, segundo o médico-ilustrado, estava comprometida pela *Monarchia Gothica* reforçada pelas conquistas ultramarinas e que levaram a fidalguia lusitana ao gosto exacerbado pelo luxo a uma atitude parasitária, consequências de uma educação entregue “[...] *entre as mãos dos Criados e dos Escravos*” (SANCHES, 1922, p. 173) e reduzida ao conhecimento dos mistérios da fé. Por isso, os fidalgos:

[...] chegavão a idade da adolescencia com o animo depravado, sem humanidade, porque não conheciaõ

igual; sem subordinação, porque erão educados por escravas e escravos; ficava aquelle animo possuido de soberba, vangloria, sem conhecimento da vida civil, nem como a minima idea do bem comum: assim degenerou aquella educação do Paço na qual pelo menos aprendião a obedecer, na mais insolente tyrania de todos aquelles com quem tratavaõ. (SANCHES, 1922, p. 173).

O pressuposto da formação da nobreza e dos segmentos sociais privilegiados é, decisivamente, um ponto forte do reformismo ilustrado português, tanto em vista de uma reforma do Estado como também de um desdobramento da mudança de valores dos setores dirigentes da sociedade. Nessa direção, caberia aos “esclarecidos” prepararem intelectualmente o “terreno” em que pudessem florescer novas potencialidades tão necessárias para saldar o conhecido atraso econômico e administrativo português.

Reformar a educação destinada à nobreza fundamentava a tese defendida por Sanches da decadência de muitas nações deverem-se à negligência com que trataram o ensino da fidalguia com desdobramentos nefastos às relações diplomáticas. Tal pensamento reformista é demonstrativo da efetiva preocupação com a atuação dos nobres lusitanos nas várias cortes europeias e nas negociações de tratados comerciais, situação que permitia que Ribeiro Sanches afirmasse serem eles: “[...] *ignorantes dos negocios políticos, que deste modo, tudo o que se tratou com as Potencias Estrangeyras, foi com prejuízo do Reyno, como se experimenta nos Tratados de paz, e de comercio e os regramentos dos Correyos*” (SANCHES, 1922, p. 176).

Aos nobres, propunha a fundação de uma instituição exclusiva — O Colégio dos Nobres — “[...] *não somente pella summa utilidade que tirará desta Educação a Nobreza, mas sobre tudo, o Estado e todo o povo*” (SANCHES, 1922, p. 182). Uma escola militar semelhante às que já haviam sido criadas em países como a Alemanha, a Rússia, a Áustria, a França e a Espanha, queurgia ser estabelecida em Portugal para sanar as deficiências educacionais de seus cortesãos. Isso exemplifica mais uma vez o conhecimento das instituições educacionais das outras nações europeias, especialmente da russa, pela qual Sanches nutria profunda admiração, sobretudo pelas reformas administrativas implementadas por Pedro, O grande.

O Colégio dos Nobres devia proporcionar a formação do perfeito nobre, segundo os pressupostos do reformismo ilustrado português, “[...] *súbditos amantes da Pátria, obedientes ás Leys e ao seu Rey, inteligentes para mandar, e virtuosos para serem uteis a si, e a todos com quem devam tratar*” (SANCHES, 1922, p. 185). Essa instituição educacional funcionaria acima das dissensões tão comuns entre os cortesãos, por isso localizar-se-ia distante da corte e assim reforçaria os princípios de igualdade, de respeito à autoridade e valorização dos produtos nacionais, como defendidas por D. Luis da Cunha no seu *Testamento político*.

Entendia Sanches ser a lição da História que o bem-estar e o progresso dos povos não dependiam da sua força militar nem da riqueza mas da educação dos monarcas e dos vassalos. Em Portugal, a instituição educativa de maior necessidade era, portanto, uma Escola Militar onde a velha e amolentada aristocracia fosse educada, pela disciplina militar, em hábitos de trabalho organizado e produtivo, numa perspectiva de educação cívica e de sentido eminentemente prático e utilitário. Aí residiria o motor da reconstrução nacional. (FERNANDES, 1992, p. 84).

No cotidiano desse “Colégio dos Nobres”, a religião era o “[...] *primeyro e quotidiano ensino da Escola*” (SANCHES, 1922, p. 194) e ficaria sob a incumbência de um pároco ensinar aos jovens fidalgos “[...] *a serem os melhores súbditos, porque são os mais bem premiados do Estado*” (SANCHES, 1922, p. 194) e instruí-los “[...] *nos Domingos e dias de Festa na Religião: mas sem Novenas, Irmandades, Confrarias e outras Instituições*” (SANCHES, 1922, p. 194). Os demais mestres deveriam ser militares, de preferência estrangeiros, mestres de língua castelhana, francesa e inglesa, das ciências, da filosofia moral, da origem do direito dos gentios e do civil, da história antiga e da política contemporânea, inclusive aventando a possibilidade dessa cadeira sere ocupada por protestantes.

O fim pretendido para a educação oferecida nesse “Colégio dos Nobres” era o de morigerar os valores da fidalguia lusitana e substituir o direito de nascimento pela compensação meritocrática. Para isso, Ribeiro Sanches aconselhava que, ao final do curso, o concluinte fosse submetido a uma espécie de estágio na atividade ou função mais adequada às suas habilidades. Nesse sentido, manifestava sua concepção sobre o caráter diferenciado da nobreza:

Assim somos feitos: Se não conservamos a esperança fundada na honra, no proveito na distinção gloriosa, he impossível forçar a nossa natureza a trabalhar, nem a cultivar o entendimento, sorte de trabalho mais penivel, e que requer mais Constancia, do que corporal. (SANCHES, 1922, p. 204).

As ideias reformista-educacionais de Ribeiro Sanches faziam parte da reforma de todo o modelo estatal visando à substituição das *Leis Gothicas*, expressão por ele utilizada para se referir ao caráter feudal da legislação portuguesa. A modernização das estruturas do Estado português era urgente por estar assentada em dois entraves básicos: a escravidão e a intolerância religiosa que emperravam o progresso do reino, pois, enquanto o primeiro mantinha sob a esfera estatal indivíduos que não se enquadravam na condição de súditos do rei; o segundo limitava a autoridade real através dos interesses de outro tipo de Estado, o eclesiástico.

O pensamento ilustrado de Ribeiro Sanches, claramente liberal-burguês, identificava os problemas do Estado português como oriundos do fato de ter-se constituído “pela espada”, responsável por não promover as reformas. Articulada com essa problemática, a sua concepção de educação não prescindia de criticar a dissipação e corrupção moral da nobreza portuguesa, consideradas enquanto consequências do afluxo das riquezas oriundas das colônias que não serviram para o progresso da metrópole, convertendo Portugal em um escoadouro de riquezas através das relações comerciais deficitárias mantidas com as potências econômicas da Europa.

Vale considerar que a principal proposta educacional de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, a criação do Colégio dos Nobres, foi instalada em Lisboa, em 7 de março de 1761, pouco tempo após a circulação dos primeiros exemplares das **Cartas sobre a Educação da Mocidade**. Mas, essa instituição não se efetivou enquanto uma escola militar como propunha o nosso estrangeirado, prevaleceram as características de uma escola civil com a particularidade de ser destinada a nobreza. Como não podia deixar de acontecer, concretizou-se a efetiva preocupação do Estado português em qualificar os seus nobres fora do sistema de aulas régias, estas que foram destinadas a outro segmento social: mas não aos pobres.

O pensamento reformista-ilustrado português do século XVIII, mas conhecido como pensamento estrangeirado é sumamente importante para compreendermos as estruturas mentais de uma sociedade passando por

um processo crítico evidenciado, nostalgicamente, na busca pelo retorno do grande florescimento e riqueza abundante dos séculos anteriores. As condições de negociação diplomática em que Portugal se inserira no início do século mostravam-se seriamente lesivas e pareciam condenar Portugal a uma condição secundária no cenário político europeu e mundial, ao passo que outros reinos do continente, em contrapartida, expandiam suas economias e seu prestígio.

Veiculando esses aspectos macroestruturais que tanto afligiam a sociedade portuguesa, o pensamento reformista-ilustrado avalia que a mais urgente necessidade do Estado situava-se na formação de quadros mais bem qualificados para servirem a *res publica*, dotados de um maior conhecimento das efetivas necessidades do Estado e pronta para atendê-las. Nesse sentido, a formação escolar adquire um novo *status* oriundo do conjunto de teorizações efetuadas por esses estrangeirados durante as variadas permanências em diferentes cortes do velho continente.

Referências

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: ICALP, 1992.

SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Coimbra: PT: Imprensa da Universidade, 1922.

FORMAR-SE... AUTOFORMAR-SE... O PASSADO ILUMINA O PRESENTE movimentos e temas na história de Célestin Freinet (1920-1928)

SANTANA, Elizabete Conceição

Introdução

A formação de professores é um tema sempre presente nas discussões sobre a escola e a educação. Muitas são as propostas e os caminhos investigativos percorridos para encontrar respostas. Nos anos recentes a história de vida de professores tem sido usada como recurso para conhecer mais sobre a formação e para mediar processos autoformativos.

Os estudos desenvolvidos para construir a tese *Autoformação: Caminho, compromisso e luta dos profissionais da educação* situam-se no contexto desses esforços. Referem-se ao que e como professores diplomados nos cursos de magistério de 2º e de 3º graus fazem para formar-se, paralelamente ao desenvolvimento de suas atividades profissionais. Seu principal objetivo foi o de identificar se os professores, ao longo de sua vida profissional, utilizam a autoformação como parte de uma estratégia de mudar a si mesmos e de se construir em uma determinada direção. Não houve a intenção de estudar a formação institucionalizada. Também não se pretendeu proclamar a autodidaxia. Adotar o conceito de autoformação implicou reconhecer que a questão ultrapassa os limites do autodidatismo e que os sujeitos se formam a partir das oportunidades e limitações que as suas circunstâncias de vida oferecem. Portanto, usando situações formais e informais de aprendizagem. Assim, foi muito natural

a opção pela história de vida, o apelo à memória dos professores e a consulta a testemunhos da sua história, representados pelos seus escritos (livros, diários de classe, projetos, fotografias), notícias na imprensa e depoimentos de outros colegas e biógrafos.

Com esse material foram construídas sínteses das histórias das professoras e pedagogos ilustres,²⁵ para identificar movimentos e temas dominantes em seus processos de autoformação.

O termo “movimento” foi escolhido para designar uma ação ou um conjunto de ações concretas, sentimentos, percepções e crenças referidos direta ou indiretamente nas falas dos sujeitos investigados, que indicam uma determinada direção ou uma característica importante no seu modo de enfrentar e satisfazer as suas necessidades de formação. Nesse sentido, o termo guarda uma correspondência com o conceito de “perspectivas” na forma em que foi empregado por Becker — “um conjunto de ideias e ações coordenadas utilizado por uma pessoa para resolver um problema em determinada situação” (COULON, 1995, p. 71).

O esforço para identificar temas dominantes corresponde à pretensão de descobrir valores, atitudes, sentimentos, crenças, ideias ou pensamentos que, isoladamente ou articulados entre si, atravessam os diversos momentos de formação na vida do professor. O suporte desse esforço foi a suposição de que nesses elementos se encontram as justificativas das ações e das escolhas relativas ao modo como eles enfrentam os desafios de conhecimento encontrados na vida profissional. Em consequência, acredita-se que identificá-los é o caminho para encontrar os eixos, os núcleos de articulação que constituem a principal marca da busca de conhecimento empreendida em determinados momentos de uma trajetória profissional.

Ampliar o conhecimento da dinâmica que existe entre temas e movimentos nas histórias de vida é um caminho para estimular a

25 Foram estudada as histórias de formação de Carl Rogers, Célestin Freinet e Alexander S. Neill e as razões para designá-los pedagogos foram encontradas em Houssaye (1995, p. 19-29) para quem pedagogo é aquele que tenta unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação educativa, ele não é nem um simples prático nem um puro e simples teórico. A sua ação é construída entre esses dois pólos. Para esse autor, se considerados em relação a um *continuum*, em cujas extremidades se situam a teoria e a prática, a pedagogia e os diferentes pedagogos mantêm relações específicas com cada um desses dois aspectos da educação.

perspectiva de autoformação na academia, nos cursos de formação de professores, nas atividades de formação continuada e, sobretudo, na implementação das inovações educativas que desestabilizam a prática pedagógica e questionam os pensamentos e crenças dos professores.

É necessário prosseguir investigando realidades concretas. E, porque não fazer apelo ao passado para iluminar o presente e encontrar respostas que permitam aperfeiçoar a formação? A história de Célestin Freinet nos faz pensar sobre: Que papel as competências necessárias à autoformação tem nos cursos de Pedagogia? Como a história pessoal dos educadores ilustres tem sido usada para estimular a formação? O quanto temos privilegiado as suas técnicas e as suas teorias em detrimento dos processos de formação responsáveis pelo valor das suas contribuições?

FONTES PARA IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS E MOVIMENTOS DOMINANTES NOS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DE CÉLESTIN FREINET

Para identificar os movimentos e temas presentes no processo de autoformação de Freinet foram utilizadas diversas vozes, visto que o pedagogo não escreveu uma autobiografia.

A voz do próprio Freinet foi recolhida em trechos do livro *Técnicas Freinet da escola moderna* (FREINET, C., 1980). Nesse livro, cuja primeira edição data de 1964, ele volta aos caminhos percorridos durante os primeiros anos de sua carreira, iniciada em 1920, em uma escola de Bar-sur-Loup. O autor conta, principalmente no primeiro capítulo, os seus sentimentos e dificuldades iniciais. Explica também como, a partir deles, introduz em sua classe as inovações representadas pela aula-passeio, a imprensa e o texto livre.

São trechos que adquirem um certo tom de autobiografia, embora justifiquem e reafirmem a existência de uma pedagogia no conjunto de sua obra. Em seus escritos, Élise Freinet (1977, 1983), sua mulher, conta a história do pedagogo entre 1920 e 1945 e fornece elementos que permitem identificar os eventos e movimentos de formação importantes no início de sua carreira. Monteagudo (1988) retoma a construção da história do

pedagogo, valendo-se de forma comparativa e crítica dos diversos estudos anteriormente realizados. Estuda as influências e bases teóricas da obra de Freinet e com isso ressalta elementos presentes em sua formação. Pettini (1977) e Piaton (1975), nos primeiros capítulos de seus livros, estudam os primeiros anos da história do pedagogo a partir de notas recolhidas em obras de Élise e do próprio Freinet. Foram consultados, também, escritos de Freinet, entre os quais artigos publicados em revistas e circulares relativas ao movimento da imprensa na escola.²⁶

Todos esses documentos foram utilizados para compor a síntese da história do pedagogo a partir da qual foi possível identificar os seguintes movimentos relativos à autoformação em seus primeiros oito anos de carreira.

MOVIMENTOS E TEMAS

O primeiro movimento que sobressai na história de Freinet é o de progressivo reconhecimento da impropriedade e inadequação dos procedimentos adotados na escola tradicional como prática pedagógica.

Essa percepção é aguçada por condições de saúde que limitam a ação de Freinet e inclui um permanente movimento de crítica aos métodos da escola tradicional que se realiza a partir de sua própria prática, no contato com colegas, alunos e materiais, técnicas e instrumentos de trabalho rotineiramente adotados nas escolas.

Assim, desde os primeiros anos de sua inserção na profissão, vai construindo ideias e posicionamentos próprios sobre as questões relativas ao ensino, como demonstram seus primeiros escritos. (Figura 1). Desde o início de sua vida escolar, Freinet percebe a escola como desligada da vida, como demonstram suas recordações da infância relatadas sob o título "A história de Célestin Freinet, entre 1896-1928, contada por várias vozes" na tese de doutorado. Trata-se de uma visão construída em articulação com a sua visão da realidade social e das necessidades de transformação da sociedade.

²⁶ Disponíveis em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/>>. Website de les Amis Freinet, associação criada pelos militantes para preservar no seio do Movimento Freinet a lembrança de seu fundador.

Como relacionar a escola com a vida

“Como religar a escola com a vida?”, pergunta Brûleur de Loups. Para mim a resposta é bem simples. Acredito que a questão não deveria ser colocada assim, porque é reconhecer implicitamente o fracasso da escola [...] “A escola está isolada da vida”. Mas nós é que a isolamos. Não há senão um meio de uni-la à vida [...].

Por que persistimos em torná-la um lugar anormal de adestramento onde reina a autoridade soberana do mestre? Continuamos a tratar nossos alunos como máquinas que se alimentam de matérias indigestas — e a quem nós não reconhecemos nem mesmo o direito de se queixar [...]

Figura 1 – Trecho de artigo de Freinet publicado em 1921

Fonte: FREINET, C. Comment rattacher l'école à la vie? *École Emancipée*, n. 32, 7 mai 1921. Disponível em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/archives/ecoleemancipee/19210507.html>>. Acesso em: 11 jan. 2005. (Tradução nossa, preservando sinais constantes em meio eletrônico).

Um segundo movimento presente no início da carreira é o reconhecimento de suas próprias necessidades e limitações físicas como ex-combatente de guerra.

Este movimento foi o ponto de partida para o intenso processo de autoformação que Freinet desenvolve no início de sua carreira, em 1920, depois de um longo período de recuperação, sem sucesso, dos ferimentos resultantes da sua participação (1915-16) na Primeira Guerra Mundial. Essas condições, descritas na síntese de sua história, são reconhecidas por ele como um dos motivos que o levaram a buscar uma prática pedagógica diferente da dominante na escola naquela época.

Em *Técnicas Freinet da escola moderna*, editado pela primeira vez em 1964, ao discorrer sobre as condições em que viveu os seus primeiros anos de ensino e os motivos que o levaram à uma ação diferenciada em relação a muitos de seus colegas, o pedagogo esclarece:

Não pretendo atribuir-me um talento especial que me destinava a esse papel de precursor. Pouco faltou para que eu, como a grande maioria de meus

colegas, me contentasse com a apazível rotina que conduzia à jubilação sem demasiados esforços nem preocupações. Quando voltei da grande guerra [...] não era eu senão um 'glorioso ferido' no pulmão, debilitado, esgotado, incapaz de falar em classe mais de uns quantos minutos. Apesar de minha afecção respiratória, teria podido, talvez, com outra pedagogia, desempenhar normalmente um ofício que amava [...] Como o náufrago que não deseja morrer, era necessário que eu encontrasse um meio para nadar. Para mim era uma questão de vida ou morte.²⁷

Se eu houvesse tido, como tantos outros de meus colegas, a respiração suficientemente sólida para dominar com a voz e o gesto a passividade de meus alunos, teria me convencido de que minha técnica era, apesar de tudo, aceitável. Teria continuado utilizando a saliva, instrumento número um do que chamamos a escola tradicional e, como consequência, logo teria deixado minhas experiências.

Existe, pois, na origem de minhas investigações, a necessidade em que eu mesmo me encontrei de melhorar minhas condições de trabalho para alcançar uma maior eficácia. (FREINET, C., 1980, p. 10-11).²⁸

Os dois movimentos anteriores são concomitantes com a percepção de sua defasagem em relação a conhecimentos pedagógicos.

Freinet percebe a sua própria defasagem em duas direções: sente-se desconhecedor da teoria pedagógica proposta tanto pelos autores do passado como pelos autores mais modernos e sente, ao mesmo tempo, a urgência de encontrar meios para criar uma prática pedagógica adequada às suas próprias limitações e ficar mais confortável em sala de aula. Ao

27 Em *O itinerário de Célestin Freinet*, Élise Freinet aponta 01 de janeiro de 1920 como a data da nomeação de C. Freinet para professor da escola de Bar-sur-Loup.

28 É nossa a tradução de citações de trechos das obras para as quais foram utilizadas edições francesa e espanhola e, também dos escritos de Freinet localizados no site **Ies Amis Freinet**, em <<http://freinet.org/amisdefreinet/>>.

descobrir sua defasagem, depara-se com a necessidade de buscar soluções. Daí decorrem:

a) *um autodidatismo logo nos primeiros anos de carreira.*

No início, o seu autodidatismo é fundamentalmente marcado pela leitura e releitura de obras de grandes autores. Diante do reconhecimento de suas defasagens, eis o que procura:

Voltar-se para o passado, buscar no velho o que havia de positivo e progressista para servir de orientação para o novo; articular as grandes ideias que, através dos tempos, os inovadores tenham criado olhando para o futuro. (FREINET, E., 1977, p. 24).

E é o próprio Freinet que relembra: “Li Montaigne, Rousseau e mais tarde Pestalozzi com quem sentia um surpreendente parentesco, Ferrière, com sua *Escola ativa e Prática da escola ativa*, orientou meus ensaios” (FREINET, C. 1980, p. 12). Segundo a visão de Élise:

[Célestin] Lê e relê, tomando notas a Rabelais, Montaigne, Rousseau, que lhe provocam uma espécie de vertigem ao lhe fazer ver o abismo monstruoso e permanente que há entre a teoria ideal e a prática real de um pobre professor de uma escola abandonada. Pestalozzi lhe devolve a confiança. Também ele enfrentava a realidade; sua vida de lutador e de amor ao meio era um exemplo apaixonante para um jovem solitário enclausurado nos horizontes limitados de uma sala de aula. (FREINET, E., 1977, p. 24).

Não se trata, portanto, de uma simples leitura, mas de estudo e reflexão e de busca para encontrar as bases que orientariam a sua prática. Este movimento foi reforçado por um objetivo prático, o de prepará-lo para o exame de inspetor da escola primária a que resolve submeter-se. Sobre esse período, Élise diz:

Fazendo o balanço de suas resistências físicas e morais, Freinet, vendo-se tão tragicamente colocado em um impasse, procurou solução para o seu problema. Encontrou-o na preparação do exame de Inspeção. Era um emprego na aparência mais livre,

mais arejado pelas saídas para as escolas das aldeias, mais variado em suas atividades e que não o separava do mundo da infância ao qual se apegara.

A preparação para o exame impôs-lhe uma leitura assídua dos autores inscritos no programa e, ainda mais, sobrevoou o mundo lato das confrarias intelectuais que refletiam as diversas tendências da psicologia no presente e no passado próximo. (FREINET, E., 1983, p. 13).

E, “neste momento, quando se decide a continuar no ensino, Freinet lê os pedagogos modernos do Instituto Jean-Jacques Rousseau” (FREINET, E., 1977, p. 24).

Élise considera que o livro de Ferrière, *A escola ativa* — uma obra que é ponto de partida para o que começava a ser chamado de “educação nova” — orienta-o para outras obras de aprofundamento do tema. Daí o contato de Freinet, posteriormente, com representantes do pensamento da Escola Nova: Claparède, Dottrens, Bovet, Piaget e outros.

b) A consequência do estudo das grandes obras é o reconhecimento das dificuldades de transposição das propostas dos grandes teóricos para a sua própria prática. Os novos conhecimentos e informações eram objeto de análise e crítica, tomando sempre como referência as condições de sua classe.

De volta à sala de aula, depois da participação em congressos e viagens de estudo — Altona e Hamburgo (1923), URSS (1925) — Freinet comenta:

[...] quando voltei a encontrar-me só em minha classe, no mês de outubro seguinte, sem o auxílio e sem o apoio moral dos pensadores que admirava, me senti desesperado: nenhuma das teorias lidas e estudadas podia ser transferida para a minha escola de aldeia. As únicas realizações válidas eram as de certas escolas novas da Alemanha ou da Suíça que, com um número reduzido de alunos e um bom número de educadores excepcionais, funcionavam em condições nada comparáveis com as que eu tinha de suportar. Era inevitável voltar aos instrumentos e às técnicas tradicionais, dar lições que ninguém entendia, fazer ler textos que, mesmo simples, não

significavam nada para a educação das crianças. (FREINET, C., 1980, p. 13).

Em sua busca torna-se presente um movimento de múltiplos recursos de aprendizagem autodirigida.

Foram múltiplos os recursos de aprendizagem utilizados por Freinet. Apesar do reconhecimento de que a escola e a própria sala de aula foram importantes fontes de aprendizagem, seus primeiros artigos e os relatos dos autores que estudam sua vida e obra ressaltam um intenso uso de recursos externos à escola. Há referências a viagens de estudo, visitas a escolas, idas a congressos e conferências, contato direto com teóricos da educação nova e participação em sindicatos de ensino. Entre os vários movimentos relativos ao uso de recursos para aprender, encontram-se:

a) Aprendizagem construída nas viagens para participar de congressos nacionais e internacionais e para observação das condições de ensino em outros países. Durante os primeiros anos de sua carreira, sua condição de militante político e de membro atuante de sindicato possibilita-lhe participar de inúmeros eventos que discutem o ensino e a educação. Daí o relato:

[Em 1924, a convite de amigos] Visitei as escolas comunitárias de Altona e Hamburgo. Uma viagem à URSS, em 1925, me situou no centro de uma fermentação um pouco alucinante de experiências e realizações. Em 1923, participei do Congresso de Montreux da Liga Internacional para a Educação Nova no qual se reuniram os grandes mestres da época, de Ferrière a Pierre Bovet, de Claparède a Cousinet e a Coué. (FREINET, C., 1980, p. 13).

b) a observação direta dos alunos e o uso desse registro para conhecer mais sobre eles. Élise esclarece:

Em seu diário, que substituíra o que escrevia durante a guerra, Freinet anota as expressões originais de seus alunos, suas palavras mais cheias de poesia, seus gestos mais característicos, os atos espontâneos, tudo aquilo que, no comportamento de um menino, tem

o valor instintivo dos mecanismos adaptados. Na outra página, escreve as observações que traduzem as falhas, os fracassos, os desequilíbrios, todas as discordâncias que expressam de modo concreto o nervosismo da criança. Com essa atenção alternativa entre o positivo e o negativo, Freinet consegue ter uma noção bastante aproximada da unidade das personalidades de sua classe. Em um plano mais sensível e literário, Freinet gosta de esboçar as silhuetas de seus alunos, de modo que ainda hoje, ao folhear o caderno amarelado em que cada aluno tem sua página, é muito fácil fazer uma ideia bastante aproximada da classe que lhe tinha sido confiada.

Há alguns alunos-modelo [...] que constituem o elemento de serenidade e equilíbrio da comunidade escolar [...]. A média anônima e compacta das crianças que estão a meio caminho entre a inteligência e a inércia intelectual constitui a maioria da classe [...]. Ainda há a parte mais desesperante: os deficientes caracterizados e os anormais. (FREINET, E., 1977, p.15).

c) a experimentação em sala de aula.

Nas palavras do próprio educador, percebe-se como este movimento foi ganhando espaço em sua trajetória de formação. Trata-se, primeiro, de uma experiência solitária realizada em sua própria sala de aula. Em seu relato, Freinet relembra aquele período de sua vida:

[...] voltemos aos princípios de minha vida de professor. Era urgente para mim encontrar, fora da escolástica — à qual se adaptava mais ou menos bem a grande maioria de meus colegas —, uma solução nova, uma técnica de trabalho na medida de minhas limitadas possibilidades.

Então, fiz como todos os investigadores: adotei o mesmo processo de tateios experimentais que depois colocaríamos no centro de nosso comportamento pedagógico e de nossos procedimentos essenciais. (FREINET, C., 1980, p. 12).

O tateio experimental em sala alimenta-se da observação das crianças e de suas reações e também do contato com outros professores no coletivo do sindicato ou de outras formas de comunicação.

Referindo-se à sua saída das práticas tradicionais para novas práticas, Freinet relembra:

Houve um esclarecimento prático e técnico nesse céu desesperadamente escolástico: dois professores que militavam na Federação de Ensino procuraram inovar e infundir um pouco de vida em suas classes. Experiências de aula-passeio já haviam sido realizadas. O termo evidentemente estava mal escolhido, os pais não julgavam que os filhos vão à escola para passear; e o inspetor não se sentia disposto a andar a esmo no campo para encontrar o seu grupo.

A aula-passeio foi para mim o meio de salvação. Em vez de dormir frente a um texto de leitura depois da aula de meio-dia, saíamos ao campo que rodeava a aldeia. Parávamos ao atravessar as ruas para admirar o ferreiro, o carpinteiro ou o tecelão. Observávamos o campo nas diversas estações [...] Quando voltávamos à sala de aula, escrevíamos no quadro de giz o relato do passeio. (FREINET, C., 1980, p. 13-14).

Uma das consequências da inovação foi logo percebida: “Era normal que nesta nova atmosfera, neste clima não-escolar, nos permitíssemos espontaneamente formas de relações que já não eram as formas demasiado convencionais da escola” (FREINET, C., 1980, p. 14). Porém, essa inovação permanece isolada entre as demais práticas que se vê obrigado a utilizar.

E Freinet reflete sobre a necessidade de ainda utilizar práticas tradicionais, desligadas dos interesses dos alunos:

Isto era, todavia, só um clarão provisoriamente aberto no muro da escolástica. A vida se detinha nessa primeira etapa. Carente de instrumentos novos e de técnicas adequadas, não tinha outros recursos para ensinar a leitura de um texto impresso, senão dizer em um tom de resignação — *Agora, abram o livro de leitura na página 39: ‘A gula’* (ou qualquer outra página inteiramente alheia ao interesse dos

meninos e do professor). E enquanto líamos ‘A gula’, tínhamos na cabeça, todavia vivazes e inquietas, as imagens do passeio. (FREINET, C., 1980, p. 14-15).

Outra experiência mais revolucionária da vida na sala de aula surge da reflexão de Freinet sobre a impossibilidade de vincular, de modo mais permanente, o texto que nasce do passeio com o pensamento da criança.

Muitos anos mais tarde, ele explica seus sentimentos e aspirações daquela época:

Eu me dizia então: se pudéssemos, com um material de imprensa adaptado à minha classe, traduzir o texto vivo, expressão do ‘passeio’, em um texto escolar que substituísse as páginas do manual, recuperaríamos para a leitura impressa o mesmo interesse profundo e funcional manifestado pelo aluno na preparação do próprio texto. Era simples e lógico, tão simples que eu me surpreendia de que ninguém houvesse pensado nisso antes de mim.

Procurei, então, realizar meu sonho. Felizmente encontrei em um velho artesão impressor um pequeno material de imprensa [...] que permitiria em princípio a impressão de nossos textos. (FREINET, C., 1980, p. 15).

Isso ocorre por volta de 1924, portanto ainda em seus primeiros anos de carreira. Trata-se ainda de uma experimentação solitária que passa a ser comunicada através de artigos em revistas do próprio sindicato dos professores e de outras entidades ou órgãos. Freinet conta como está desenvolvendo a nova experiência e como articula a produção livre de textos que já vinha desenvolvendo em sua escola com os diversos momentos de sua prática em um desses artigos publicados em 1925, na revista *A Escola Emancipada*:²⁹

E que progresso, que renovação da atividade e do interesse, quando podemos imprimir aquilo que compomos! Desde outubro último, tenho realizado

²⁹ *L'École Emancipée* era um boletim pedagógico hebdomadário, parte integrante do movimento sindical que muito contribuiu para a criação do sindicalismo dos professores. Segundo Barré (1995), a revista *L'École Emancipée*, foi criada em 1910. Em 1920 era a revista da Federação de Ensino, o ramo mais à esquerda do sindicalismo da época. Reunia cerca de 4.000 membros (3% dos professores), anarco-sindicalistas a maior parte, com uma forte minoria de admiradores da Revolução Russa.

esta utopia. Comprei uma pequena máquina de impressão manual [...] Os próprios alunos compõem [...] desde outubro (1924), temos impresso regularmente dois textos por dia, com uma extensão que varia entre quatro e oito linhas.

Compomos o texto em comum, mas sem impor o tema, *condição essencial para que os alunos interessados falem e façam esforços*. Eles se ocupam, naturalmente, do que mais apaixona a classe: a festa do padroeiro, um acidente, um jogo original, uma observação particular. Escolhe-se o que merece ser impresso, e eis a leitura pronta. (FREINET, C., 1925, p. 97-98).

Em junho do mesmo ano de 1925, o pedagogo já havia publicado na revista *Clarté* o artigo intitulado *Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école*.³⁰

d) *Aprendizagem pela experimentação coletiva em conjunto com colegas de profissão*

A partir da publicação dos artigos nasce um movimento de experimentação coletiva do qual Freinet é o mentor e também o coordenador.

Os artigos divulgam a experiência e contribuem para atrair adeptos — professores desejosos de utilizar a técnica em suas salas de aula. A esse respeito, o pedagogo comenta:

Quando descobri a imprensa escolar, poderia, como atualmente se faz, obter uma patente para minha inovação [...]

De imediato tomei outra direção; em vez de conservar o segredo sobre o descobrimento, entreguei-o deliberadamente a apreciação da cooperativa. Éramos só uns quanto iniciadores, entre os quais se contava Ferrière, quando constituí uma cooperativa com circulars, boletim, textos para as crianças: *La Gerbe* [...] Já havíamos rompido o círculo

30 O referido artigo foi publicado no n. 75 da revista *Clarté*, de jun. 1925, sob o título: *Para a escola do proletariado*. Trata-se de uma revista comunista, que entre 1919 e 1927 foi animada pelo escritor Henri Barbusse com a intenção de difundir uma literatura proletária.

do individualismo estéril. Havíamos lançado as bases de nosso movimento pedagógico cooperativo. (FREINET, C., 1980, p. 12).

Antes mesmo da criação formal da cooperativa, um trabalho de colaboração entre professores começa a ser desenvolvido.

Um quarto movimento é o de forte integração com a comunidade onde sua escola está sediada, embora haja uma articulação com movimentos mais amplos — partido político, sindicato, grupos de professores de diferentes localidades do país e do estrangeiro.

Freinet permanece os oito primeiros anos de sua carreira, de 1920 a 1927, na escola de Bar-sur-Loup, no Departamento dos Alpes Marítimos, onde também se situa Gars, a aldeia onde nasceu (Figura 2).

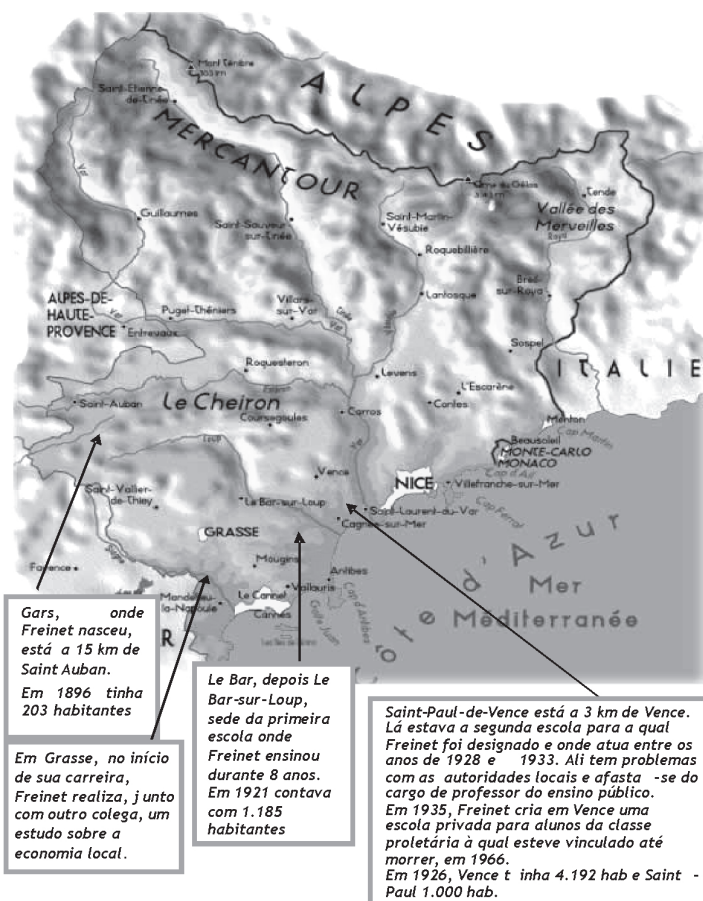


Figura 2 – Carta Geográfica dos Alpes Maritimes, na França, com indicação dos locais de nascimento e trabalho de Célestin Freinet

Fonte: Informações sobre Freinet In FREINET, Élise. (1977). Dados estatísticos do INSEE – INSSE – Institut National de la Statistique et des Études Économiques. Disponíveis em: http://www.insee.fr/fr/insee_regions/provence/rfc/docs/06tot.xls. Acesso em: 10 jan. 2005.

Os fatos relacionados abaixo acontecem entre 1920 e 1924, portanto durante seus primeiros anos de trabalho, e comprovam uma forte vinculação com sua terra natal e a comunidade onde funcionou sua primeira escola. Élise assinala:

[...] Freinet se integrou paulatinamente na atmosfera da pequena localidade. Estabeleceu relações com os pais dos alunos e os artesãos durante os seus passeios com a classe; movido por um interesse profundo, estudará os determinantes econômicos que condicionam a vida social provençal. Com um amigo realiza um estudo completo sobre a indústria floral da região de Grasse que aparece em “Clarté”, a jovem revista de vanguarda de Barbusse. Escreve também um estudo investigativo sobre a persistência, naquela região da Provença, de algumas técnicas medievais em pleno regime capitalista.

[...] Encontrou um núcleo de pessoas bastante animadas a ponto de lhe permitir a criação de uma cooperativa de consumo e venda de produtos locais, da qual foi promotor e tesoureiro. A cooperativa tinha sua sede na praça da aldeia, e Freinet dividia seu tempo entre sua classe e esta obra comunitária que, pouco a pouco, ia se desenvolvendo. O êxito lhe valeu a simpatia dos habitantes e a consideração de toda a população que sempre o recordará com afeto e o apoiará quando a incompreensão e a malevolência se voltam contra ele (FREINET, E., 1977, p. 26-27).³¹

Continua suas atividades comunitárias em Bar-sur-Loup e na aldeia onde nasceu. De acordo com os comentários de sua mulher, o pedagogo;

[...] aperfeiçoa seu movimento cooperativo, que culmina com a instalação de uma padaria, uma loja de alimentos, um açougue; em sua terra natal, orienta os habitantes para uma modernização acelerada, tratando de solucionar todos os problemas econômicos a partir da visão cooperativista: transações diversas, construção de estradas, eletrificação, diversões — uma série de projetos aos quais dá andamento em cada uma de suas visitas durante as férias. Na vida sindical é secretário pedagógico e, em nível nacional, lança uma campanha para a renovação nacional. (FREINET, E., 1977, p. 38).

31 Élise refere-se aí aos episódios ocorridos, entre 1928 e 1929, em Saint-Paul, para onde Freinet foi transferido. São episódios que ganham repercussão nacional e internacional e a partir dos quais moradores da comunidade local e educadores de diversas regiões da França e de outros países manifestam solidariedade ao pedagogo.

Ao voltar de uma viagem de estudos à Rússia, realizada durante as férias do ano escolar de 1925, Freinet

[...] regressa a sua aldeia natal para ver como está a instalação elétrica iniciada alguns meses atrás. Ali havia criado um sindicato municipal, e operários, eletricitistas e trabalhadores rurais colaboram com seu trabalho; o riacho que corria até o moinho havia sido canalizado; a pequena central elétrica estava instalada; e logo a luz seria levada a cada casa... A solidez das relações que unem os trabalhadores no esforço comum o reconforta. E, por fim, volta a Bar-sur-Loup, impaciente para retomar o curso. (FREINET, E., 1977, p. 49).

Apesar da grande articulação que desenvolve com grupos de professores, coletivos e associações variadas nas diversas regiões do país e no estrangeiro, Freinet manteve sempre um forte vínculo com a região onde nasceu e trabalhou.

A Figura 2 evidencia uma relativa proximidade geográfica entre as regiões onde atuou.

Uma tal proximidade faz supor a existência de uma certa identidade cultural, física e econômica entre Gars, sua aldeia natal, Bar-sur-Loup, onde começou a carreira docente, Saint-Paul-de-Vence, o seu segundo local de trabalho, e Vence, onde finalmente cria a escola privada que dá continuidade à sua obra.

Uma das bases dessa articulação foi o seu desejo de atuação conjunta com o coletivo de seu grupo profissional:

Outra característica de meu espírito ou de minhas tendências me levou para fora dos caminhos percorridos [habitualmente pelos professores]: uma necessidade quase fisiológica e moral de solidarizar-me com uma classe social e, mais ainda, com a corporação de mestres que refletiam coletivamente as realidades de um meio do qual eu era parte integrante. Meu problema era evidente: encontrar o meio para trabalhar melhor, sem isolar-me de meus colegas. (FREINET, C., 1980, p. 11-12).

A Intensa produção escrita e uso de veículos de divulgação para comunicar e discutir ideias é o quinto movimento identificado e evidencia uma abertura para as críticas externas e um uso efetivo da escrita como recurso autoformativo.

Uma análise dos escritos de Freinet, entre os anos 1920 e 1925 — artigos, boletins, circulares etc. —, que podem ser lidos em sua íntegra no site *Les Amis de Freinet*, evidencia a trajetória de autoformação percorrida por este pedagogo.³²

Percebe-se que a busca de autoformação de Freinet se diferencia ao longo de seus primeiros oito anos de carreira, sendo possível identificar dois períodos ou dois amplos movimentos:

- a) Autorformação e uso da escrita na vida profissional no período de 1920 a 1925

Seus artigos iniciais são decorrentes de leituras e viagens. Abordam temáticas relacionadas com as condições de ensino em outros países, tecem críticas à escola tradicional — à escolástica —, são resenhas ou referências a textos de autores como Decroly, Ferrière, Montessori, evidenciando como foi a busca nos cinco primeiros anos de carreira. Posteriormente seus escritos passam a tratar de temas relativos às suas inovações pedagógicas.

A autoformação correspondeu a uma busca que atendia à necessidade de construir uma visão do mundo, da sociedade e da relação entre escola e sociedade; de conhecer os principais problemas que existiam nessa relação, considerando principalmente a vida no interior da escola; de descobrir as diversas formas de solução encontradas, seja na experiência concreta do funcionamento da escola em outros países, seja na proposta de autores relacionados com o movimento da escola nova, da escola ativa

32 *Les Amis de Freinet* é uma associação criada em 1960 por iniciativa de Marcel Gouzil, um de seus colaboradores, e tem por objetivos: perpetuar, pelos meios mais eficazes, a lembrança do grande pedagogo, sua obra pedagógica, filosófica, social e política e, ainda, facilitar o acesso a todos os documentos que são testemunhos dessa obra e do movimento que criou. O acesso à Associação se realiza através de <<http://freinet.org/amisdefreinet/>>.

Pela revolução na escola

Nosso congresso de Bordeaux foi antes de tudo um congresso político, muito interessante, sem dúvida. Mas não soubemos mostrar lá que éramos professores. Nós nos colocávamos como sindicalistas revolucionários, mas jamais como professores revolucionários. E esse, todavia, é o caminho infalível, porque sem a revolução da escola, a revolução política e econômica não será senão efêmera.

O Congresso dos « Socialistischer Erzieher » (professores socialistas), realizado em Gotha, de 2 a 4 de outubro (1) foi uma lição para nós. Eis aqui a ordem do dia:

O sindicato dos professores; Academia de Trabalhadores; O ensino, ciência da vida; A internacional socialista pedagógica; [...]

A Academia de Trabalhadores se ocupará da escola dos trabalhadores, principalmente do ensino pós-escolar [...] A Internacional pedagógica (2) combaterá o ódio entre os povos, portanto a guerra, pela escola única, pela escola verdadeiramente ativa; aquela que em lugar de ensinar matérias às crianças, não terá senão em vista o desenvolvimento do seu ser[...]

Figura 3 – Trecho de artigo escrito por Freinet em 1920

Fonte: FREINET, C. Pour la révolution à l'école. École Emancipée, n. 4, 3 oct. 1920. Disponível em: <<http://www.freinet.org/amisdefreinet/archives/coleemancipee/19201023.html>>. Acesso em: 20 fev. 2005.

São representativos desta trajetória os artigos da revista *l'École Emancipée* que abordam as seguintes temáticas: capitalismo e cultura; mudança na escola e o papel revolucionário do professor; articulação entre a escola e a vida; restrições a uma pedagogia sindical; aspectos da escola prussiana; a escola ativa e a autonomia (Ferrière); Montessori e Decroly.

E também os artigos publicados na revista *Clarté*, entre 1923 e 1925, sobre manuais escolares, professores alemães, a moral laica, Pestalozzi, escola do proletariado, escola e capitalismo, escola do trabalho e características da cultura agrícola na região onde vivia (Figura 4).

LES INSTITUTEURS ALLEMANDS

par G. FREINET

Un de nos amis instituteurs, G. Freinet, a su utiliser ses vacances de la meilleure façon. Il a été les passer dans l'école allemande de son collègue Siemens. Là, il a étudié sur place la lecture et les méthodes de l'école primaire en Allemagne. Il songe à faire bénéficier les lecteurs de « Clarté » et partiellement notre public d'instituteurs et d'institutrices des enseignements très précieux, ainsi que de la documentation précise qu'il a rapporté de son voyage.

(Les institutrices constituant un corps à part, moins important d'ailleurs, ayant un statut rigide, sont loin d'avoir les mêmes droits ni les mêmes traitements que les instituteurs).

FORMATION DES INSTITUTEURS

La formation des instituteurs est à peu près la même qu'en France. Le jeune homme qui se destine à l'enseignement, étudie dans l'enseignement primaire, primaire supérieur, ou secondaire, jusqu'à 15 ans. A cet

dans l'Enseignement, lequel n'est plus considéré comme l'œuvre exclusive des pédagogues, mais doit être le fruit de la collaboration des instituteurs et des parents des élèves. Le Conseil des Parents s'occupe des questions matérielles et pédagogiques. Malheureusement, comme toutes les assemblées populaires, il n'est pas toujours à la hauteur de sa tâche, parce que les hommes qui le composent n'ont pas assez de confiance en eux. Aussi, ces Conseils des Parents ont-ils un peu déçu leurs promoteurs, car il en est de cela comme du suffrage universel qui présuppose des « hommes » ne craignant en aucun cas de formuler leur opinion quelle qu'elle soit. Peu importe ; la barrière est franchie. L'enseignement est sorti du cadre étroit de l'école. L'idée fera lentement son chemin et ainsi se prépare rationnellement l'école post-révolutionnaire.

Le système de self-gouvernement à l'école est étendu aux échelons supérieurs de la hiérarchie.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'école unique n'existe encore que jusqu'à dix ans, puisque les enseignements secondaire et supérieur sont payants et que, partant, tout le monde ne peut pas en profiter. Ce vice est compensé en partie pour les fonctionnaires par l'allocation servie aux parents durant les études, jusqu'à 21 ans.

Donc, les plus intelligents qui peuvent se payer des études, et les riches, suivent l'enseignement secondaire donné dans les lycées. Ceux-ci diffèrent de nos établissements secondaires en ce que : 1° il n'y a pas d'élèves au-dessous de 10 ans ; 2° il n'y a pas d'internat. Les élèves y étudient, comme en France, le latin, le grec, et les diverses langues. A 16 ans, ils passent un « examen pour le service d'un an ». Plus tard, vient le baccalauréat. Mais l'enseignement secondaire paraît moins séparé qu'en France du primaire. D'une part, les professeurs (hommes ou femmes) n'ayant pas de poste dans l'enseignement secondaire (où il y a plétore) peuvent enseigner comme instituteurs primaires. D'autre part, les instituteurs peuvent passer du primaire dans le secondaire sans être astreints à subir le baccalauréat (ceci depuis la Révolution seulement).

Le premier groupe de la catégorie C comprend des élèves moyens, mais avec de grandes aptitudes manuelles qui peuvent fréquenter, comme chez nous, des écoles primaires supérieures : « mitterschule ».

L'ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE

Figura 4 – Trechos de artigo de Freinet publicado em 1923

Fonte: FREINET, C. Les instituteurs allemands. Clarté, n. 29, 15 jan. 1923. Disponível em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/archives/clarte/19230115.html>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

b) Autoformação e uso da escrita na vida profissional de Freinet entre 1926 e 1928

A culminância da trajetória anterior de formação de Freinet correspondeu à articulação dos conhecimentos aprendidos e à produção de inovações em sala de aula — a aula-passeio, o texto livre e a imprensa escolar. Já em 1925 aparecem três artigos relativos à recém-criada imprensa escolar: um, na revista *Clarté*, datado do mês de maio, e dois, na revista *l'École Emancipé*, datados, respectivamente, de junho e novembro.

O segundo período vai corresponder, portanto, ao início da expansão, ainda dependente da persuasão para a conquista de novos adeptos e à organização das diversas formas de atuação individual e coletiva dos professores que vão aderindo à inovação.

A partir de 1926, as circulares, cartas e artigos relativos à técnica da imprensa escolar denotam uma constante reflexão individual e coletiva sobre o tema e o objetivo de difundir e aperfeiçoar a inovação a partir de uma permanente demanda por sugestões, críticas e discussão.

Os escritos produzidos entre 1926 e 1928 demonstram que Freinet agrega aos recursos que utilizava para aprender a colaboração e a cooperação de outros professores. A partir daí, escolhe como via de aprendizagem principal a experimentação coletiva, que tem em seus escritos um grande aliado porque os professores envolvidos na experiência estavam em diferentes regiões.

Nos artigos, nas trocas de cartas com professores e colaboradores e nas circulares dirigidas aos professores que aderiram à experimentação, o conteúdo da escrita diz respeito às características e benefícios da imprensa na escola, às instruções relativas ao modo de conduzir a experimentação em sala de aula e a seu acompanhamento e avaliação. Entretanto, continua seu interesse por outras temáticas que não foram abandonadas. Os escritos desse período evidenciam a maturação de seu processo de autoformação, na medida em que:

- sublinham a sua preocupação com a necessidade de constante acompanhamento e avaliação de uma prática que passou a integrar o cotidiano das escolas que aderiram à experiência;
- mostram abertura para incorporar, adaptar e descartar sugestões;

- comprovam sua aceitação da própria experiência adquirida e o desejo de comunicá-la, aperfeiçoá-la e de formar outros professores.

As Figuras 5 e 6 confirmam essas evidências.

Pela revolução na escola

Nosso congresso de Bordeaux foi antes de tudo um congresso político, muito interessante, sem dúvida. Mas não soubemos mostrar lá que éramos professores. Nós nos colocávamos como sindicalistas revolucionários, mas jamais como professores revolucionários. E esse, todavia, é o caminho infalível, porque sem a revolução da escola, a revolução política e econômica não será senão efêmera.

O Congresso dos « Socialistischer Erzieher » (professores socialistas), realizado em Gotha, de 2 a 4 de outubro (1) foi uma lição para nós. Eis aqui a ordem do dia:

O sindicato dos professores; Academia de Trabalhadores; O ensino, ciência da vida; A internacional socialista pedagógica; [...]

A Academia de Trabalhadores se ocupará da escola dos trabalhadores, principalmente do ensino pós-escolar [...] A Internacional pedagógica (2) combaterá o ódio entre os povos, portanto a guerra, pela escola única, pela escola verdadeiramente ativa; aquela que em lugar de ensinar matérias às crianças, não terá senão em vista o desenvolvimento do seu ser[...]

A IMPRENSA NA ESCOLA: Primeira Carta Circular, 27 de julho de 1926

O número de escolas trabalhando com a imprensa vai sempre aumentando [...] Seremos ao menos seis em outubro próximo.

Para a experimentação de uma técnica em seus inícios, uma colaboração constante de todos é absolutamente indispensável. Colocaremos em comum nossas observações, nossas descobertas, nossas decepções e nossos erros também, para nos ajudar mutuamente.

Peço-lhes que me escrevam extensamente, seja para perguntar, seja para dar informações. Farei o possível para que cada um de nós nos beneficiemos dessas correspondências.

A organização dos intercâmbios de impressos entre escolas deve ser nossa primeira preocupação. [...] Com o objetivo de estabelecer comunicações nas melhores condições possíveis, solicito-lhes me enviar sem falta e bastante completas as seguintes informações:

Qual é o nível de sua classe? C.P. et E., C.E., C.M., C.S., etc. [...]

Qual é a estrutura da classe? Quantas divisões? Que divisões imprimirão principalmente?

Descrição sumária do meio (cidade ou aldeia) campestre ou operária — indústrias, etc.

[...] É necessário que estejamos preparados para outubro. Eu conto com sua resposta. C. Freinet, BAR-s/-LOUP

P.S: Em uma próxima carta falarei sobre a escolha e fornecimento do papel, assim como de um modo de encadernar as folhas impressas. Acabo de terminar o relatório geral de nossa experiência da IMPRENSA NA ESCOLA. Se eu conseguir que o livro seja editado enviarei a nossos colaboradores uma cópia do meu trabalho. Solicito que o retenham o menos possível a fim de que a circulação seja bastante rápida (5 a seis dias devem ser suficientes).

ORDEM DA CIRCULAÇÃO: M. René DANIEL, à Trégunc (Finistère); M. PRIMAS, 124, Cours E. Zola, Villeurbanne (Rhône)

Solicito a meus colegas que informem o mais breve possível o seu endereço de férias ao colega que deve lhes enviar o manuscrito.

Figura 6 – Trechos de carta circular de Freinet escrita em julho de 1926

Fonte: FREINET, C. *L'imprimerie à l'école*, Première Lettre Circulaire, 27 jui. 1926.

Disponível em: < <http://freinet.org/amisdefreinet/archives/circulaires/19260727-circu001.html>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

A autoformação do pedagogo implica a prática e a aprendizagem de competências relativas à gestão pedagógica e administrativa da experimentação coletiva das novas técnicas. O que passa a dominar, então, é uma forma cooperativa de aprendizagem, em que os novos adeptos dividem a responsabilidade pela experimentação e aprendem juntos como desenvolvê-la. Os seguintes movimentos autoformativos são realizados por Freinet:

1. *Conquista de novos adeptos através da divulgação dos benefícios das novas técnicas.* O movimento exigiu um novo olhar para a sua própria experiência de sala de aula com o objetivo de avaliar e sistematizar resultados. Um exemplo dessa aprendizagem é o artigo publicado em julho de 1926, no qual Freinet, falando ainda como um experimentador solitário, faz um relato dos resultados de sua experiência individual.
2. *Criação de critérios comuns para organização e coordenação da experiência coletiva.* Com a difusão da experiência torna-se necessário um veículo próprio para a circulação de informações e instruções entre aqueles que aderem ao movimento pela imprensa na escola. Surge a primeira carta circular. Nela Freinet faz referências à quantidade de adesões, estabelece prioridades e cria uma forma de fazer circular entre os companheiros o manuscrito de seu livro, *A imprensa na escola*, ainda em fase de preparação. (Figura 6).
3. *Organização do financiamento e manutenção da experiência.* Em outubro de 1926, 11 professores já haviam aderido à experimentação coletiva. Os gastos relativos a despesas diversas como a de correio, financiamento para o professor comprar equipamentos de impressão e outras começam a merecer atenção especial. Nesta época, há evidente necessidade de uma estrutura mais sólida da experiência. Através de um boletim, Freinet começa a organizar os colaboradores em uma cooperativa, propõe formas de financiamento e solicita a apreciação de suas propostas. Parte de tais medidas encontram-se referidas no primeiro Boletim do movimento, como evidencia a Figura 7

Cooperativa pedagógica de ajuda mútua

A ampliação assumida por nossa experiência necessita de uma séria organização de nosso trabalho. Nós somos hoje onze possuidores de imprensa e nós seremos ao menos 15 dentro em pouco. É impossível manter o contato por carta, tendo em vista os preços proibitivos dos selos. Entretanto, nossa colaboração deve ser muito estreita, se queremos melhorar nossas técnicas assim como nossos métodos.

Em razão de nossa necessidade de ajuda mútua é que constituímos nossa cooperativa *L'Imprimerie à l'École* [...] Ela será, antes de tudo, uma cooperativa de compras em comum: para a imprensa, os caracteres, o papel.

É necessário a toda cooperativa um fundo rotativo. O nosso será constituído por uma remessa de 10% sobre as compras que o fabricante da Lino, interessado na difusão de sua imprensa, aportará à nossa cooperativa.

Emprego do dinheiro:

1º) Para a compra de grande quantidade de caracteres, de papel, para refundir os caracteres usados, etc.

2º) Para ajudar os camaradas que, desejando adquirir a imprensa, não podem, momentaneamente, pagá-la integralmente.

Figura 7 – Trecho do Boletim N. 1 do movimento - *L'imprimerie à l'école*, em outubro de 1926

Fonte: FREINET, C., *L'imprimerie à l'école: coopérative d'entraide pédagogique*. Bulletin, n. 1, oct. 1926. Disponível em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/archives/circulaires/19261000-bull001.html>>. Acesso: em 20 jan. 2005.

4. *Um permanente acolhimento das ideias de outros.* Através de contato pessoal e correspondência com os colaboradores, Freinet recebe ideias e sugestões. Em seu papel de articulador, assume a responsabilidade de divulgá-las, submetendo-as ao conhecimento e discussão dos demais com o objetivo de transformá-las em produções. O segundo número do boletim do movimento pela imprensa na escola exemplifica como o pedagogo desenvolvia este movimento de aceitar ideias de outros e dar-lhes forma.

Como consequência da adoção e aperfeiçoamento da sugestão a que se refere o Boletim número 2, de dezembro de 1926, os colaboradores se mobilizam e, já em abril de 1927, surge uma revista infantil — *La Gerbe*.³³ (Figura 8 e 9).

33 Em português: O Ramalhete (ou ramo de flores).

Edição de uma revista infantil

Não haverá a possibilidade de criar entre as classes, entre nossas classes, nossos alunos uma relação mais estreita, mais visível do que aquela das trocas — que não as substituirá, mas as complementarás?

O camarada Bordes me deu a ideia de um projeto que é realizável imediatamente.

Nós vamos editar em comum uma revista de crianças. Solicite a seus alunos — como já fiz com os meus — para procurar desde hoje poesias, descrições, contos, trabalhos diversos [entre os que já imprimiram].

Para começar, eu mesmo fixo as seguintes condições:

— Cada escola imprimirá uma folha — ou seja, duas páginas de texto. [...]

Solicito-lhes, sobretudo, não poupar críticas e sugestões.

Procurem de acordo com seus alunos um título original para a nossa REVISTA. Imprimam suas folhas como PERIÓDICOS a fim de as expedir com TARIFA REDUZIDA.

Figura 8 – Trecho do Suplemento do Boletim N. 2 de *L'imprimerie à l'école*, em dezembro de 1926

Fonte: FREINET, C. *L'imprimerie à l'école: Édition d'une revue d'enfants*. Bulletin, n. 2, dec. 1926 (Suplemento). Acesso em: 20 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.freinet.org/amisdefreinet/archives/circulaires/19270000- suppbull002.html>>.

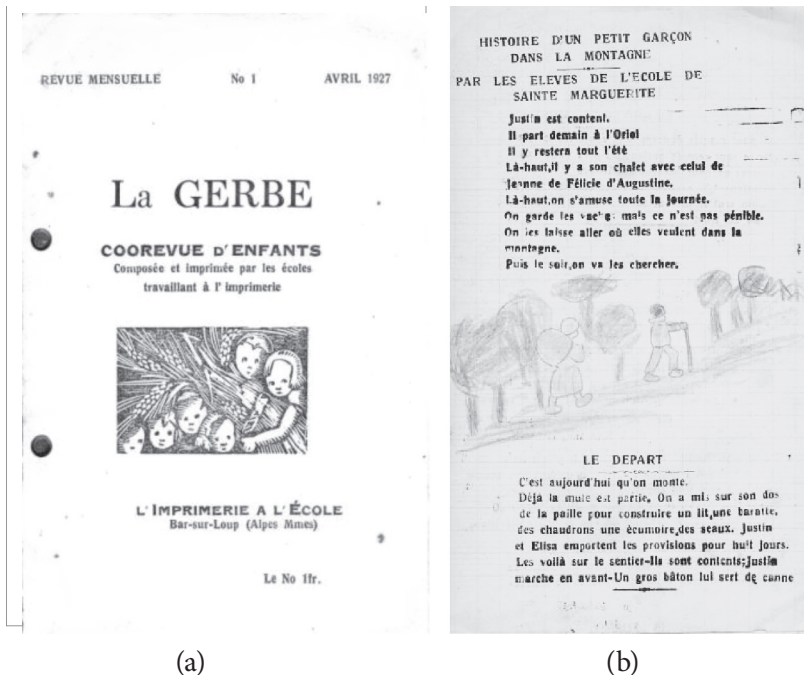


Figura 9 – Capa do 1º número da revista *La Gerbe*, abril de 1927 (a) e redação de aluno publicada (b)

Fonte: Disponível em: <<http://www.freinet.org/icem/archives/gerbe/lg-avril-27/lg-1-27.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

5. *Permanente reflexão sobre a experiência, documentação e sistematização das descobertas.* O primeiro livro publicado por Freinet tem o objetivo de comunicar suas descobertas e as dos colaboradores que até então haviam aderido à inovação. Foi, também, um esforço para ampliar o número de adeptos. Ao publicá-lo, o pedagogo inicia um movimento voltado para a formação de professores, constituído de estímulos e repasse de informações e instruções específicas sobre questões relativas à imprensa na escola. O conteúdo do livro demonstra ainda a preocupação de realizar um movimento constante de acompanhamento e avaliação da experiência, o que esteve sempre presente nas circulares, boletins e artigos relacionados com a inovação (Figura 10).

TABLE DES MATIÈRES	
	Pages
Quelques écoles utilisant "LA LINO"	2
Notes de l'Auteur	4
Vers l'imprimerie à l'école	7
Les débuts d'une technique	10
Plus de Manuels : Imprimons	13
Résultats de l'expérience	17
L'Échange entre classes	26
L'imprimerie et les maîtres	20
" et les programmes	31
Comment je travaille avec l'imprimerie	32
Description de la presse	43
Mode d'emploi	45
Appréciations des Membres de l'Enseignement	57
Opinions de la Presse	65
<i>Le Temps</i> : " A l'École de Gutenberg "	65
<i>L'Éclair</i> de Nice et du Sud-Est : " L'Éducation par la Typographie "	67
<i>L'Encre</i> : Typographie Pédagogique	69
Extraits des " Livres de Vie " des classes	71

Quelques Écoles et Membres de l'Enseignement utilisant " LA LINO "	
C. FREINET , créateur de la méthode, C. P. — C. E., Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).	
M. PRIMAS , C. E., Villeurbanne (Rhône).	
M. VAN MEER , Molenbeck-Saint-Jean (Bruxelles).	
R. DANIEL , C. E., Trégone (Finistère).	
P. BORDES , à Saint-Aubin-de-Lanquais (Dordogne).	
H. ALZIARY , à Bras (Var).	
M. FERRIERE , directeur du Bureau International des écoles nouvelles à Genève.	
M. JAYOT , à Sally par Carignan (Ardennes).	
Madame LAGIER-BRUNO , à Sainte-Marguerite, par Saint-Martin de Queyrières (Hautes-Alpes).	
M. GUILLOIN , à Saint-Hilaire-la-Gravelle, par Morée (Loir-et-Cher).	
Madame H. ALQUIER , à Vias (Hérault).	
M. WULLENS , à Lourches (Nord).	
M. REGAD , à Champagnole (Jura).	
M. BOUCHARD , rue Bossuet, Lyon 6 ^e .	
M. MEYHOFFER , directeur de l'École Internationale, 6, rue Charles-Bonnet, Genève.	
M. HOFFMANN , à Bouxières-sous-Froidemont, par Pont-à-Mousson (Meurthe-et-Moselle).	

Voir page 57 et suivantes les appréciations des Membres de
l'Enseignement et les articles publiés par les journaux.

Figura 10 – Sumário do livro *L' imprimerie à l' école*, publicado em 1927 e relação de professores e educadores participantes do movimento *L' imprimerie à l' école*, no ano letivo 1925-1926

Fonte: FREINET, C. *L' imprimerie à l' école*. Boulogne: Ed.Ferrary, 1927. p. 3 e 79
Disponível em: <<http://freinet.org/icem/archives/livres/index.htm>>. Acesso em:
18 mar. 2005.

A partir de então, Freinet experimenta a investigação como instrumento de acompanhamento e aperfeiçoamento da experiência. Em maio de 1927, no boletim mensal dirigido aos participantes da cooperativa, no item *Para aperfeiçoar nossa técnica*, Freinet escreve:

O fim do ano se aproxima. Cada um de nós está empenhado em melhorar o emprego da imprensa em sua classe. É necessário que este esforço não seja estéril, isto é, que o esforço de cada um sirva a todos, aos usuários atuais da imprensa como aos que se juntam cada mês a nós. Eis por que lhes convindo a um grande inquérito do qual eu me esforçarei para publicar os resultados. Mas é necessário que cada um responda. Digam tudo aquilo que consideram útil aos outros. (FREINET, C., 1927).

Os diversos itens da proposta de levantamento mostram uma visão abrangente da experiência, uma atenção especial a seus aspectos pedagógicos, e incluíam:

- A organização da técnica da imprensa na sala de aula, com, entre outras, as seguintes questões: a que horas os alunos compõem (tipograficamente falando)? quando imprimem? quanto à impressão, como organizou o serviço? se você usa a prensa CINUP, em que sentido modificou o emprego do equipamento de impressão? que melhoramentos lhe parecem os mais urgentes?
- Características técnicas do equipamento utilizado, como a espessura ou diâmetro dos caracteres.
- A imprensa em suas relações com o trabalho escolar, incluindo aí aspectos pedagógicos do trabalho e uma questão — que resultados parecem alcançados?

Do item também faziam parte questões sobre a articulação entre o ensino e a imprensa (como técnica pedagógica), benefícios dos impressos recebidos por intercâmbio, leitura desses impressos e sua possível utilização.

No mesmo item ainda se encontravam questões relativas à opinião dos professores quanto à supressão dos manuais escolares e à apreciação do inspetor, do diretor e da população sobre os aspectos pedagógicos da inovação.

- Vantagens e inconvenientes do ponto de vista da classe, dos pais e da administração escolar.
- Opinião sobre a revista *La Gerbe*, que publicava as produções dos alunos na forma impressa em sala de aula e sobre o boletim do movimento, denominado *l'Imprimerie à l'École*.

6. A inovação precisava ser difundida e é pelo *gerenciamento do uso dos meios para tornar conhecida a experiência que Freinet desenvolve um movimento de estímulo aos colegas e colaboradores com esse objetivo*. Trata-se de uma estratégia de difusão da inovação utilizando os espaços disponíveis. (Figura 11).

O Congresso da Educação Nova, em Paris, no ano de 1927

O Congresso da Educação Nova terá lugar em Paris durante as férias de Páscoa. Madame T.J. Gueritte me pediu para expor um material sobre a imprensa assim como os nossos livros infantis. Eu lhes convido por isso a enviar, cada um, um livro de vida à EDUCAÇÃO NOVA, Museu Pedagógico, 41 [...] Esta será uma boa oportunidade de estímulo para nossos alunos que desejam sempre melhorar seus livros.

[...] Nosso camarada JAYOT me escreveu que provavelmente assistirá — ao menos em parte — ao Congresso. Se outros puderem assistir, certamente realizarão um excelente trabalho de propaganda.

Também colocarei à disposição alguns exemplares de La Gerbe, que poderão ser vendidos a um preço mais alto — 2 ou 3 fr., por exemplo —, em benefício de nossa empresa.

Figura 11 – Trecho do Suplemento ao N. 2 de *l’Imprimerie a l’école*, 1927

Fonte: FREINET, C. Supplément au n. 2 de “*L’Imprimerie a l’École*”, 25 mar. 1927

Disponível em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/archives/circulaires/19270325-suppbull002.html>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

UMA HISTÓRIA COM MÚLTIPLOS ENSINAMENTOS PARA OS ESTUDIOSOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 1966, Freinet morre e, segundo Pettini (2005),

[...] lembrar de Freinet não pode ser uma comemoração, um discurso, sobre o passado; pelo contrário, tem um significado ativo, que implica o presente. Estudar e aplicar o pensamento de Freinet significa efetuar uma contínua descoberta, pois são muitos e muitos ricos os estímulos que nos coloca. Mediante a organização cooperativa, mais importante ainda que as próprias técnicas, Freinet segue sendo um grande educador de educadores, um articulador de pessoas, cuja cálida voz, cujo sorriso sereno e tranquilo, continuam nos ajudando a seguir adiante, a desenvolver um patrimônio nunca acabado.

Sua história nos instiga a refletir sobre a inserção dos jovens na carreira de professor, sobre os desafios que encontram nos anos iniciais de trabalho e sobre como na academia podemos ajudá-los a transformar as dificuldades e limitações encontradas em êxitos e em contribuições para o sucesso da e na escola.

Referências

- BARRÉ, Michel. **Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps**. Tomo 1. Paris: PEMF, 1995. Acesso em: 24 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.amisdefreinet.org/publication/barre/freineteducateur/freineteducateur.html>>.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p
- FREINET, Célestin. Une expérience d'adaptation de notre enseignement: L'imprimerie à l'école. **L'École Emancipée**, n. 7, p. 97-98, 8 nov. 1925. Acesso em: 12 jan. 2005. Disponível em: <<http://freinet.org/amisdefreinet/archives/ecoleemancipee/19251108-2.html>>.
- _____. **Técnicas Freinet de la escuela moderna**. 12. ed. em espanhol. Madri: Siglo XXI, 1980.
- FREINET, Élise. **Nacimiento de uma pedagogía popular**. 2. ed. Barcelona: Editorial Laia, 1977.
- _____. **O itinerário de Célestin Freinet**. Lisboa: Livros Horizontes, 1983.
- HOUSSAYE, Jean. Pròleg. In: _____. (Dir.). **Quinze pedagogos: la seva influència, avui**. 1. ed. em Catalão. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1995. p. 19-29.
- MONTEAGUDO, José González. **La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influència**. Madri: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- PETTINI, Aldo. **Célestin Freinet y sus técnicas**. Salamanca, Espãna: Ediciones Sígueme, 1977.
- PETTINI, Aldo. El pensamiento y la práctica de Célestin Freinet. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 54, jun. 1979. Disponível em: <<http://didac.unizar.es/jlbernal/frein1.html>>. Acesso em: 30 mar. 2005.
- PIATON, Georges. **El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet**. Madri: Editorial Marsiega, 1975.

O ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O (DES) PREPARO PEDAGÓGICO proposições superadoras a partir de aprendizagem vividas ³⁴

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira
RAMALHO, Betania Leite
SOUZA, Elizeu Clementino

O presente texto defende quatro proposições superadoras para o fato de que uma parcela razoável de professores ingressa despreparada, pedagogicamente, nos quadros profissionais do Ensino Superior - ES para o exercício do ensino. A primeira trata do reduzido investimento institucional para o exercício da docência em detrimento ao feito na pesquisa e extensão; a segunda proposição contempla a necessidade de promoção de iniciativas para uma maior valorização, articulação e sistematização das práticas e conhecimentos que circulam entre os docentes acerca do que é o ensino no Ensino Superior; a terceira reflete que apesar do reconhecimento dos princípios éticos-político-sociais que sustentam o agir profissional, grande parte dos docentes que atua nas Instituições de Ensino Superior - IES, não age apoiada na base de conhecimento/saberes da profissão; a quarta e conclusiva proposição enfatiza que o Ensino Vivencial, tecido na vivência e no campo (auto) formativo se configura como suporte teórico-metodológico presente nas salas de aulas do ES, situado na pauta de alternativas pedagógicas viáveis e concretas dentre a problemática da formação/ (auto) formação enfrentada pelos professores no Ensino Superior.

34 A Tese de Doutorado em questão se vincula a Rede Memória - REDEMOMO/ Grupo de Pesquisa Memória de Educação na Bahia - PROMEBA coordenado pela Prof^a Dr^a Jaci Maria Ferraz de Menezes, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A guisa de preâmbulo

Ando devagar porque já tive pressa
e levo este sorriso
porque já chorei demais
(Almir Sater)

Dizer que ‘andamos devagar’ não poderia ser interpretado ao pé da letra visto que a imagem que temos dos profissionais de educação não é de sujeitos que andam devagar. Aqui, trata-se de andar mais devagar, no caminhar das horas, porque vivenciamos o significado de uma experiência de aprendizagem de partida e espera (s). Trata-se de andar mais devagar porque aprendemos algo mais sobre os percursos (auto)formativos propiciados pela pesquisa, sobre o Ensino Vivencial e de como chegamos a docente no Ensino Superior. Trata-se de andar devagar porque de outro modo não haveria como chegar até aqui. De resto, o que a gente não pode mesmo, nunca, de jeito nenhum é deixar de andar.

O conhecer de dentro

Compartilhar esta parte da investigação-formação³⁵, que foi tecida junto a professores universitários que atuam em Instituições de Ensino Superior - IES, públicas e particulares, da cidade de Natal/RN, e estudantes da graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) favorece, entre outras aprendizagens, o conhecer as IES, mais de perto, para avançar nas discussões e ampliação de ações coletivas de (auto) formação/institucionalizada, no intuito de:

- Contribuir para a manutenção de uma visão mais clara dos limites e possibilidades de estar professor no Ensino Superior - ES
- Refletir sobre determinadas proposições superadoras a alguns problemas de cunho didático-pedagógico enfrentados por docentes que atuam nas IES

35 Na Tese, nos apropriamos do termo investigação-formação, com base em Souza (2006) que defende ser possível nas pesquisas no campo educacional adotarmos o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação tanto na formação inicial quanto na continuada de docentes.

Neste sentido, em primeiro lugar, precisamos situar que pensar formação ainda vem, muitas vezes, acompanhado da noção de que o desenvolvimento profissional se faz externamente ao professor e que lhe é necessário, basicamente, o acúmulo e atualização de determinadas informações e aperfeiçoamento de um conjunto de competências e habilidades profissionais.

É quando acrescido do prefixo “auto” que o conceito inclui a ideia de responsabilidade pessoal que o próprio sujeito tem como autor do seu processo formativo:

Basicamente a autoformação apela a uma alternativa ao pensamento e a prática educativa, aos modelos de transmissão dos saberes, desafiando o sujeito a estabelecer com o saber e com sua formação uma relação de empenhamento, de compromisso, numa dinâmica permanente [...] (COUCEIRO, 2000, p. 38).

É assim que a autora explica que o professor é chamado a estender este desafio a outros domínios da sua existência, ou seja: na família, no trabalho e na vida sócio-cultural. Sendo assim, o sujeito passa a desempenhar outras formas de se relacionar com o processo de construção do conhecimento porque passa a exigir dele mesmo, ações de renovação epistemológica e metodológica.

Próximo a isso, Pineau (1988) se refere ao prefixo auto como reflexo que se reporta a dinâmica reflexiva da (auto)formação. É o que permite, para ele, que a pessoa opere um ciclo vital: ao nos apropriarmos do poder de formação tornamo-nos sujeitos e podemos aplicar esse poder a nós mesmos, ou seja, tornamo-nos o próprio objeto de formação. Operação que o autor denomina como autoreferencial.

Enfim, a importância dessa reflexão acerca da dimensão reflexiva, é reforçada por outros autores (JOSSE, 2006³⁶; SOUZA, 2004; DOMINICÉ, 1990), quando explicam que ao tomar consciência da importância e sentido das suas próprias práticas profissionais os professores passam a compreender melhor o processo formativo construído ao longo de sua própria história pessoal-profissional.

36 Esta posição defendida por Josso foi apresentada no II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica – CIPA - “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”, realizado no período de 10-14 set. 2006, em Salvador-BA,

Em segundo lugar, é preciso reconhecer que, enquanto professores do ES embora na posição de implicados em função da docência que exercemos, nossas narrações são marcadas, diversas vezes, pela atitude de julgamento e isenção frente aos colegas, estudantes e instituições a que nos referimos nos nossos posicionamentos. Essa constatação se revela como extremamente contraditória, pois, ao mesmo tempo em que nos atribuímos status de “bons e exemplares” professores, também nos tornamos reféns de uma imaginária superioridade por não nos incluirmos nas situações que criticamos e às vezes condenamos.

Não é que não demonstramos ter consciência de que os fenômenos observados fazem parte das relações e vínculos que travamos e que nos atingem, portanto, direta e indiretamente. É que essa percepção, em determinados momentos, aponta para *certo despreparo* para lidar com tais ocorrências de modo mais construtivo.

Em tempo, ainda sabemos pouco sobre o ensino no Ensino Superior a despeito do tempo e esforço dedicados a entendê-lo e exercê-lo (Marques, 2006) e apesar de contarmos com um aumento significativo dos trabalhos teóricos e práticos sobre a formação de professores e os saberes produzidos no campo pedagógico e didático (RAMALHO et al., 2003, TARDIFF, 2000); a identidade do professor como processo em construção e questionamento das tradições (FREIRE, 1997; NÓVOA, 1995; CUNHA, 1997); a problematização do Ensino Superior em relação às diferentes condições e políticas de formação (MOROSINI, 2001; ANASTASIOU, 2002); a importância dos processos de (auto) formação e abordagem (auto) biográfica (JOSSO, 2004; CATANI, 2003; SOUZA, 2004); e as especificidades da aprendizagem do adulto professor (PLACCO et al., 2006).

Assim, não se trata de estar censurando ou julgando – o porquê – como professores do ES, não deveríamos agir desta maneira ou de outra. Aliás, em termos legais e indiretos, somos avaliados: pelos indicadores de avaliação instituídos pelo MEC, pela Capes e pelos Programas de Avaliação Institucional das IES.

Inclusive, quanto à definição, no âmbito da formação didático-pedagógica, do professor que irá atuar/atua no Ensino Superior a lei 9.294/96 não nos ajuda muito como observado por Morosini (2001, p. 17):

Ao final dos anos 90, a LDB é o principal normatizador legal no campo de formação de professor, nos

diferentes níveis de ensino. Todavia, “a principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”.

Com referência a este aspecto de “silenciamento” das políticas públicas com relação à formação de professores, o fato se junta a um sem número de julgamentos prévios e (in)diretos dos quais são constituídas as relações formais e informais nas nossas vidas de pessoas e professores.

Em terceiro lugar, uma parcela razoável dos professores que ingressa nos quadros profissionais do Ensino Superior, está despreparada pedagogicamente para o exercício do ensino e convive com os percalços do pouco investimento institucional direcionado para a formação contínua, essencial ao processo de construção identitária e profissionalização.

Os elucidativos estudos empreendidos por Ramalho e Nuñez (2005) em torno do ensino no Ensino Superior comprovam que grande parte dos professores universitários tem pouco domínio dos saberes formais do campo da educação e, conseqüentemente, da pedagogia ou da didática.

Não nos ajuda, enquanto categoria o fato de grande parte dos docentes considerarem a formação como um preparo didático necessário apenas aos envolvidos com a Educação Básica ou que: “[...] a pedagogia e a didática são “coisa” apenas para pedagogos dos centros ou departamentos da educação, aqueles envolvidos com a formação de professores para o ensino infantil e fundamental” (RAMALHO; NUÑEZ, 2005, p. 7).

Este é um problema que se aproxima da situação apresentada por Catani (2002), quando se refere a queixas não apenas de professores que exercem a profissão, mas também de estudantes em preparação para a docência. Como explica – o ataque à formação recebida – pode surgir por pensarem que aquilo que se ensina a propósito de “preparação pedagógica” funciona como adorno, inutilidade ou como inadequado.

Tudo isso reforça a percepção de que pensar formação docente não pode se desvincular das condições reais concretas ou de modo acrítico, ou seja, requer uma categoria profissional que atue como tal e do investimento institucional correspondente.

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar

em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista á construção de uma identidade que é também identidade profissional. (NÓVOA, 2002, p. 38).

Entendida deste modo, a formação continuada se liga à experiência e identidade da pessoa-professor, bem como, à socialização profissional que Nóvoa define como um “processo interactivo e dinâmico”, visto que inclui a ideia da transversalidade e leva em conta a valorização das “formações informais” e o investimento/articulação com os projetos institucionais.

Quatro Proposições Superadoras

Os três aspectos apresentados, onde se somam outros complexos problemas enfrentados na profissionalização do professor, dentre os quais se encontram as pressões/padrões de docência estabelecidos pelos contextos gestores, institucionais e mercadológicos e as exigências de formação que estes impõem, terminam favorecendo, ao longo do tempo, o reconhecimento de que a identidade do professor, que atua no Ensino Superior, é espaço de construção e que o contexto institucional tem grande importância para a constituição do seu desenvolvimento profissional. Assim, é possível defender quatro proposições superadoras, a partir de tais aprendizagens vividas.³⁷

Na primeira delas, considerando o potencial formativo dos eixos – pesquisa, ensino e extensão – observamos que a dimensão pesquisa e extensão, porque mais valorizadas do que o ensino, têm crescido acentuadamente por meio das atividades e ações desenvolvidas nos cursos de pós-graduação, e continuam sendo, praticamente, a maior preocupação das instituições universitárias, sendo que o ensino predomina como um *serviço* oferecido pelas instituições não-universitárias. As IES particulares estão mais comprometidas com o ensino e só com ele. Até porque, não tendo o status de Universidade, as ações de pesquisa e extensão ficam

37 Sistematizamos tais proposições a partir das informações obtidas nas fontes secundárias que utilizamos na investigação-formação e que se configuraram como a busca direta, propriamente dita: o Diário de Campo “Devaneios”; a observação participante durante um semestre acadêmico; a vivência de sete laboratórios ou encontros paralelos de formação (EPF's) e vinte e duas sessões narrativas para realização das entrevistas tópicas.

secundarizadas e, conseqüentemente, refletem pouco comprometimento com a própria construção de conhecimento.

Apesar dessa diferenciação, no que se refere ao investimento institucional para o exercício da docência, nenhuma delas propicia uma preparação específica no âmbito pedagógico e didático. Não estamos dizendo com isso, que o investimento em pesquisa e extensão, não seja essencial ao desenvolvimento profissional da categoria docente, até porque são as investigações que qualificam e profissionalizam o campo da docência superior que repercutem, por sua vez, na criação de programas continuados de formação didático-pedagógica e, contribuem decisivamente para a qualidade do ensino em sala de aula e para a formação/ (auto) formação do professor.

A grande questão que colocamos é que os profissionais que fizeram o *lato sensu* (especialização) em Metodologia do Ensino Superior ou cursaram, no *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) a referida disciplina, se reportaram a tais oportunidades como os únicos espaços-tempo institucionalizados disponíveis que encontraram para iniciá-los no magistério superior, por oferecerem noções das especificidades do processo de ensinagem vivido nas IES e orientações acerca dos aspectos teórico-metodológicos que envolvem o trabalho do professor e dos discentes na sala de aula. Essa afirmação encontra ressonância e fundamento nas narrativas e posicionamentos apresentados pelos sujeitos da investigação-formação e resultados advindos do estudo empírico.

Reiteradas vezes, os sujeitos³⁸ da pesquisa alegaram, também, desconhecer as relações entre planejamento de ensino: objetivos, conteúdos e produção de estratégias didáticas; uso de tecnologias da informação e procedimentos avaliativos, sendo que, alguns sequer conheciam a elaboração de um plano de aula ou de outras estratégias de ensino que fossem além da mera aula expositiva, antes de vivenciar tais experiências formativas no *lato* ou *stricto sensu*. O que denota que a formação propiciada pelos Programas de Pós-graduação não os tranquiliza quanto ao seu (des) preparo didático-pedagógico para assunção da docência nas IES.

38 Configuram-se como colaboradores da pesquisa, sujeitos que atuam no ES como docentes e/ou discentes nos cursos de graduação e pós-graduação em Rio Grande do Norte - RN, com ênfase naqueles professores que trabalham nas IES, o que se justifica pela prerrogativa de que são estes que podem se posicionar, de fato, sobre este campo profissional, tanto no que se refere as proximidades quanto aos diferenciais de qualquer outra profissão.

Apesar de poucas instituições oferecerem aos seus quadros profissionais um programa continuado de formação específica em educação, conforme recomenda o art. 66 da LDB, destacamos como positiva a iniciativa da CAPES em instituir o estágio supervisionado na docência, como parte das atividades que os bolsistas de mestrado e doutorado, sob sua responsabilidade, devem cumprir, como uma abertura favorável à discussão de políticas nacionais de formação de professores para o ES.

A nossa segunda proposição contempla a necessidade das instâncias acadêmicas das IES (pró-reitorias, departamentos e coordenações de curso, entre outros), institucionalizarem políticas promoverem iniciativas para uma maior valorização, articulação e sistematização das práticas e conhecimentos didáticos e pedagógicos dos docentes.

Uma política nessa direção deve ser pensada para além do campo disciplinar. Sendo assim, o grande desafio será o de ressignificar o conceito de ensino no Ensino Superior atrelado à aprendizagem dos estudantes, à postura profissional do docente e seu papel formador-educador das gerações que está exercendo a docência no âmbito de uma Instituição que tem como meta ‘preparar’ alguém para o futuro exercício profissional nesta área.

Diga-se, a propósito, que não nos causa estranheza o fato do ensino ser considerado, como uma prática solitária, fragmentada e pouco politizada, excetuando-se determinados grupos das pós-graduações, uma vez que a ênfase formativa na pesquisa reforça, de certo modo, o trabalho docente individual em laboratórios e gabinetes ocasionando poucas oportunidades de reflexão pedagógica – coletiva - no âmbito institucional.

Além disso, pouco parece incomodar o desconforto vivido pelos estudantes causado pelo excesso de aulas teóricas, leituras de texto em subgrupos, apresentação de seminários e provas/testes decorrentes. O que não poderia ser diferente, uma vez que além do despreparo pedagógico de muitos professores para lidar com as questões metodológicas que envolvem o ensino, pouco se debate tais problemas, inclusive, nas coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação.

Consideramos, entretanto, que não é, necessariamente, a implementação de um programa institucional de formação continuada que inclua reuniões pedagógicas frequentes, grupos de estudo, cursos de formação, fomento à participação em eventos da área ou incremento às produções científicas, que irão assegurar mudanças, até porque não

há garantias de que estas, não se limitem, para alguns, apenas à troca de instrumentalidades e obtenção de conhecimentos técnicos.

O que defendemos, portanto, são os momentos e práticas reflexivas que todas essas vivências possam ocasionar, individual e coletivamente. O que possibilita, ainda, maior visibilidade e reconhecimento do trabalho docente em diversas áreas e compartilhamento de projetos/experiências de êxito na instituição. Evidentemente, a nossa posição compreende as duas dimensões apontadas anteriormente, que associadas ajudariam nas mudanças pretendidas, o que vale dizer, garante o nosso cuidado de não dicotomizar posições.

Diga-se, a propósito, que isso se relaciona com a nossa terceira proposição. Nosso estudo indica que interfere o fato da docência ainda ser considerada, por muitos, como uma ocupação ao invés de profissão, ficando evidente que um grande contingente de professores em regime de tempo integral, para quem o ensino é visto como sobrecarga de tempo às atividades de pesquisa e como se gestão de rotinas acadêmicas e pedagógicas fossem práticas distintas; e em regime de trabalho horista, para quem o ensino não parece exigir compromisso e dedicação, não se empenham em entender o que se passa, efetivamente, na dinâmica da sala de aula e nos meandros das Instituições de Ensino Superior - IES, em que trabalham.

Inclusive, de modo relativo e com ressalvas, uma vez que não temos, ainda, elementos empíricos suficientes para defender tal posição, podemos ressaltar que os sujeitos da pesquisa, apontaram para o fato de que embora sejam as IES universitárias quem recorram aos estágios probatórios para inserção dos novos professores, as IES não universitárias deveriam desenvolver tais processos com os professores horistas, o que poderia valorizar o seu trabalho e sentimento de pertença à IES ou, quem sabe, pontuar esse período como possibilidade de contratação.

Independente disso, ainda que atuem como horistas, os professores deveriam ser incluídos nos programas institucionais de formação didático-pedagógica e nas atividades de vivência acadêmica. Observamos que as estratégias de suporte pedagógico ao exercício da docência e apoio financeiro para participar de eventos, desenvolvimento de projetos e publicações promovem maior envolvimento favorecendo, assim, a atitude profissional do professor apoiada no recurso formativo da pesquisa e repercutindo, positivamente, na atividade teórica e prática do ensino-aprendizagem com melhor qualidade.

Na quarta proposição enfatizamos o ensino pautado na vivência e no campo (auto) formativo, que intitulamos como Ensino vivencial,³⁹ como suporte teórico-metodológico presente nas salas de aulas, situando-o deste modo, na pauta de alternativas pedagógicas viáveis e concretas dentre a problemática da formação/ (auto) formação enfrentada pelos professores no Ensino Superior.

É evidente que a formação inicial e continuada para a docência, com uma base formativa restrita aos saberes e fazeres de uma área específica, notadamente no caso dos bacharéis, não é requisito suficiente para que os professores possam superar os desafios e problemas vividos no ensino. Ao contrário, pode até acentuar a dimensão teórica instrumental do agir profissional desvinculada do necessário preparo didático-pedagógico. Ademais, enquanto prática humana, a prática pedagógica não se constitui à parte do caráter afetivo-emocional dos professores e discentes envolvidos no processo de ensinar-aprender.

Em se tratando do Ensino Vivencial, é possível distinguir determinados princípios que o caracterizam: O primeiro se refere ao entendimento de que o ensino em si não é velho ou novo, que muda são as concepções e práticas no contexto, e, portanto, as suas consequências.

O segundo princípio ressalta que a vivência, enquanto recurso de ensino, não se constitui numa ferramenta pedagógica (auto) suficiente, até porque não existem soluções didáticas prontas para os complexos problemas que a prática de ensino apresenta.

O terceiro relaciona a participação e as linguagens artísticas como elementos favoráveis à construção de conhecimento.

E, finalmente, o quarto princípio enfatiza que os docentes e estudantes se sentem mais disponíveis nas relações e atividades desenvolvidas no ensino quando experimentam o livre confronto de ideias.

A validade do conhecimento produzido por este estudo, com base nas experiências vividas por professores e discentes, não resulta de uma visão individual, mas de um coletivo que vivenciou os seus princípios para demonstrá-lo. Isto é, na medida em que foram construídos pelas experiências (auto) formativas, propiciadas pelos Encontros Paralelos de Formação ou EPF's,⁴⁰ estes princípios são frutos de aprendizagens

39 As conclusões obtidas também nos autorizam a considerar o termo: suporte teórico-pedagógico.

40 Os Encontros Paralelos de Formação ou EPF's – os Laboratórios - integram o percurso metodológico como um dos instrumentos de pesquisa adotados na investigação-formação. O termo se refere aos 'minicursos' que realizamos com os colaboradores, onde suas

experienciais e, portanto, incide de modo significativo, na forma como estes sujeitos pensam e vivem o ensino no Ensino Superior.

Destacamos, ainda, que os estudantes foram extremamente importantes para a validação dos resultados obtidos, dado que não é possível estudar a formação/(auto)formação docente sem considerar o corpo discente. Ou por outra, nenhuma mudança efetiva e que tenha sentido pode se realizar sem a sua participação.

As contribuições das questões-norteadoras

No que tange as questões norteadoras da investigação-formação, destacamos: Qual o percurso de (auto) formação trilhado por docentes do Ensino Superior; o que é, para estes sujeitos, o ensino no Ensino Superior; e o que entendem por Ensino Vivencial segundo as suas narrativas; evidenciamos que podemos levantar muitas temáticas a explorar.

Todavia, algumas, em especial, nos mobilizam a sublinhar outros estudos em que a criação de um programa de suporte ao ensino, relações e aprendizagens pela experiência pode ser estabelecido entre professores que atuam no Ensino Superior.

Conforme colocamos, a grande maioria dos professores, excetuando-se os egressos das licenciaturas e Pedagogia, não conta com a formação pedagógica necessária ao exercício da profissão. Todavia, ao invés dos licenciados e pedagogos serem considerados como conhecedores da ciência da educação que poderiam auxiliar os demais colegas que não possuem formação inicial/continuada no campo educativo são, muitas vezes, alvo de críticas e pouca valorização. A própria elaboração de ferramentas estratégicas importantes como o projeto pedagógico e plano de curso, entre outros, ocorre sem a sua efetiva contribuição.

Destaca-se também, o modo como determinados professores poderiam trabalhar com programas de monitoria que encorajam a autonomia e ressignificação dos conhecimentos e habilidades trabalhadas nas disciplinas. Bem como, o aproveitamento de noções teórico-práticas mais relevantes ao futuro exercício profissional dos discentes.

expectativas, necessidades, experiências, conhecimentos, vivências, valores, opiniões, e atitudes eram confrontadas. Uma estratégia fundamental que nos ajudou a pensar sobre o processo identitário e desenvolvimento profissional dos professores universitários envolvidos e a elucidar as questões - tese.

Muitos deles, principalmente os trabalhadores que frequentam os cursos noturnos, não têm sequer tempo para manter um nível mínimo de leituras na disciplina por “absoluta” exaustão física/mental e não conseguem um bom desempenho nos seus estudos o que repercutirá, seguramente, no agir profissional que irão assumir mais à frente.

No que diz respeito ao movimento de profissionalização da categoria docente e desenvolvimento crescente da identidade de uma profissão, com base na profissionalidade entendida como identidade da categoria enquanto grupo profissional, e no profissionalismo através da ética e agir profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2005).

Além disso, as questões de formação e desenvolvimento profissional no Ensino Superior, conforme indicado pela investigação-formação, estão “quase” que ausentes das políticas públicas e institucionais; inexistente um projeto nacional ou da categoria destinado ao preparo de docentes que ingresso nas IES, assim como a atualização do quadro; grande parte dos professores não está metodologicamente preparada para assumir o ensino no Ensino Superior; falta-nos, frequentemente, a necessária reflexão e (auto)crítica para o exercício do magistério; para efetivar mudanças mais efetivas o coletivo de professores precisa aprender a atuar como categoria profissional e os espaços (auto) formativos/ formativos são múltiplos e carecem de maior institucionalização para se configurarem como tal.

No que tange as relações entre ensino e discrepâncias entre a titulação e a formação para se atuar na profissão docente. A prática pedagógica exercida por mestres e doutores, não raras vezes, caracteriza-se por um enorme fosso entre a teoria discursada, a dinâmica de sala de aula, o contexto pessoal e expectativas discentes com relação às disciplinas, evidenciando que não são as certificações e títulos obtidos que garantem – embora sejam fundamentais – o preparo adequado para o exercício do magistério no Ensino Superior.

Por conseguinte, podem comprometer a afiliação à cultura acadêmica e permanência dos estudantes que buscam uma formação adequada ao exercício de uma profissão. Podemos retomar que as dificuldades mais observadas compreendem a seleção dos conteúdos de ensino; a organização, dinamização e avaliação das situações de aprendizagem; e a gestão das atividades de ensino que são distribuídas em grupos de trabalhos para auxiliarem na formação desejada.

De saída: a viabilidade do Ensino Vivencial nas salas do ES

No âmbito do Ensino Superior, Marques (2006) define o Ensino Vivencial - EV como uma estratégia de ensino teórico-pedagógica que se sustenta na vivência, onde a subjetividade e afetividade são elementos nucleares para a construção das aprendizagens pela experiência desejadas pelo sujeito aprendente.

Considerando alguns estudos (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1997; ABRAMOVICH, 1990; ALENCAR, 1990; MOSCOVICI, 1990; MARQUES, 2006) que serviram de referência na investigação-formação para caracterização do que viria a ser o 'Ensino Vivencial' nas salas de aula do Ensino superior, foi possível encontrar diferentes formas de fazê-lo, visto o caráter polissêmico e complexo que o envolve.

É preciso esclarecer, a propósito, que apesar de nenhum destes autores, a não ser Marques (2006), referir-se a esta forma peculiar de olhar a prática docente, ainda assim trouxeram os princípios que sustentam o ensino que intitulamos de Vivencial e que para Marques, privilegia a pessoa do professor e do estudante no processo educativo que se estabelece entre ambos. Como afirma Souza (2004), no tocante a dimensão pessoal, o professor é uma pessoa na sua singularidade, historicidade e produção de sentidos no seu processo de aprendizagem.

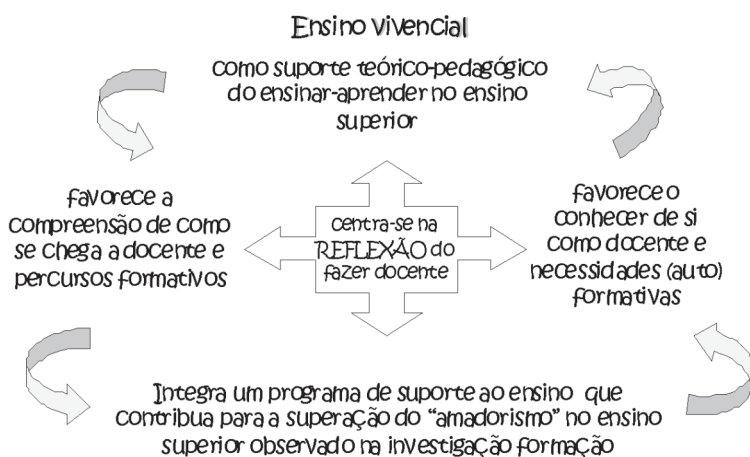
Além disso, o arsenal de recursos lúdicos utilizados pelo professor vivencial, precisam estar como esclarece Marques (2006) sedimentados em conceitos válidos e bem definidos, visto que sua aplicabilidade às necessidades e expectativas de cada grupo depende do planejamento cuidadoso e flexível que considera uma diversidade de aspectos, dentre os quais a autora inclui: objetivos almejados, conteúdos, metodologia e recursos compatíveis ao processo avaliativo que acompanha e alimenta o processo educativo. Nóvoa (1995, p. 134) orienta, inclusive, que desconfiemos dos cursos de formação para professores que “[...] que tendem a transformar a questão da pedagogia universitária numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas”.

É assim que a viabilidade do Ensino Vivencial - EV é uma possibilidade concreta que não se faz alheia a uma melhor compreensão de como nos tornamos, professores do Ensino Superior - ES e qual o papel que a (auto) formação exerce no processo de desenvolvimento pessoal - profissional docente (MARQUES, 2006).

Como ocorre em estudos de natureza (auto) biográfica, foi importante observar que o sentido pedagógico-emocional atribuído ao EV pelos sujeitos históricos sociais da investigação-formação, se deu conectado aos próprios posicionamentos da pesquisadora acompanhado das próprias questões de (auto) formação/ formação. Principalmente quando as discussões versaram sobre a responsabilidade que as instituições do ES têm com o desenvolvimento profissional dos professores e o compromisso em responder adequadamente às expectativas e necessidades postas pela sociedade atual e as responsabilidades sociais que isto acarreta.

Podemos afirmar, de modo fundamentado, que desde o projeto pedagógico das IES a que nos vinculamos que define a sua missão pública de fortalecimento da autonomia, respeito às diferenças, concretização dos princípios democráticos, consideração à diversidade e pluralismos de ideias, construção da identidade institucional de forma coletiva, até a forma como o materializamos, devemos garantir espaços concretos para as aprendizagens de vida e (auto) formação vividas por cada professor, estudante, funcionários, gestores e comunidade envolvida.

Finalmente, quanto a rememorar para o leitor e leitora, o que cabe ao professor e professora que pretende vivenciar os princípios do Ensino Vivencial - EV, nas IES, bastam poucas palavras: é preciso compreender, que o EV é uma estratégia teórico-metodológica, ou teórico-pedagógica, apoiada na aprendizagem pela experiência e, portanto, precisa ser experienciada. Podemos recorrer a uma imagem que construímos numa das Sessões de Orientação:



O desenho propicia a reflexão do ensino vivencial como suporte teórico-metodológico, ou teórico-pedagógico, do ensinar-aprender no Ensino Superior que se centra no fazer docente individual/coletivo e favorece a compreensão de como se chega/chegamos a docente(s), quais os percursos formativos que vivenciamos no 'conhecer de si' como docentes e quais necessidades (auto) formativas se tornam necessárias satisfazer para continuarmos a avançar na profissionalização da docência.

Desse ponto de vista, o caminho formativo não se dá à margem do contexto social onde nos inserimos necessitando integrar um programa de suporte institucional que contribua para a superação do "amadorismo" observado pelo nosso estudo.

A partir da compreensão e valorização da trajetória (auto)formativa podemos compreender melhor as construções pessoais-profissionais que realizamos ao longo da nossa história de professores nas IES e poder formativo de que somos dotados.

Enfim, são essas caminhadas e proposições superadoras que vinculamos às reflexões acerca do (des)preparo pedagógico dos professores que assumem o ensino no Ensino Superior mediante as experiências de (auto) formação que experienciamos na investigação-formação: O ensino precisa ser vivido mais do que pode ser ensinado. Em última análise, é, portanto, uma prerrogativa de cada sujeito-professor.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Que raio de professora sou eu?** São Paulo: Scipione, 1990.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva Gonçalves (Org.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Anais.

CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2002.

_____. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

COUCEIRO, Maria do Loreto Pinho de Paiva. **Autoformação e coformação no feminino: abordagem existência através de história de vida.** 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação - USP**, v. 23, jan./dez. 1997.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'Harmattan, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal.** 9. ed. Rio de Janeiro: Interlivros, 2001.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani Arantes Catarina (Org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PLACCO, Vera Maria Negro de Souza. **Aprendizagem do adulto professor**. Disponível em: <www.13endipe.com/paineis>. Acesso em: nov. de 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

RAMALHO Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán. **A formação, a profissionalização e a construção de novas identidades para a docência: desafios e perspectivas**. 2005. Texto mimeo.

_____; _____; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

TARDIF, Mauricio. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. São Paulo: RBE, 2000.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA PIBIC/CNPq E PRÁTICA PROFISSIONAL DE SEUS EGRESSOS

um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia ⁴¹

PIRES, Regina Celi Machado

Introdução

O processo de iniciação científica (IC), que se realiza no PIBIC/CNPq, da Universidade do Estado da Bahia, no período 1997 a 2007, está formando professores pesquisadores?

Essa foi a nossa principal indagação na pesquisa de tese (PIRES, 2008) que deu continuidade a uma investigação realizada durante o curso de mestrado (PIRES, 2002).

Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e quantitativa, sob a abordagem do materialismo histórico-dialético que caracteriza um modo particular de pensar e de fazer ciência: o marxismo. Trata-se de uma compreensão de mundo que pensa as suas coisas de maneira diferente da lógica formal e linear, na qual a maior parte das pessoas, como nós, foram formadas. Estamos nos propondo a pensar de forma dialética, para encontrar

41 Esse trabalho trata dos resultados da tese de doutorado de Regina Celi Machado Pires, professora adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Foi realizada na Faculdade de Educação/UFRGS, na linha de pesquisa - Universidade: teoria e prática - sob orientação da professora Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite, através do Programa PQI/CAPES-UNEB.

o sentido dos fenômenos, apreendendo o movimento de seus processos de desenvolvimento, isto é, buscando encontrar as suas contradições.

Apoiamo-nos no marxismo clássico de Marx (2002, 1984, 1983), Engles (1984), Gramsci (2004) e no marxismo contemporâneo de Mészáros (2005, 2004), Wood (2003), Eagleton (1999), Kosik (2002), Antunes (2006), Oliveira (2003), Chauí (1999), Triviños (2006b, 1987) e muitos outros que vêm realizando as mudanças teóricas necessárias às novas compreensões históricas dos fenômenos materiais sociais, sustentadas no materialismo histórico. No estudo do materialismo dialético, baseamo-nos, sobretudo, em Cheptulin (1982) e Vieira Pinto (1979). Em Leite (2005, 1990), Dias Sobrinho (2005, 2002); Búrigo (2007), Silva Júnior (2007), Franco et al. (2007), para ressaltar alguns, buscamos as referências sobre a educação superior, especialmente, sobre a universidade brasileira e mundial.

Hipótese de trabalho e objetivos da pesquisa

Quando nos detivemos no estudo da produção do conhecimento sobre políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, constatamos que os estudiosos não o consideram ainda suficientemente desenvolvido (ALBUQUERQUE et al., 2002; ALMEIDA, 2002). Ao restringir a questão à IC, evidenciamos que essa produção praticamente não existe e, com relação aos estudos sobre a universidade, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apreendemos que ainda há uma grande carência.

Observamos que as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento. Então, raciocinamos que o desenvolvimento do PIBIC/CNPq, como espaço de formação inicial do pesquisador, deve estar correlacionado com o processo de mudanças que vem ocorrendo, na educação superior brasileira, desde a criação do sistema de Pós-Graduação. Esse, por sua vez, está articulado a um processo mais geral, internacional, desse nível de educação.

Visto que o PIBIC/CNPq objetiva inserir o ex-bolsista, em um mestrado e doutorado, ou seja, em um programa de *stricto sensu*, estabelecemos como a hipótese principal de trabalho, a ideia de que o egresso do PIBIC/CNPq - UNEB se torna um professor pesquisador universitário. Ao nos perguntarmos: para onde irão, depois de formados, os futuros mestres e doutores, oriundos do programa de PIBIC? Imaginamos que a resposta seria: para a universidade.

Tal hipótese ganhou especial reforço quando analisamos os propósitos do PIBIC, através de sua legislação específica, que são as Resoluções Normativas (RN): o objetivo que se mantém é aquele relacionado ao “preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação”, como reza a primeira (CNPq, RN-005/1993); e, também, o objetivo de “contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores”, como está em todas as RN’s, inclusive na vigente (CNPq, RN-017/2006).

Guiando-nos por essa hipótese, estabelecemos o objetivo geral do estudo: conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do pesquisador, realizada pelo Programa PIBIC/CNPq da UNEB e a prática profissional dos egressos desse mesmo Programa.

Para a realização da pesquisa de tese, firmamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e localizar os egressos dos PIBIC/CNPq-UNEB, do período 1997-2007; b) descrever a prática profissional desses egressos, explicando as causas que condicionam a continuidade da formação do professor pesquisador universitário; c) avaliar o processo da formação daqueles alunos que receberam o apoio de uma bolsa auxílio do PIBIC/CNPq, na Universidade do Estado da Bahia, a partir da prática profissional do ex-bolsista que está atuando na docência do ensino superior; d) propor medidas e sugestões que venham a contribuir para a superação das contradições identificadas e para uma política de formação do professor/pesquisador que lhe permita as condições materiais e espirituais necessárias à continuidade da sua formação, assim como para a mudança e transformação da sua vida e da realidade que o rodeia.

Delimitação do objeto de estudo

Nossos estudos sobre os programas de Bolsa de IC (BIC), o demarcou como um espaço da formação inicial do professor pesquisador universitário, desde a graduação, que caracteriza “modos” de produzir o conhecimento científico, na Universidade. Compreendemos essas relações como a fonte do desenvolvimento do processo de vir a ser um professor pesquisador universitário e distinguimos as características/propriedades dessa formação material, como sendo, por exemplo: Projeto de pesquisa do orientador; Plano de trabalho do bolsista; Aluno/bolsista; Professor/orientador; Programa PIBIC/CNPq; Programa PICIN/UNEB; Programa IC/FAPESB; Grade curricular do curso de graduação; Laboratórios; Salas

de aula; Biblioteca; Fomentos à pesquisa e à Pós-Graduação (CNPq; CAPES; FAPESB; recursos da própria universidade; empresas; outros); Carga horária do bolsista (20 horas) e do orientador (DE); Legislações: federais; estaduais e institucionais (editais); Leis trabalhistas (municipal, estadual, federal); Contrato de trabalho; Salário (remuneração); Sindicato; Sistema de avaliação institucional: CNPq, CAPES, Universidade e os documentos que servem à avaliação das BIC – Bolsas de Iniciações Científicas (relatório de pesquisa do orientador; relatórios parciais e anuais do bolsista; Jornadas de IC da UNEB; livros de resumos).

Qual dessas propriedades é o prioritário?

Entendemos por prioritário, o aspecto ou propriedade de um fenômeno material social que exprime a relação fundamental e determinante (CHEPTULIN, 1982). Logo, identificamos os Programas de Iniciação Científica como o aspecto que exprime a relação fundamental e determinante da correlação dialética existente na unidade: estudante/bolsista e pesquisador/orientador. O Programa de BIC, através de suas legislações específicas, define todos aqueles aspectos, anteriormente mencionados, os quais configuram a forma de organização do trabalho acadêmico-científico nas universidades e a formação daqueles que o produzem (CALAZANS, 2002, 1987). Para realizarem tal prática, esses atores da pesquisa científica, necessariamente, entram em relação cotidiana com outros profissionais e/ou instituições, na universidade, como os funcionários técnico-administrativos, as Fundações, os prestadores de serviços, a comunidade, entre outros.

Auxiliadas por essa ferramenta do prioritário – o Programa de BIC, partindo do momento presente e iniciando a investigação pelo particular que é formação inicial do professor pesquisador universitário do Programa PIBIC/UNEB conseguimos visualizar a totalidade do processo da formação dos egressos desse Programa, isto é, daqueles que estão, hoje, na prática da docência, como professor do ensino superior e que, desse lugar, refletem sobre a sua prática, ao tempo em que avaliam a sua formação de pesquisador, iniciada no PIBIC/UNEB.

O tempo de duração da formação material, em estudo, estende-se de 1997 (ano da primeira turma de egressos PIBIC/UNEB) a 2007 (ano da última turma de egressos desse Programa). Tal período não resulta simplesmente de uma escolha arbitrária do pesquisador, mas refere-se aos ritmos históricos a que está submetido o processo de desenvolvimento do

fenômeno estudado. A categoria “movimento” do materialismo dialético é a categoria “história”, no materialismo histórico, indicando que no “tempo histórico”, tempo e movimento determinam-se, reciprocamente, diz Triviños (1987).

Universidade, Ciência & Tecnologia

Buscamos entender o movimento histórico do nosso objeto de estudo, em suas relações com o desenvolvimento de uma política de C&T e a forma com que esse processo buscou a incorporação da Inovação, como meio de alavancar o desenvolvimento econômico, no país.

Situamos essa análise no tempo atual da educação superior brasileira, compreendendo essa contemporaneidade como o produto histórico de um processo, que está submetido a um ritmo, cujo tempo é sinalizado por contradições ocorridas no seu interior, gerando mudanças profundas nesse nível de ensino. Essas contradições resultam de condições econômicas sociais – da luta de classes interna no país – que geram certas correlações de forças, que se materializam em acordos políticos, isto é, em legislações (marcos legais) que vão moldando as características da universidade, quando lhe designam determinado papel que, depois, se contrapõe a outra finalidade maior. Por exemplo: colocando a pós-graduação universitária como o principal *locus* da pesquisa científica, ou seja, no setor “não produtivo” e depois se perguntando: como inserir essa riqueza técnico-científica no desenvolvimento econômico, isto é, no setor “produtivo”? Enfim, uma contradição que se dá no marco da contraposição público-privado, embora, ideologicamente, a ênfase da discussão se desvie para o estatal/mercantil.

Um primeiro marco contraditório que apontamos foi a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 2002), a conhecida Reforma Universitária de 1968; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003) foi o segundo grande marco; e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), juntamente com a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), o terceiro marco. A concepção de universidade, nessas legislações, diz que os cursos de graduação seriam concebidos no tripé do ensino, pesquisa e extensão. Porém, tal concepção para a graduação é uma possibilidade formal, na medida em que o que realmente acontece é o ensino de formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Pesquisa, de fato, na graduação, fez-se por meio desses programas de BIC, porque oferecem alguma condição material aos alunos/bolsistas que, orientados por professores/pesquisadores, conseguem realizar pesquisa.

Assim, defendemos a necessidade de estudarmos a universidade na perspectiva do materialismo histórico dialético, pelo lugar que ela ocupa, hoje, como o lócus privilegiado da produção do conhecimento, a mercadoria mais valiosa da sociedade capitalista contemporânea. O conhecimento é o próprio capital que, na sua atual forma hegemônica financeira, depende dele e da informação para sua reprodução e acumulação. Nessa sociedade, é valorizado aquele conhecimento que pode produzir riquezas com maior rapidez, que tem um potencial de competitividade elevado e que se relaciona com os processos de inovação tecnológica e produção industrial. É a chamada *economia do conhecimento*, onde o conhecimento, o saber, o pensamento é força produtiva, enquanto o princípio ativo fundamental das empresas.

Existencialmente, a ideia é considerada um bem. Essa é a sua expressão geral e primordial de onde deriva, secundariamente, a sua significação econômica, fundamentada na produção social do trabalho e incorporada à economia da sociedade. Nessa perspectiva, aparece a essência contraditória da ideia: enquanto resultado do trabalho humano é um bem de consumo; e enquanto fonte geradora da atuação do homem para a criação de novos processos de produção de objetos e fenômenos, a ideia é um bem de produção. “Em virtude deste segundo aspecto, as ideias têm de ser contadas entre as forças sociais de produção” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 48). Estamos, portanto, considerando a ideia, no seu curso da operação sobre o mundo, onde elas atuam como forças produtivas reais.

A compreensão da natureza dialética da ideia, como um bem de produção e como um bem de consumo, torna-se um problema do qual resulta a questão da alienação da consciência do pesquisador, uma vez que “a consciência se constitui pela interação do pensamento e da prática no ato do trabalho produtivo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 55), de onde emergem “modos de consciência” do pesquisador, a consciência crítica ou ingênua (alienada).

O PIBIC/CNPq

Em nossos estudos, localizamos o surgimento de associações e órgãos no Brasil que apoiaram a formação de recursos humanos para a pesquisa, como elementos de P&D. Dentre esses, detivemo-nos no momento de criação do CNPq (1951), com o evento de criação da *Bolsa do Estudante* (MARCUSCHI, 1996).

Embora criadas desde a década de 1950, as BIC se desenvolvem, timidamente, por algumas décadas, até alcançarem um número significativo, em fins dos anos 1980, quando dão um “salto” quantitativo, acontecendo a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (1989). O PIBIC vai inaugurar no CNPq, uma nova modalidade de concessão de bolsa BIC às IES, pelo sistema de quotas institucionais, mas essa Agência mantém as quotas concedidas, tradicionalmente, ao coordenador do projeto integrado de pesquisa, que continuam vigorando. Regulado por Resoluções Normativas, da primeira RN à última vigente, totalizam-se nove. No período em estudo, aconteceram duas avaliações nacionais do PIBIC: em 1996, coordenada pelo professor Marcuschi; em 1999, sob a coordenação do professor Aragón.

A trajetória do número de quotas do PIBIC, no período 1996/2008⁴², pode ser visualizada no Quadro 1, que construímos a partir de dados fornecidos pela Coordenação Nacional do PIBIC/CNPq, e por consulta ao sítio do CNPq.

Quadro 1 – Evolução da quantidade de quotas do PIBIC/CNPq, 1996/2008

Período	1996 / 1997	1997 / 1998	1998 / 1999	1999 / 2000	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006	2006 / 2007	2007 / 2008*
Quotas	13.771	14.175	14.187	14.191	14.435	14.500	12.984	14.431	14.909	14.230	17.064	18.782

Fonte: Coordenação do PIBIC/CNPq, Brasília/DF, Julho, 2005; Outubro, 2007.

* CNPq, PIBIC – Quota 2007/2008. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibic/quota07-08.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

Em 2003, o CNPq criou outra modalidade de bolsas institucionais, o Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Júnior)⁴³ para o ensino médio, cujas quotas de BIC são repassadas às Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP). Sucedendo-se a essa experiência, em 2007, foi criado

42 Apesar do “impulso” do PIBIC, conforme se refere Marcuschi (1996), no início dos anos 1990, a quantidade de quotas destinadas às IES permaneceu praticamente a mesma, no período 1996-2005. O valor da bolsa aluno, após ter sido reajustado, em maio de 1996, para R\$ 241,51 ficou “congelado” durante uma década, somente sendo reajustado para R\$ 300,00, em agosto de 2005, valor não alterado, desde então (Abril/2008).

43 CNPq, IC Júnior. Disponível em: <http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/ic_junior.htm>. Acesso em: 26 jan. 2006.

o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI.⁴⁴

A UNEB, unidade em análise da pesquisa, é uma universidade *multicampi*, pública, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação. Encontra-se presente, geograficamente, em todas as regiões desse Estado, através dos seus 29 Departamentos, com sede em Salvador e 24 campi, instalados em centros regionais de médio e grande porte.

O PIBIC/CNPq é implantado na UNEB, em 1996. Para atender à contrapartida financeira exigida pela RN daquele momento (CNPq, RN-006/1996), foi criado o atual Programa de IC da UNEB - PICIN. Em 2003, entra em cena um novo agente financiador: a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, que, disponibilizando, inicialmente, 35 Bolsas de Iniciação Científica (BIC), alcança 2007 com 100 bolsas (Quadro 2). Na UNEB, essas BIC têm valores diferentes, segundo o tipo de Programa, embora suas sistemáticas de funcionamento sejam semelhantes.

Quadro 2 – Quotas de BIC atendidas por Ano/Programa na UNEB (1996–2007)

ANO	PROGRAMA			TOTAL
	PIBIC	PICIN	FAPESB	
1996	20	-	-	20
1997	20	13	-	33
1998	20	32	-	52
1999	20	35	-	55
2000	20	39	-	59
2001	20	60	-	80
2002	19	59	-	79
2003	19	40	35	94
2004	19	80	40	139
2005	24	60	70	154
2006	34	60	100	194
2007	34	42	100	176

Fonte: Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB, jan. de 2008.

Nota: Valores das bolsas informados pela Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB: PIBIC (R\$300,00); PICIN (R\$260,00); FAPESB (R\$350,00).

⁴⁴ CNPq. PIBITI. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibiti/index.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

Quando falamos do egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, hoje professor do ensino superior, imediatamente dois momentos da formação desse egresso aparecem: o momento da sua formação inicial para a pesquisa, enquanto ex-aluno de um curso de graduação da UNEB que recebia um auxílio financeiro do PIBIC/CNPq; e outro que é o momento presente da vida desse egresso, como um professor/pesquisador universitário. Em nosso entendimento, esse segundo momento é a “validação” da formação inicial do ex-aluno/bolsista do PIBIC/UNEB. Pela lógica dialética, entendemos que o momento presente, isto é, a prática do egresso PIBIC/UNEB traz anulado o momento anterior da sua formação graduada e é essa “prática social” que será o nosso critério de verdade científico.

A distribuição das BIC na UNEB, por Programa, desde o ano de sua implantação (1996) até o período do seu último edital de convocação (2007), se faz segundo o Quadro 2.

Abordagem teórico-metodológica

Por estudos que realizamos sobre o desenvolvimento do método materialista-dialético nas obras de Marx (TRIVIÑOS, 2006a, 2005), reconhecemos que o “estudo de caso” já fora desenvolvido por esse autor, desde 1859, embora, ainda, não assim denominado. Hoje, o “estudo de caso” é uma das abordagens qualitativas de pesquisa mais utilizadas por nós, pesquisadores educacionais.

Portanto, enquanto investigação de natureza qualitativa, o desenvolvimento do estudo seguiu o “método marxiano”, que concebe a pesquisa científica como um trabalho sistematizado em dois grandes momentos: o método de investigação e o método de exposição, em um movimento que se dá do “concreto sensível” ao “concreto lógico”. As leis e categorias do materialismo dialético cumprem funções ideológica, gnoseológica e metodológica, que guiam a pesquisa empírica, segundo a prática de Marx e Engels (1984, p. 21):

O fato é, portanto, este: o de determinados indivíduos, que trabalham produtivamente de determinado modo, entrarem em determinadas relações sociais e políticas. A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo

de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer, na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade.

A pesquisa empírica foi realizada por questionário eletrônico, entrevista semi-estruturada e análise de documentos. Analisamos, detalhadamente, todas as Resoluções Normativas do PIBIC/CNPq. Já o trabalho de campo envolveu: levantamento inicial de todos os egressos dos programas PIBIC e PICIN da UNEB, junto aos arquivos da PPG/UNEB, para o período 1997– 2006; decisão de trabalhar apenas com os egressos do PIBIC/UNEB e chegamos um número real⁴⁵ de 127 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB que constitui a população da pesquisa; concentração de nossos esforços nessa população e o início do que chamamos de “caça aos egressos”, pelos diversos meios; elaboração e encaminhamento do questionário eletrônico, aos egressos localizados e a obtenção de 87 respostas (69%, amostra casual), com a respectiva tabulação eletrônica dos dados, concomitantemente; identificação de 21 egressos, que estão na prática da docência no ensino superior (ES), constituindo-se em uma sub-amostra casual da pesquisa; seleção de oito desses egressos para entrevista semi-estruturada, a partir de critérios⁴⁶, compondo-se a amostra intencional do estudo; elaboração do roteiro de entrevista, envolvendo perguntas “básicas” e “derivadas” (TRIVIÑOS, 1987), a partir da teoria que orienta o estudo; realização do “teste piloto”.

A análise, interpretação, explicação e compreensão das informações das questões abertas do questionário e do conteúdo das entrevistas, foram feitas a partir das categorias do materialismo histórico-dialético e da economia política. Para as entrevistas semiestruturadas, estabelecemos as seguintes categorias empíricas: vida pessoal e familiar; experiência profissional e relação teoria/prática; ingresso no mercado de trabalho; ambiente de trabalho, remuneração salarial e relação com colegas;

45 Nesse levantamento, chegamos a um total de 596 egressos, sendo 419 do PICIN e 197 do PIBIC. Com relação ao PIBIC, após verificarmos as renovações das bolsas e “migrações”, obtivemos o total real de 127 egressos.

46 Os critérios foram: egresso formado há 3 anos; trabalhando como professor do ES; dedicando-se ao ensino e realizando pesquisa, financiada ou não, pelo CNPq ou outra fonte de fomento.

atividades rotineiras, lazer e os meios de comunicação; formação atual e passada do professor pesquisador e os programas de bolsas para pesquisa; recomendações para aprimorar os programas de incentivo à pesquisa.

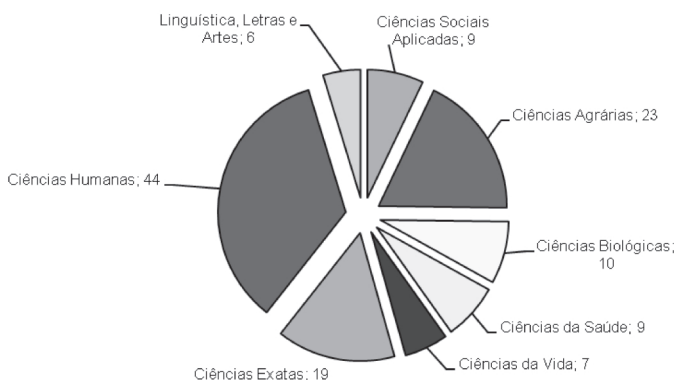
Utilizamos o método estatístico para a descrição analítica das informações que obtivemos das questões fechadas do questionário eletrônico, apropriando-nos do SPSS⁴⁷ e nos inspirando em Vieira Pinto (1979), que trata das possibilidades e limites desse método, no pensamento lógico dialético.

Resultados

Ao identificar e localizar os egressos dos PIBIC/CNPq-UNEB do período 1997-2007, observamos que os quatro Departamentos do *Campus* I/Salvador concentram mais da metade (53,0%) de todos os 127 egressos, enquanto o *Campus* III-Juazeiro detém cerca de 26,0%.

Outro tipo de concentração dessa população acontece com relação à distribuição dos ex-bolsistas, por área do conhecimento dos projetos de pesquisa da IC, segundo mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos egressos PIBIC/CNPQ - UNEB, por área do conhecimento - 1997/2007



Fonte: Gerência de Pesquisa – PPG/UNEB, nov. 2006.

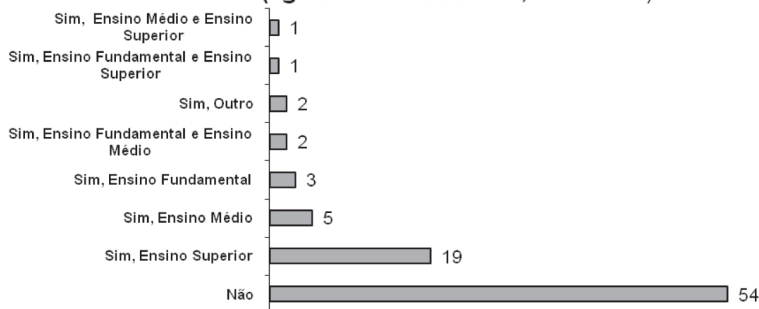
⁴⁷ *Statistics Packet for Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais).

Sobre os resultados da amostragem casual⁴⁸: o egresso PIBIC/CNPq-UNEB (1997-2007) tem idade entre 25 a 34 anos (85%), é do sexo feminino (57,5%), foi um aluno diurno e o PIBIC foi seu primeiro programa de IC (76,1%), tendo renovado a bolsa (85,9%), uma vez (57,1%). Esses egressos provêm das áreas das Ciências Humanas (44 casos), Ciências Agrárias (23) e Ciências Exatas e da Terra (19), sobressaindo-se os cursos da graduação de Pedagogia, Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química Aplicada, respectivamente. Afirmam que pesquisam (49 casos) e 27 fizeram ou estão fazendo o mestrado, confirmando a proporcionalidade de casos achados por Aragón (1999, p. 37). Os cursos de mestrado se concentram nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Agrárias, seguindo a lógica da concentração geral da população de egressos PIBIC/UNEB. Alcançaram o doutorado apenas 10 egressos (11,5%), sendo que 6 receberam ou estão recebendo bolsa, concedidas pelo CNPq, CAPES e FAPEMIG. A área de Ciências Exatas e da Terra é a que está conseguindo melhores resultados, com relação ao ingresso de ex-bolsistas no mestrado (6 casos), na mesma área de conhecimento da graduação, assim como no doutorado (4 casos), todos egressos dos cursos de Licenciatura em Química Aplicada e de Engenharia Agrônômica. Então, a Área que mais forma egressos graduados, não é a mesma que forma mais mestre e doutores. A maior parte dos egressos dessa amostra (41,2%) está trabalhando no setor público, em uma instituição de grande porte (54,1%), entretanto, o vínculo empregatício predominante é o da CLT (29,4%), seguido do estatutário (21,2%). Creditamos esse “fenômeno” aos egressos da Engenharia Agrônômica, que trabalham em empresas públicas de direito privado, sob regime jurídico da CLT. Com relação ao salário, os egressos se mostram insatisfeitos (58,8%).

Um dos objetivos do questionário foi identificar o tipo de trabalho atual do egresso PIBIC/UNEB (1997-2007). Obtivemos uma diversidade de ocupações, sendo que 38,0% delas estão ligadas à docência, em seus três níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, conforme se pode observar no Gráfico 2.

48 Devido à pequena população do estudo (127 egressos) e suas respectivas amostras, realizamos a análise descritiva das informações do questionário adotando um procedimento que consiste em expressar o número de casos, ora em percentuais, ora em números absolutos.

**Gráfico 2: Exerce atividade docente?
(egressos PIBIC/UNEB, 1997-2007)**



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

A nossa hipótese de trabalho exigiu que colocássemos a lente sobre os 21 egressos PIBIC/UNEB (1997-2007) que estão na docência da Educação Superior (Gráfico 1).

Uma caracterização geral dessa subamostra casual, diz que esse egresso professor da ES tem idade entre 25 e 34 anos, é do sexo feminino, está trabalhando em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na cidade de Salvador/BA e pertence às primeiras turmas do PIBIC-UNEB (1997, 1998, 1999). A área das Ciências Humanas (8 casos) é a que mais tem contribuído para a profissão de professor universitário, através do curso de Pedagogia (5).

“Você pesquisa?” 19 professores universitários egressos do PIBIC/UNEB responderam “Sim” (90,48%); entretanto, apenas 4 desse professores (19,05%) afirmaram que recebem algum tipo de fomento para pesquisar, conforme ilustram os Gráficos 3 e 4, respectivamente.

Gráfico 3: Você pesquisa?
(egressos PIBIC/UNEB docentes ES)

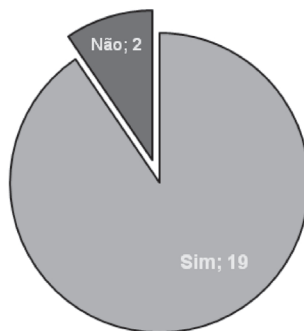
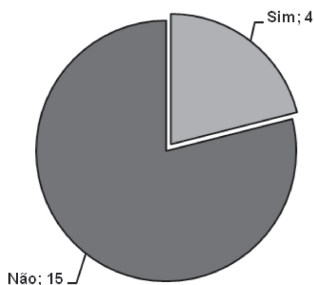


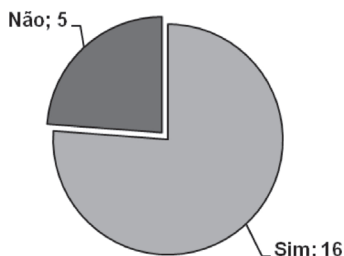
Gráfico 4: Recebe algum tipo de fomento para pesquisar?
(egressos PIBIC/UNEB docentes ES)



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Estão fazendo ou já fizeram o mestrado 16 egresso (Gráfico 5), porém, apenas 6 egressos docentes obtiveram bolsa, enquanto cursaram o mestrado, provindas da CAPES, CNPq, FAPESB, UNEB e UESB (Universidade do Sudoeste da Bahia):

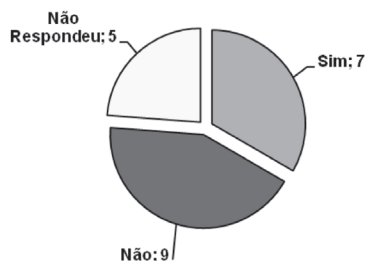
**Gráfico 5: Fez ou está fazendo mestrado?
(egressos PIBIC/UNEB docentes ES).**



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Ao curso de doutorado chegaram 7 egressos docentes ES (Gráfico 6), sendo 3 com fomento (2 CNPq; 1 CAPES), dos quais 2 foram contemplados com bolsa de mestrado e doutorado.

**Gráfico 6: Fez ou está fazendo doutorado?
(egressos PIBIC/UNEB docentes ES)**



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

A área predominante do curso de mestrado e doutorado é a de Ciências Exatas e da Terra. Com esse resultado percebe-se que, no momento de um maior afinilamento dos recursos, a área de Ciências Humanas não se sobressai. Essa área, juntamente com as ciências sociais aplicadas, mostrou a ocorrência de uma maior “migração” de seus egressos, originários da BIC, para outras áreas do mestrado e do doutorado, e isso não é bem visto pelo CNPq, segundo deduzimos de estudo de ARAGÓN (1999). A instituição pública, de grande porte, é onde a maior parte (10 casos) dos egressos exerce a docência, sendo que três, concomitantemente,

estão em IES privadas, o que se reflete no tipo de vínculo empregatício *híbrido* do tipo “CLT e Estatutário”. Praticamente todos confirmam que pesquisam (19 casos), entretanto, 4 afirmaram que recebem algum tipo de fomento para pesquisar, advindos da FAPESB, CNPq e do Ministério da Saúde. Para 16 desses egressos, o PIBIC foi a primeira BIC e 17 renovaram a bolsa, a maioria, uma vez.

Existe uma diferença entre o nível de *insatisfação*, com relação ao salário, da amostra casual e da subamostra do PIBIC/UNEB. O egresso professor do ES expressa maior *insatisfação* (71,4%). Verificamos que o desacordo entre o valor do salário e a satisfação das diversas necessidades da vida profissional e pessoal cotidiana é a principal causa dessa insatisfação. Os que se mostram satisfeitos justificam-se na realização de necessidades, na soma de salários e na compatibilidade do valor com a média salarial do mercado de trabalho. Os motivos de ingresso em um Programa de BIC refletem, principalmente, o subsídio financeiro como uma forma que teve o egresso de se manter na Universidade, conciliando “trabalho” e estudo, possibilitando a dedicação à vida acadêmica e o seu futuro ingresso no mestrado, primeiro degrau para a carreira acadêmica do ES. Sobre a questão que indaga se as BIC contemplam as necessidades (econômicas, psicossociais, outras) da vida do professor pesquisador (enquanto bolsista e enquanto orientador), os egressos se dividem em suas opiniões e as condicionam: 10 admitiram que “sim”, no sentido da BIC como ajuda financeira e 11 avaliam que não ou “não parcial”, devido às ressalvas feitas ao Programa.

Na avaliação desse egresso professor ES, a questão se as BIC incentivam ou não o aluno bolsista a continuar sua carreira de professor/pesquisador, as justificativas associam, quase sempre, o subsídio financeiro da BIC com outras propriedades do Programa PIBIC. Para o ex-bolsista pobre que sustenta a si próprio, a bolsa foi um subsídio indispensável à sua manutenção na universidade, de forma que a conclusão da graduação significa desamparo, um “momento alto risco” para a continuidade de sua formação acadêmico-científica. Para aqueles que têm a BIC exclusivamente para suas despesas pessoais, já contando com o amparo econômico da família, a bolsa representa um grande incentivo à carreira de professor/pesquisador. Isso quando o egresso não vislumbra a opção de se tornar um pesquisador de uma sólida empresa, caso daqueles que provêm das Ciências Agrárias, onde não registramos nenhum representante nessa subamostra.

Com relação ao **objetivo geral**, mencionado no início desse trabalho, iremos assinalar algumas constatações e contradições internas identificadas na formação material social que estudamos, em conexão com o seu ritmo histórico. Apesar de numericamente ordenadas, não é intenção estabelecer uma hierarquia entre elas:

1. Uma constatação se dá por marco da Lei 9394/96 (capítulo: “Da Educação Superior”), quando essa abre espaço para o Decreto 2.306/97 (Art. 4º) reformar a educação superior, classificando as IES do Sistema Federal de Ensino em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades isoladas; institutos superiores ou escolas superiores. A partir de então, aconteceu a aceleração do processo de privatização da educação superior, no Brasil e na Bahia (FRANCO et al., 2006). A maior parte dos que identificamos na docência da educação superior estão praticando o ensino em faculdades privadas e particulares e, alguns, concomitantemente, como professor substituto⁴⁹, em uma universidade pública. Portanto, sem vínculo que lhes dê condições de ser, realmente, um professor pesquisador universitário profissional, isto é, com regime de dedicação exclusiva, realizando pesquisa e recebendo fomento por essa atividade. Registramos um único caso, nessa condição, de um egresso do curso de Química Aplicada.
2. Existe uma **contradição** entre o aumento gradativo da exigência de “produtividade do pesquisador”, expressas nas últimas resoluções (CNPq. RN-017/2006; RN-025/2005), a ser demonstrada pelo pesquisador para ser um orientador do Programa e as condições de realização do trabalho da pesquisa científica, no tradicional *locus* de sua produção – a universidade. Segundo ficou demonstrado, em depoimentos dos egressos PIBIC/UNEB, em confronto com a análise bibliográfica e documental, o professor/pesquisador vem sendo compelido a buscar recursos para suas pesquisas em outras fontes fora da Universidade (“pesquisador empreendedor”), ainda que desenvolvida no espaço público. Impulsionado por contradições

49 Essa forma de contratação é regulamentada pela Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993 e complementada pela Portaria nº 224, de 23 de julho de 2007, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão que defini o quantitativo que cada Universidade pode contratar para apenas ensinar.

como essa, o governo criou a Lei das Inovações (BRASIL. Projeto de lei nº 3.476/04; BRASIL. Lei nº 10.973/04) e suas atualizações e complementações (tais como a Lei das Fundações de apoio ou amparo às universidades, dentre outras). Em **correspondência** a esse processo, encontramos a situação de um entrevistado (E7), como pesquisador de um projeto interinstitucional de pesquisa, com fomento de uma agência estadual e em conexão com um programa federal. Outros depoimentos revelam como esse processo contraditório vem se refletindo na pesquisa da IC, conforme expressou esse entrevistado (E6): “A gente pesquisava, analisava, mas não conseguia concluir [...] e tínhamos até receio sobre isto, de como lidar com isto, como falar da empresa que está sendo a parceira, que está lhe cedendo todos os materiais que está sendo possível pesquisar?”

3. Dos objetivos relacionados aos orientadores (CNPq. RN-017/2006): “estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na atividade de iniciação científica e tecnológica [...] [foi acrescentado] integrando jovens em grupos de pesquisa e identificando precocemente vocações, de forma a acelerar o processo de expansão e renovação do quadro de pesquisadores”, apreendemos uma **correspondência**, entre o propósito de identificar precocemente vocações e a real expansão de mestres e doutores, no país. Trata-se de uma aparente harmonia que encontra sustentação ideológica, na concepção idealista do pesquisador. Calcada em valores individualistas e pessoais, desconsiderando o caráter histórico do conhecimento, como pressupõe o materialismo dialético, tal concepção pibiquiana, do pesquisador talentoso por vocação, se **contradiz** à cotidianidade demonstrada pelos depoimentos dos egressos PIBIC/UNEB professor da ES que refletiram suas precárias condições de trabalho. Essa **contradição** está refletida nas avaliações dos egressos, sobre a importância do Programa na formação do professor pesquisador: “a contribuição financeira não contempla a realidade da vida do aluno/bolsista”; “a bolsa é insipiente para comprar livros, participar de eventos científicos, fazer um curso de línguas”. Porém, também encontra correspondências, materializadas nas consciências desses egressos professores, quando alguns afirmam estar satisfeitos

com a sua situação salarial e também quando analisam a sua trajetória de bolsista PIBIC/UNEB, alcançando o momento atual, com ênfase nos esforços próprios.

4. Existe **contradição** entre o objetivo das RN do PIBIC/CNPq, quando expressa que o Programa se destina a formar quadros (clientela) para a pós-graduação e o fato dessa mesma Agência não oferecer uma quantidade de bolsas suficiente para o egresso prosseguir com o mestrado e o doutorado. O **balizamento** dessa contradição está nas próprias RN, quando sinalizam para o orientador a tarefa de identificar “talentos precoces”, de forma a escamotear a real intenção do CNPq: de que apenas alguns alunos se tornem pesquisadores. Reflexo dessa situação é fala dos egressos quando se referem ao “*status*” como uma “distinção” acadêmica e pessoal que o aluno/bolsista adquire em relação aos demais colegas, dentro da universidade.
5. Constatamos que o PIBIC inaugura, no CNPq, o sistema de quotas institucionais, como uma nova modalidade de fomento para formação de recursos humanos para a pesquisa, desde a graduação. Pretendeu, com isso, incentivar pesquisadores produtivos e incrementar e/ou fazer emergir grupos de pesquisa na Instituição. Subtende-se que os bolsistas PIBIC vão interagir com orientadores/pesquisadores e com outros colegas, também bolsistas, de outros níveis de formação, o *stricto sensu*. Ou seja, está expressa, nas RN, uma intenção de que a pesquisa seja desenvolvida pelo grupo, em suas diversas linhas, onde se dará a formação do bolsista. Essa formação ganha, assim, a aparência de um trabalho de cooperação, em grupo, a ser desenvolvido em uma instituição que ofereça condições para a produção da pesquisa e, mais recentemente, naquelas que possam, rapidamente, desenvolver pesquisa de aplicação comercial. Em **contradição** a essa ideia de cooperação do trabalho em grupo está a prática do “Comitê Externo” que avalia o trabalho do futuro pesquisador, tendo por princípio identificar “talentos precoces” que possam ser produtivos, rapidamente, e com sistema de premiação que auxilie essa identificação, enfim, por critérios de competitividade. Um egresso assim avaliou esse momento:

Acredito que o que atrapalhe um pouco o PIBIC seja essa cobrança por resultados da pesquisa [...] Mas o(a) bolsista tem que apresentar os resultados na jornada, tem que trazer coisas novas [...] Ou seja, dá-se mais valor aos resultados do que ao processo que o(a) bolsista e seu(sua) orientado(a) passaram. [...] No final de um ano o bolsista(a) tem que apresentar resultados, fazer resumo. No dia da Jornada tem pouco tempo para apresentar-se e ainda tem que se submeter a perguntas de uma pessoa que não sabe o que você passou o ano todo e que só leu o seu resumo. Quando não o ler durante a sua apresentação. E inspecionar seu banner para ver se o (a) bolsista colocou tudo que é pedido (egresso da subamostra casual).

6. Segundo a RN 015/2004, as bolsas PIBIC continuam destinadas às instituições públicas, comunitárias ou privadas, “com ou sem curso de graduação, que efetivamente desenvolvam pesquisa e tenham instalações próprias para tal fim”. Tal afirmação **contradiz** o que expressa a conceituação do Programa, nessa mesma RN: “alunos de graduação universitária”. Concomitantemente, foram retiradas expressões como “novos talentos” ou “vocação científica” que expressavam a concepção idealista da ciência. Compreendemos isso como um avanço para a perspectiva de um constructo social da pesquisa científica e de seu realizador, visto que a mencionada Resolução emerge no marco de legislações como a Lei da Inovação Tecnológica e outras. Ou seja, entendemos que essa **contradição** revela o resultado de uma luta política, em torno da questão de como transferir ou “inserir” a C&TI no setor produtivo, de direito público ou privado, e que tais negociações vão sendo assimiladas e corporificadas, nas resoluções do PIBIC/CNPq e refletidas na experiência profissional dos entrevistados.
7. Durante o tempo de duração do fenômeno material social em estudo (1997-2007), observamos que as agências, CAPES e CNPq, vão caminhando juntas na formulação e execução de uma política de formação de pesquisadores, desde a graduação, enquanto reguladoras da produção acadêmico-científica da Universidade. Isso acontece na medida em que os critérios de concessão de bolsas do PIBIC vão sendo atrelados aos resultados das avaliações CAPES para os programas de pós-graduação, nas IES de todo o país. Assim,

o PIBIC passa, cada vez mais, à margem dos Colegiados de curso, pois é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades e é avaliado, diretamente, pelo CNPq. O perfil de “experiência” ou produtividade do pesquisador/orientador vem sendo, progressivamente, também monitorado pelo sistema CAPES, como um critério de concessão das bolsas nas instituições, a partir do nível de classificação obtido pelo curso, junto a essa Agência.

8. Constatamos que o objetivo de “contribuir para, na próxima década, diminuir as disparidades regionais na distribuição da competência científica no território brasileiro”, incluído na RN 06/1996, não foi alcançado, pois, conforme demonstramos, a produção acadêmico-científica do país continua concentrada nas regiões sudeste e sul. O PIBIC esperava conseguir esse objetivo através de uma “excepcionalidade” incluída nos “requisitos e compromissos do orientador”, qual seja, a de que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto o Distrito Federal), o orientador, mestre ou doutor, pudesse orientar dois ou três bolsistas, respectivamente. **Contraditoriamente**, antes de completar uma década, a RN 15/2004 retira o objetivo mencionado e a “excepcionalidade” que estrategicamente poderia possibilitá-lo, deixando à critério da instituição o número de bolsas a ser concedida ao orientador, “em função de sua competência”. Transparece o critério de “pesquisador produtivo e competente” como prevacente sobre qualquer outro, o qual vem sendo aperfeiçoado, à medida que o empreendedorismo vem se firmando como um valor no perfil desejado para o pesquisador orientador. Analisando o desenvolvimento dos “Critérios” para ser orientador do PIBIC, observamos nas RN que a ênfase dá-se na perspectiva da formação do “pesquisador” para atuar em “qualquer atividade profissional” (em qualquer setor) e não do professor como pesquisador universitário. Para isso, a RN 17/2006 agregou, aos dois objetivos gerais anteriores que vêm sendo mantido, o de “contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional” e, ao objetivo específico relacionado aos orientadores, é acrescentada a palavra “profissional”.

9. Constatamos também que a responsabilidade das despesas de qualificação docente, para uma pós-graduação, vem sendo assumida como “investimento”, pelo próprio egresso/docente ES que, dada a escassez de bolsas, leva adiante a sua formação *stricto sensu*, enquanto segue trabalhando em mais de uma IES e, concomitantemente, tentando a seleção ou já cursando o mestrado ou o doutorado, em uma universidade pública. A essa situação do egresso professor ES se junta a pressão do Programa de Pós para que essa formação se realize no menor tempo possível, uma vez que esse é um dos critérios utilizados pela CAPES, em suas avaliações desses cursos. O resultado é desastroso para a formação do professor pesquisador, sob nosso ponto de vista: o egresso professor ES tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de seu trabalho, sob precárias condições. Acreditamos que assim, estamos caminhando para tipos de formação pós-graduada e científica do tipo “bancária”, isto é, sem reflexão, sem meditação sobre o objeto de estudo, sem utilização de uma lógica científica (seja formal ou dialética), sem formação filosófica e sociológica, enfim, uma realização pontual e fragmentada da formação acadêmico-científica. A formação reflexiva e crítica que o Brasil necessita, requer tempo e maturação, que transita na contra mão da tendência do imediatismo que assume a atual conjuntura da pós-graduação:

Então, a gente sente essa pressão e essa pressão se reflete na aula... saio da aula às vezes achando que poderia ter feito muito melhor e que não fiz porque tô estressada, tô com um nível de estresse muito alto. Isso reflete fisicamente, também, tem aqueles dias em que a gente acha que não vai ser possível seguir a semana, porque o corpo não aguenta mais e, claro, isso vai indo refletir na pesquisa, porque tem dias que a gente não quer nem olhar pras entrevistas, pra alguns dados que precisam ser tratados, pra um livro que precisa ler, porque tá num acúmulo, eu tô num ritmo desenfreado e pra quem tá fazendo mestrado, eu precisaria estar, agora, bem mais tranquila (Egresso entrevistado - E2).

10. Não está sendo estimulante para o egresso PIBIC galgar a carreira científica até o doutorado. O mercado de trabalho do ensino superior, cada vez mais dominado por IES privadas, não está à procura do doutor, mas do professor “horista”. É essa a tendência que se verifica, a partir de dados dos últimos

censos da Educação Superior (INEP, 2006), enquanto as IES públicas, estaduais e federais, não oferecem concurso com regularidade e com número de vagas suficientes, indo à busca do professor substituto.

11. Assim, certos objetivos do PIBIC como “formar clientela para a pós-graduação”, soam como formalidades, quando são confrontados com a diferença, entre o número e o valor de bolsas do PIBIC e o número e o valor de bolsas oferecidas por essa mesma Agência, nas modalidades de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Materializado na fala dos egressos e verificado nos dados do CNPq, esse dado real traz a seguinte indagação: o CNPq está, de fato, interessado em tornar mestres e doutores, os seus 18.782 bolsistas PIBIC existentes, hoje (março/2008), em todo o Brasil? Ou o CNPq está interessado em identificar, dentre tantos, aqueles que tenham “talentos especiais” para ser um pesquisador, em correspondência com uma concepção idealista do pesquisador, até recentemente compreendida pelo Programa?
12. Para o ex-bolsista PIBIC, superar as contradições da sua formação de aprendiz de pesquisador é uma condição de classe. A “elite pensante” é, também a elite economicamente dominante que, enquanto classe, pensa com uma ética formal e tradicional e não com a ética da *práxis* humana, que tenha no seu cerne a concepção de novas relações inter-humanas, a partir do concreto, da prática como convivência e produção entre os homens:

Hoje, a maior dificuldade que tenho e que me impede de fazer um mestrado é que tenho que trabalhar 40h para me manter e manter minha família. Acabei de sair do estágio probatório da Prefeitura e agora quem sabe eu consiga fazer mestrado. Tomara que haja novas oportunidades para um mestrado, em algum país da África, pois é onde gostaria de ampliar meus estudos (egressa PIBIC/ UNEB, curso de Pedagogia, amostra casual).

Conclusão

As experiências profissionais dos egressos, materializada em suas falas e meditadas pela perspectiva teórico-filosófica que adotamos, expressam o refutamento da nossa tese. Ou poderíamos dizer o “quase”

refutamento, se aceitarmos a ideia de que o egresso PIBIC/CNPq-UNEB é “quase” um professor/pesquisador, parafraseando o que vem se chamando de “quase” mercado. Mas, um professor da educação superior, nas condições de trabalho demonstradas na tese, dificilmente poderá desenvolver pesquisa de um bom nível de qualidade. Teremos estatísticas maiores evidenciando o crescimento “acelerado” de mestres e doutores, porém, a ciência nesse país precisa dar o salto qualitativo. Para isso é indispensável que a formação de novas gerações de pesquisadores esteja voltada para o esforço intelectual de conversão do modo formal para o modo dialético de pensar, acelerando a transformação necessária na maneira de produzir a ciência.

Os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB nos fizeram representantes deles; buscamos, com esforço, refletir a participação de cada um em nosso trabalho, no momento em que eles nos descreveram as histórias de suas vidas. A partir delas podemos dizer que, indiscutivelmente, o ex-bolsista de PIBIC/UNEB não se torna um professor/pesquisador. E, reconhecendo que esse não é um caso isolado, mas inserido em uma totalidade concreta que o condiciona, induzimos que o egresso do PIBIC/CNPq não se torna um professor pesquisador, ao egressar da universidade.

Entretanto, o fôlego do nosso trabalho é sempre a esperança. Com a finalidade de contribuir para tornar realidade a superação das contradições encontradas, entre os propósitos do PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos, elaboramos várias proposições destinadas ao poder público, federal e estadual, representados, em particular e respectivamente, pelo CNPq e pela UNEB, acatando, assim, as “recomendações” contidas nas avaliações dos egressos.

Para finalizar, desejamos lembrar que, com essa pesquisa, a Universidade do Estado da Bahia se coloca com uma particularidade que a distingue de outras, perante o CNPq: os seus resultados mostram que os egressos do PIBIC/UNEB estão alcançando o mestrado, na medida julgada satisfatória por essa Agência (ARAGÓN, 1999). Se a UNEB não fez mais, as causas estão ligadas a problemas gerais que a educação superior vem enfrentando, guardadas as devidas limitações singulares. Quando essa Universidade demonstra para aquela Agência que vem realizando o acompanhamento dos seus egressos PIBIC, ela ganha força para pleitear uma nova quantidade de bolsas desse Programa. O conhecimento gerado por esse estudo conceder à UNEB sustentação técnica necessária

a essa solicitação. Por outro lado, também deste modo é demonstrado à Universidade o retorno do investimento que fez em nossa formação.

Referências

ALBUQUERQUE, Eduardo et al. A distribuição espacial da produção científica e tecnológica brasileira: uma descrição de estatísticas de produção local de patentes e artigos científicos. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 225-251, jul./dez. 2002.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade pública e iniciativa privada: os desafios da globalização**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARAGÓN, Virgílio. (Coord.) **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas: Relatório Final**. Brasília: UNB/NESUB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: Senado Federal. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 2002. 1 CD ROM.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Educação Superior, as disposições contidas no art. 10 da Medida provisória n 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 19 ago. 1997, Seção I.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.973/04, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção I.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3.476/04. Lei das Inovações**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, nov. 2004. Seção I. Disponível em: <http://win.biominas.org.br/>

biominas2008/images_up/documentos//lei_inovacao.pdf. Acesso em: 04 mar. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Saraiva. 2003.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BÚRIGO, C. C. D. Universidade Pública Federal Brasileira: democraticamente massificada. REXE. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Concepción)**, v. 1, p. 105-123, 2007.

CALAZANS, Julieta. A iniciação científica: um aprendizado do trabalho científico da realidade social. **Educação em questão**, Natal, v. 1, n. 1, p. 190-196. 1987.

_____ (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211-222.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CNPq. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/index.htm>. Acesso em: 01 fev. 2007.

CNPq. RN-005/1993. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn0593.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-006/1996. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn0696.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-015/2004. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn1504.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-025/2005. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn2505.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-017/2006. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rn1706.htm. Acesso em: 04 fev. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade.** São Paulo: UNESP, 1999.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; FIALHO, Nadia; PIRES, Regina. **Educação Superior Brasileira - Bahia - 1991-2004.** INEP: Brasília, DF: INEP, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1; 3.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Aprendizagem e consciência social na universidade.** 1990. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MARCUSCHI, Luíz. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPQ e propostas de ação: relatório versão final.** Recife: URPE, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital.** Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia alemã.** São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PIRES, Regina. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia.** 2008. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual.** 2002. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 461-482, set. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. **Método Marxiano (explicação):** breve apresentação do método dialético-materialista. **Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2006a 17f.** (Texto digitado).

_____ et al. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: histórias de vida.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006b.

_____. **O método dialético na pesquisa nas ciências sociais** (documento preliminar de trabalho). Porto Alegre, 2005. 155 f. (Texto digitado).

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MEMÓRIAS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE NO VALE DO SÃO FRANCISCO

VIEIRA, Josenilton Nunes

Introdução

Este trabalho é resultado de um estudo sobre a memória do sindicalismo docente no Vale do São Francisco, que teve como objetivo examinar as ações do movimento docente e suas repercussões no processo de formação e profissionalização dos professores. Nos limites desse texto, apresento uma caracterização do movimento sindical docente no contexto dos anos 1980 e 1990 nos municípios de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. Para tanto, descrevo e analiso a trajetória histórica que envolve o processo de criação e consolidação de três entidades sindicais representantes dos professores. A pesquisa buscou informações em fontes como: documentos cedidos pelos sindicatos e relatos verbais conseguidos por meio de entrevistas com as pessoas envolvidas nesse processo. O referencial teórico-metodológico se insere no marco conceitual dos estudos sobre os movimentos sociais e o sindicalismo docente, tendo como método uma abordagem referenciada nas contribuições do materialismo histórico dialético e também da etnometodologia. Os dados levantados no campo da pesquisa mostram a origem do movimento sindical nessa região, a natureza dos obstáculos enfrentados, bem como os aspectos favoráveis ao desenvolvimento das ações sindicais no contexto pesquisado.

As construções heurísticas que produzem explicações sobre as ações coletivas têm, em comum, a compreensão de que os movimentos sociais originam-se a partir da insatisfação manifestada por indivíduos e/ou grupos sociais diante de uma determinada realidade que os oprime.

Segundo Gohn (1994) as teorias clássicas compreendem as ações coletivas com caráter de protesto como desvio no comportamento das massas, devendo ser corrigido pelas instituições sociais. Tais estudos, predominantes nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, se baseiam na teoria da ação social sob inspiração do interacionismo desenvolvido na escola de Chicago.

A referida autora esclarece que os estudos específicos sobre os movimentos sociais até a década sessenta do século passado estiveram concentrados nas questões que envolvem o movimento operário, particularmente o movimento sindical, sendo posteriormente direcionados a oferecer explicações sobre as inquietações populares.

Com o passar do tempo, o conceito de movimentos sociais se amplia, sendo utilizado, atualmente, em diversos estudos das relações sociais que envolvem ações coletivas. Num minucioso trabalho sobre as teorias dos movimentos sociais, Gohn (1994) analisa as características de diferentes paradigmas que tem influenciado a produção acadêmica na explicação da realidade concreta dos sujeitos e atores sociais em diferentes contextos existenciais.

Assim, os trabalhos relacionados a esse tema podem ser compreendidos a partir de diferentes abordagens que se completam ou se distanciam, numa composição, ou na negação dos modelos explicativos das ações coletivas. Destacam-se como referência nos estudos realizados a partir da segunda metade do século passado as teorias da mobilização de recursos, da mobilização política, o paradigma dos novos movimentos sociais e o paradigma marxista.

Neste trabalho, procuro caracterizar o movimento sindical docente na região do Vale do São Francisco, utilizando como referências as contribuições de Touraine (1998) um dos expoentes da teoria dos novos movimentos sociais. De acordo com tais autores, as ações coletivas com teor reivindicativo caracterizam-se pela existência do conflito que se estabelece a partir das demandas não atendidas, nos projetos e utopias de determinados grupos sociais, responsáveis pela construção de uma identidade específica. Assim, definem como elementos fundamentais dos movimentos sociais: a) a existência de uma identidade coletiva em permanente construção pelo próprio grupo; b) um conflito estabelecido num campo de luta no qual é reivindicado o atendimento das demandas e carências; c) a existência de um opositor ao qual se dirige as reivindicações e se espera vê-las contempladas.

Também utilizo como referencial neste trabalho as contribuições do paradigma marxista, cuja centralidade de suas análises se fixa nos “processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural” (GOHN, 1994, p. 171). A concepção marxista não se configura apenas uma teoria explicativa da realidade, mas também, se constitui a matriz teórica orientadora das ações políticas dos movimentos de luta pela transformação.

Um pressuposto básico desse estudo é a compreensão de que a organização coletiva dos professores tem sido responsável por desencadear lutas históricas em defesa de um projeto de sociedade que leve em conta a democratização da educação e a melhoria das condições de vida da população brasileira. Nesse processo as ações coletivas de professores se mostram espaços fecundos da formação e da profissionalização da docência, contribuindo com o avanço da consciência política dos educadores e com a produção de uma imagem de professores que buscam em suas lutas o reconhecimento social e a valorização na construção de suas identidades profissionais.

Essas lutam representam – para muitos professores que dela participam – um momento de aprendizagem e interação, proporcionando um acúmulo de saberes e experiências significativas para exercício da função docente. Segundo Brzezinski (2002), os movimentos de educadores, as associações e sindicatos docentes são espaços em que as relações humanas são tecidas por intensas mediações, que configuram a identidade profissional do professor.

Obviamente essas mediações não ocorrem com a mesma intensidade nos diferentes contextos, elas são marcadas pelas singularidades que caracterizam cada entidade sindical, reveladas em suas formas de luta, na relação que estabelece com o poder político, na capacidade de mobilização de suas bases, e no modo como os professores se relacionam com os sindicatos de sua categoria. São essas singularidades que nos propusemos a desvelar ao longo deste trabalho, mostrando a trajetória do movimento sindical docente no Vale do São Francisco.

Como fontes da pesquisa, utilizamos documentos, tais como estatutos, atas, panfletos, comunicados, recortes de jornais, mas, principalmente, os relatos verbais de pessoas que viveram e/ou vivem o cotidiano da ação coletiva dos professores em sua trajetória histórica enquanto sindicato. Assim, esse texto se constitui um registro da memória

coletiva de um grupo de professores e professoras protagonistas de lutas reivindicativas dessa categoria profissional no contexto regional.

Baseando-se nos fundamentos da etnopesquisa crítica, abordados por Macedo (2000), o texto contempla os sujeitos e atores sociais desse movimento incluindo a transcrição de trechos de suas falas, como um testemunho daquilo que se diz do sindicalismo docente nas cidades de Juazeiro e Petrolina, quanto à sua origem; das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso histórico; dos fatores favoráveis ao seu desenvolvimento.

Lócus da pesquisa

No Vale do São Francisco, duas cidades, Juazeiro e Petrolina, se apresentam como importante entreposto comercial do Nordeste, constituindo-se referência para outros municípios que compõem essa microrregião. Localizadas na fronteira de dois estados, Bahia e Pernambuco, as duas cidades – separadas pelo rio e ligadas pela ponte Presidente Dutra, com 800 metros de comprimento - mantêm rotinas semelhantes uma vez que muito dos seus cidadãos convivem diariamente nas duas realidades, motivados pelo trabalho, lazer, estudo opção de compra etc. Isso não significa que as práticas sociais mantidas de um lado ou do outro do rio, não tragam em si componentes da diferença.

Os municípios de Juazeiro e Petrolina, o primeiro na região Norte da Bahia situado à margem direita do Velho Chico⁵⁰, e o segundo no Extremo-Oeste de Pernambuco, na margem esquerda, estão localizados num ponto onde se dava o cruzamento de duas importantes estradas interiores do Brasil, tendo como referência o Rio São Francisco.

A condição de ser uma passagem quase obrigatória para quem vai do Norte ao Sul e, vice versa, contribuiu com o desenvolvimento econômico da região do Sub-médio São Francisco. Entretanto, as duas cidades convivem historicamente com um saldo negativo proporcionado pelo fenômeno migratório e a falta de estrutura urbanística para lidar com o crescimento acelerado do bipolo Juazeiro e Petrolina. Nas duas primeiras décadas do Século XX “Juazeiro era ponto de embarque dos imigrantes: os da região do Submédio São Francisco e, também, daqueles vindos do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba, que rumavam para São Paulo” (GONÇALVES, 1997, p. 148). Segundo esse autor, vários desses imigrantes não conseguiam completar a viagem devido à falta de recursos

⁵⁰ Nome que poeticamente costuma-se chamar o Rio São Francisco.

financeiros, esses perdiam o ânimo e muitas vezes se “degeneravam no alcoolismo, na prostituição e na mendicância”.⁵¹

Nas últimas três décadas do século XX, e nos primeiros anos deste século, o Vale do São Francisco apresentou um significativo crescimento econômico exibindo um produto interno bruto da ordem de 2.046.257 (R\$ 1.000)⁵² baseado na atividade agropecuária, industrial e serviços. Isso projetou a região no cenário econômico nacional e internacional, fazendo com que Juazeiro e Petrolina se transformassem no ponto de convergência das expectativas de mais de um milhão de pessoas que vivem nas cidades circunvizinhas num raio de quinhentos quilômetros.

Reconhecidas como uma Região Administrativa nos Planos de aplicação de recursos do Governo Federal, as duas cidades contam atualmente com uma população estimada em 456.947 habitantes.⁵³ O seu crescimento demográfico acelerado gera a cada dia novas demandas de problemas, requerendo da administração pública investimentos em serviços essenciais como: saúde, educação, emprego, segurança, saneamento básico, transporte, etc., pois a região atrai constantemente novos contingentes populacionais que se instalam como oferta de mão-de-obra para a agroindústria e o comércio.

No aspecto educacional as duas cidades contam com redes públicas de ensino no âmbito municipal, estadual e federal, além das escolas particulares, ONGs., sindicatos, Igrejas, e o sistema SESC, SENAI e SESI, atuando com programas de alfabetização e Educação Profissional em diversos níveis.

A rede publica nas duas cidades é composta de 481⁵⁴ estabelecimentos escolares, sendo 353 na esfera municipal, 127 na esfera estadual, 01 na esfera federal, e mais 275 na rede privada de ensino. Nestas, estão matriculados 166.271⁵⁵ alunos nos diversos níveis e modalidade de ensino compreendido como educação básica.

De acordo com o IBGE, nas duas cidades há 6372 docentes atuando nos três níveis da educação básica, estima-se que 80% desses

51 Ibid, p. 149.

52 Soma do PIB de Juazeiro e Petrolina no ano de 2002, disponível no *website* do IBGE.

53 Dado disponível no Site do IBGE.

54 O número de escolas será menor se considerarmos que muitas que oferecem o Ensino Médio também oferecem o Ensino Fundamental.

55 Soma do número de matrícula, conforme censo escolar de 2005, disponível no site do INEP.

professores trabalham na rede pública, sendo filiados a diferentes associações e sindicatos conforme o vínculo mantido. Em Juazeiro na Bahia, tanto os professores da Rede Municipal como os da Rede Estadual são representados pela Associação dos Professores Licenciados da Bahia - APLB/SINDICATO, já em Petrolina em Pernambuco, os professores da Rede Estadual são representados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco - SINTEPE, enquanto que os professores da Rede Municipal são representados pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina - SINDSEMP.

Aspectos metodológicos

No levantamento dos dados utilizamos informações obtidas por meio de conversas informais com professores filiados ao sindicato, documentos fornecidos pelas entidades, bem como entrevistas tematizadas, semiestruturadas e gravadas, concedidas por vinte quatro professores militantes no movimento docente.

As conversas informais se deram nos processos de interação do pesquisador com professores vinculados às redes públicas de ensino nas cidades de Juazeiro e Petrolina, a fim de identificar entre estes, aqueles que se destacam como sujeitos e atores do movimento sindical. Minha condição de pesquisador implicado facilitou o reconhecimento de quais professores militantes poderiam constituir-se informantes neste estudo, entretanto, optei por validar esses indicativos junto a outros professores filiados aos sindicatos da região.

As situações de informalidade nessa pesquisa se deram em diversos momentos, acontecendo tanto na fase exploratória, na qual procurei validar, junto a outros professores, possíveis nomes como informantes, como no contato com os professores entrevistados nos momentos que antecediam a entrevista gravada ou após a sua conclusão.

Nas conversas informais com os atuais diretores dos sindicatos pude esclarecer os objetivos da pesquisa. De forma que antes mesmo do encaminhamento de uma comunicação escrita/formal, alguns documentos como livros de ata, estatutos, regimentos e panfletos foram disponibilizados para o estudo. Tais documentos se constituíram fontes privilegiadas de informações sobre os movimentos, revelando principalmente as formas de luta, as reivindicações históricas, os encaminhamentos e as negociações.

Por ser a entrevista um instrumento privilegiado no levantamento das informações, ou como nos diz Macedo (2000, p. 165), “a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas”, este recurso se constituiu na principal fonte de levantamento de dados. Para tanto, foi elaborado um roteiro que possibilitou estabelecer, a partir das respostas, a reconstrução da memória do sindicalismo docente na região.

A ORIGEM DOS SINDICATOS DE PROFESSORES NO VALE DO SÃO FRANCISCO

Documentos formais como os estatutos e as atas pesquisadas revelam que a ação coletiva docente se institucionaliza enquanto sindicato, na região do São Francisco, a partir de 1989, quando a maioria das associações de professores da rede pública de ensino no Brasil opta por se transformar em sindicato, uma vez que, a Constituição de 1988 estabelece o direito à sindicalização, também aos funcionários públicos. No entanto, as respostas dos entrevistados, à questão que busca situar o período da fundação desses sindicatos revelam o início da década de 1980 como um momento em que os professores despertam para a necessidade de uma luta organizada através de associações.

A expansão do movimento associativista e de sindicalização docente em Juazeiro e Petrolina coincide com o processo de abertura política do país, e com o apogeu do movimento que se convencionou chamar de novo sindicalismo, emergente no final da década de setenta, com as greves operárias no ABC paulista. Nesse contexto, diversas associações de professores no Brasil adotam uma atitude crítica e questionadora no sistema educacional, reivindicando do poder público, melhores salários, condições trabalho e elevação da qualidade de ensino oferecido à população. Essa situação desencadeia confrontos públicos que expõem os conflitos envolvendo a categoria docente e os governantes nos vários Estados da Federação.

Esse movimento, antes com maior visibilidade nas capitais, aos poucos ganha adeptos nas grandes e pequenas cidades do interior que vêm surgir nos seus domínios territoriais e político, um associativismo dos professores com características assemelhadas à cultura do novo sindicalismo, ou seja, disposto ao enfrentamento político na luta por tornar realidade suas reivindicações. Isso é impulsionado, em

parte, pelas associações sediadas nas capitais, as quais se expandem pelo interior com a criação dos seus núcleos regionais, no intuito de fortalecer-se nas lutas reivindicativas.

A criação da Diretoria Regional Norte da APLB - sediada em Juazeiro - faz parte das estratégias adotadas por esta entidade em meados da década de 1980, no sentido de expandir suas ações coletivas por todo o Estado da Bahia, arrematando os professores do interior no sentido de envolvê-los no movimento reivindicativo da categoria docente, que por diversas vezes tem se confrontado com os governantes baianos. Assim, “aglutinam, progressivamente, os professores da capital e do interior do Estado, reunindo-os por grupos nas escolas, ou por bairros, nas grandes cidades, ou ainda em cidades maiores, centrais em relação a outros municípios menores, no interior do Estado” (BORGES, 1997, p. 267).

No entanto, as iniciativas visando instituir uma entidade para representar os professores, nas negociações de suas reivindicações junto aos poderes constituídos, no âmbito do município de Juazeiro, são desencadeadas a partir da segunda metade da década de setenta. Nesse período, a organização dos professores se restringe a uma comissão que negocia as questões mais imediatas dos professores com dirigentes dos órgãos da educação na cidade.

A referida comissão é um embrião da Associação dos Professores de Juazeiro - APJ, fundada em 15 de agosto de 1979, conforme consta no estatuto da entidade. No entanto, no período anterior a 1985, esta associação tem um papel limitado, configurando-se um tempo de pouco significado na memória coletiva dos entrevistados, o período cujas referências são mais significativas é vivenciado a partir dos anos 1980.

As lembranças em relação às iniciativas do final dos anos setenta mostram um movimento descontínuo e pouco consistente em termos de organização, conforme relato de uma das entrevistadas que afirma: “[...] houve um movimento, o pessoal tentou se organizar, mas não foi à frente [...] ainda chegaram a discutir o estatuto, mas não levaram em frente”.⁵⁶ De acordo com esta, o movimento docente em Juazeiro torna-se mais representativo e passa a ter maior visibilidade, quando se incorpora às ações coletivas desencadeadas pela APLB em nível estadual. Na condição de protagonista do movimento na região a entrevistada afirma: “[...] eu mesma participei, eu comecei a participar em oitenta e três indo para

56 Entrevista 01

Salvador, participando das reuniões, entendeu? Aqui a gente começou a se organizar, mas a APJ começou a existir mesmo em oitenta e cinco”.⁵⁷

Com a transformação da APJ em Delegacia Regional da APLB, a entidade amplia suas finalidades e objetivos que antes estavam restritos às questões imediatas dos professores como: direitos trabalhistas, política salarial e ações relacionadas ao aperfeiçoamento profissional. Com a elevação da APLB à condição de sindicato em 09 de junho de 1989, a entidade passa a pautar seus objetivos baseada em princípios e compromissos gerais que visam melhorar as condições de vida da população mediante a transformação da estrutura social brasileira; e específicos como a luta pelo ensino público de qualidade, conquista de direitos profissionais para os educadores, desenvolvimento intelectual e profissional dos trabalhadores em educação e o estabelecimento de contato e intercâmbio com as entidades congêneres sindicais ou não em todos os níveis, conforme prever o estatuto da APLB/sindicato.

Na cidade de Petrolina, o movimento também segue a mesma tendência de organização quanto ao período de maior visibilidade, ou seja, meados da década de oitenta, com a filiação de professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco à APENOPE – transformada posteriormente em SINTEPE, bem como a criação da ASSEMP – que depois passa a ser SINDSEMP - à qual se filiam os professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

Na década de 1980, a APENOPE também inicia seu processo de expansão filiando os professores do interior pernambucano, bem como fundando seus núcleos regionais nas cidades pólo. A criação de um núcleo regional da APENOPE em Petrolina se dá em 1987, tendo como elemento motivador a necessidade de organização do movimento no âmbito regional, e uma participação mais decisiva dos professores do interior, nas lutas reivindicativas da categoria docente no Estado de Pernambuco.

Estas estratégias marcam um novo momento vivido na ação coletiva docente, em que as associações docentes em Pernambuco passam a adotar uma postura mais combativa e menos adesista, procurando unificar a luta dos trabalhadores em prol das transformações sociais. Essas, ao mesmo tempo em que buscam se fortalecer se incorporando às lutas da Confederação dos Professores do Brasil - CPB, também interiorizam suas

57 Ibid.

ações visando se constituir como sindicato de base, com representações mais próximas aos locais de trabalho.

No processo de unificação da luta dos trabalhadores, a APENOPE se uniu com a Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco - AOEPE, Associação dos Supervisores Educacionais de Pernambuco - ASSUEPE e a Coordenação dos Servidores Administrativos, após uma greve unificada em 1988, e, juntas fundaram um sindicato único dos trabalhadores em educação no Estado de Pernambuco, dessa forma nasceu o SINTEPE em 26 de março de 1990.

A fundação do SINDSEMP tem como origem a luta de um grupo de funcionários públicos, responsáveis pela fiscalização e arrecadação de tributos municipais, os quais idealizaram e fundaram em 1984, a Associação dos Servidores Municipais de Petrolina - ASEMP. A partir de 1993, esta associação transformou-se no Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina – SINDSEMP. O qual representa, entre outras categorias, a dos professores vinculados à Rede Municipal de Ensino.

Este sindicato passou a ter atuação mais significativa no segmento de professores a partir de meados dos anos 1990, período em que houve uma expansão significativa da Rede Municipal de Ensino, consequência da reforma educacional que estabeleceu novos mecanismos de descentralização, entre eles, a municipalização do ensino. Vieira (2002) mostra que em 1995 o número de alunos matriculados nas escolas do município de Petrolina duplicou em relação ao que foi constatado em 1992. Consequentemente ampliou o número de professores – que uma vez sindicalizados – contribuíram para o fortalecimento do SINDSEMP.

Vale ressaltar que a descentralização, como uma das medidas adotadas na reforma educacional levada a cabo a partir dos anos 1990, provocou um deslocamento dos conflitos envolvendo sindicatos e governos, esses passaram a se processar na esfera municipal, contribuindo para uma maior visibilidade das ações sindicais nessa instância do poder público.

Outro aspecto significativo no fortalecimento do SINDSEMP como entidade representativa dos professores se relaciona à contratação de novos professores pelo município, mediante concurso público conforme determina a Constituição Federal do Brasil de 1988. Isso fez ampliar o poder de pressão desse sindicato, nas suas lutas reivindicativas diante do Poder Executivo Municipal, uma vez que com a estabilidade no emprego assegurada, os professores passaram a ter maior segurança para participar

das manifestações coletivas. Mostraremos adiante que a insegurança quanto à permanência no emprego era um dos fatores que mais dificultava a organização da categoria docente no plano municipal, no período anterior à vigência da atual Constituição Federal.

OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS NA CONSTITUIÇÃO DO SINDICALISMO DOCENTE

Tanto na fase inicial nos anos 1980, como em outros períodos subsequentes de sua trajetória histórica, a organização do movimento sindical nas duas cidades enfrentou dificuldades relacionadas, principalmente, a aspectos políticos e financeiros, uma vez que conviveu nesse processo com o autoritarismo das elites regionais, bem como a pouca tradição de envolvimento dos professores com ações coletivas de caráter reivindicativo. Inicialmente, o baixo índice de filiações e a dependência do repasse de recursos, tanto pelo Poder Executivo mediante descontos consignados em folha de pagamento dos associados, como das diretorias gerais sediadas nas capitais, se constitui obstáculos para a mobilização da categoria docente no contexto de Juazeiro e Petrolina.

Embora o movimento coletivo dos professores tenha ganhado força no momento histórico em que se inicia o processo de redemocratização do país, as associações no Vale do São Francisco convivem e enfrentam a resistência das forças políticas, suporte do regime militar vigente no Brasil no período de 1964 a 1985. Essa situação é observada tanto no lado baiano, como no pernambucano.

A abertura democrática processada de forma lenta e gradual, através de acordos e alianças políticas entre antigos adversários, ou a própria troca de partido, contribuiu para que muitos políticos – antes aliados aos militares – continuassem com poder de mando nos dois Estados e, conseqüentemente com influência direta nos municípios aqui estudados. Assim, permaneceu em vigência muitas das práticas autoritárias como a perseguição aos desafetos/opositores políticos, aos movimentos populares de luta reivindicativa, bem como aos sindicatos, organizações não governamentais e outros movimentos sociais que ousavam radicalizar na luta, seja pelas conquistas de um grupo profissional, seja por objetivos mais amplos como uma sociedade mais justa e democrática.

O caráter dessas perseguições foi abordado em outros estudos, dentre eles, Borges (1997), num estudo sobre “o movimento dos professores estaduais da Bahia” na década de 1980; e Nascimento (1996), com um trabalho sobre “o debate educacional no SINTEPE” em Pernambuco. Tais estudos mostram a partir da análise das publicações jornalísticas e/ou de entrevistas com as lideranças sindicais, que alguns dos Governos desses dois Estados, nos anos 1980 e 1990, não hesitaram em combater as manifestações dos professores com o uso das forças policiais armadas, além de adotar outras medidas punitivas como corte do ponto, suspensão dos salários, transferências de locais de trabalho, advertências públicas, afastamento das atividades e demissões.

A tessitura das relações políticas entre professores e mandatários da região

No Vale do São Francisco, a elite política que se revezava no poder em Juazeiro durante o regime militar era partidária da ARENA, partido de sustentação dos governos militares, sendo nesta cidade, subdividida em ARENA 1 e ARENA 2. Em Petrolina, o poder político se concentrou durante a ditadura sob domínio hegemônico da família Coelho, partidária da ARENA,⁵⁸ que no Estado de Pernambuco dava sustentação política ao regime ditatorial, esse município permaneceu sob domínio dessa mesma família – embora seus membros tenham se dividido em dois grupos, assumindo diferentes siglas partidárias com orientações ideológicas divergentes – ao longo desses últimos vinte e três anos, nos quais a sociedade brasileira experimentou a abertura e vem consolidando um regime democrático.

Na fase inicial do sindicalismo docente nessa região, o ambiente de perseguições foi favorecido pela permanência do “sectarismo” em Juazeiro e a “dominação familiar”⁵⁹ em Petrolina, sustentados nas práticas do favorecimento político baseado no clientelismo, e no nepotismo que impera como regra no campo político nas duas cidades. Essa tradição na política regional se manifesta como características de uma cultura enraizada no medo que o cidadão comum tem de contestar publicamente uma situação que não lhes agrada.

58 Sobre esse assunto ver Chilcote (1990).

59 Características da tradição política regional abordada por Chilcote (1990).

Os reflexos do autoritarismo se manifestavam na recusa dos professores em se associarem às entidades representativas, por temerem a perseguição que poderia resultar na perda de seus empregos. Isso porque, a forma de contratação dos professores não lhes assegurava estabilidade, uma vez que, na maioria dos casos, obedeciam aos critérios de apadrinhamento político. Assim, muitos professores consideravam-se devedores de seus empregos aos chefes locais do grupo político dominante no Estado, conforme relatado por 37,5% dos entrevistados ao se referirem às resistências do poder público e o medo dos professores, no processo de criação e desenvolvimento dos núcleos regionais de entidades como APLB/Sindicato em Juazeiro, APENOPE/SINTEPE e SINDSEMP em Petrolina.

[...] naquela época ainda existia, como hoje ainda existe o receio de se filiar ao sindicato e perder o emprego, no Estado também nós tínhamos aqueles problemas que muitos professores consideravam recém nomeados com o estágio probatório.⁶⁰

[...] o povo tinha medo, as minhas amigas chegavam perto de mim, tu não se mete nisso não porque tu vai perder o emprego, como é que você vai criar teus filhos?⁶¹

[...] a cidade de coronéis essa é uma das grandes dificuldades, eu diria que não só na época, eu acho que ainda permanece, a prefeitura daqui, o executivo daqui desde aquela época até hoje ele faz uma política de assistencialismo, onde ele dá às pessoas, então acaba em vez de melhorar a vida das pessoas ele dá algo às pessoas, então ele acaba fazendo com que as pessoas se tornem amarradas a eles por pequenos detalhes, essas pessoas, elas não têm coragem de enfrentar o executivo, então elas vão à gente extremamente irritadas, mas aí você diz vamos pro pau, vamos brigar, ela não! Não! Porque pode ser que ele me prejudique, pode ser que ele nos atinja! essa continua ainda sendo a dificuldade apesar de ser menor hoje...⁶²

As falas transcritas acima contemplam o que disseram os demais entrevistados sobre a resistência e o medo que dificultam a atuação dos sindicatos, principalmente, em sua fase inicial. Outras falas ao fazer referência à questão do medo revelam as contradições presentes na construção social da realidade, a negação de práticas instituídas e a instauração de novos modos de ser e inventar o cotidiano de suas vidas pessoal e profissional. Entende-se que a organização do movimento conta com a abnegação, esforço e solidariedade daqueles que se contrapõem à

60 Entrevista 01

61 Entrevista 19

62 Entrevista 14

ordem vigente que persegue, rotula e tenta desestabilizar as ações contrárias ao pensamento dominante.

[...] ele não começou dentro de quatro paredes, dentro de uma estrutura, começou pelas casas das companheiras, dentro da Igreja, nos espaços da escola, até debaixo de uma árvore lá fora da cidade a gente se reunia, isso tudo com medo do processo político que existia na época um resquício muito forte da ditadura.⁶³

[...] naquela época 90 ou mais de 90% eram todos comungando com o mesmo pensamento político, então a gente foi assim perseguida na questão, assim, de não conseguir ser visto como uma pessoa que queria contribuir para esse crescimento da escola pública. Muita gente considerava até como os baderneiros, aqueles que querem greve, aqueles que não querem dar aula, então, isso foi durante algum tempo, até a dificuldade, nunca esqueço a dificuldade que nós tínhamos de fazer reunião, que nós chegamos época onde alugávamos o local para uma assembléia e quando sabiam que era para o SINTEPE não alugavam, por muitas vezes isso aconteceu conosco, a gente chegava a fazer a assembléia até em casa de colegas, Terezinha aqui próximo ao BANDEPE durante muito tempo acompanhou o SINTEPE e ela cedeu muitas vezes a área da casa dela para gente realizar as reuniões.⁶⁴

[...] eu já entrei assim com aquela confiança sabe? Toda tarde a gente saía, a coisa era tão séria aqui, a coisa era tão assim, ninguém tinha noção das coisas, a gente colava um cartaz à tarde, quando a gente voltava estava dentro do lixo, eu tive que conversar muito com o pessoal, foi muito difícil, eu ainda me lembro, eu filiei muita gente, mas eu me lembro bem a Aíla, não sei se você lembra, professora Aíla, quando eu fui sindicalizar ela, e se houver algum problema comigo o sindicato vai me ajudar?⁶⁵

A elite regional – políticos, empresários e alguns formadores de opinião – por muito tempo orgulharam-se da imagem enfatizadas em seus discursos, como cidades pacíficas e ordeiras, não se registrando em suas histórias, movimentos significativos de contestação e resistência ao poder dominante. Ao contrário, houve quase sempre uma tendência à adaptação e conservação da ordem estabelecida. Autores como Chilcote (1990) e Gonçalves (1997) mostram essa característica da região ao elaborar uma cronologia analítica dos fatos históricos, discutindo os aspectos da sua formação social e econômica até os anos 1970 e 1980.

Essa característica regional de “pessoas passivas” somada a outros fatores como a desinformação do cidadão comum a respeito de outras teses sobre o desenvolvimento social, que não somente aquelas cultivadas pela

63 Entrevista 16

64 Entrevista 18

65 Entrevista 19

elite política e econômica, bem como a dependência econômica, justificam – embora, não seja determinante – a dificuldade que os professores demonstravam, inicialmente, em aderir ao movimento que começava a tomar corpo na região em meados da década de 1980. Faltava à maioria dos educadores da região uma formação baseada em princípios filosóficos que favorecem o desenvolvimento de uma consciência de classe.

Mesmo aderindo ao movimento sindical grande parte dos professores ainda não compreendia de forma radical a luta dos trabalhadores, que começava a ser difundida numa maior amplitude no processo de redemocratização do país. Para 20,8% dos entrevistados, as dificuldades enfrentadas pelo movimento se relacionavam à falta de consciência política da maioria dos professores, essencial para alcançar objetivos mais amplos num projeto de sociedade, que possa beneficiar a classe trabalhadora.

O trecho da fala a seguir traduz o pensamento dos demais entrevistados que identificam a falta de consciência política como um dos obstáculos na organização do movimento docente, em sua fase inicial no Vale do São Francisco.

Eu acho que o principal problema que a gente encontra hoje na categoria é o próprio nível de formação política, não na região metropolitana, eu acredito que lá as coisas sejam mais abertas, do ponto de vista dessa visão política do debate em nível mais elevado, mas uma cidade como Petrolina na nossa região no São Francisco, onde a gente ainda convive com as oligarquias, com a dinastia, eu vejo que as dificuldades elas são muito maiores porque os trabalhadores ainda se vinculam politicamente às forças políticas atrasadas, então, eles vivem uma contradição porque sabem que há uma necessidade de se organizar politicamente, sindicalmente, mas também ainda são muito atrelados às ideias dinásticas, oligárquicas na cidade da gente.⁶⁶

A ideia de que a falta de uma formação política se constitui um obstáculo na organização do movimento sindical é recorrente no discurso da maioria das lideranças sindicais, nessa região não é diferente, no entanto, é preciso considerar que a própria recusa em participar dos movimentos desencadeados pelo sindicato traduz em si, um posicionamento político. Em muitos casos, a ausência nas assembleias, a não participação nos protestos de rua e/ou a não adesão às greves da categoria, pode significar uma forma de se opor às estratégias políticas adotadas pelos sindicatos, o que não implica necessariamente uma falta de consciência política, uma

66 Entrevista 12

vez que na diversidade de pensamentos as pessoas agem calculando os benefícios de sua ação.

É importante enfatizar que a cultura política da região do Vale do São Francisco tem como uma de suas características a verticalidade nas decisões, assim, os segmentos mais elevados na hierarquia do poder público, não costumam debater com a sociedade local as questões que lhes dizem respeito. Isso provoca certa acomodação fazendo com que o cidadão comum, muitas vezes, se abstenha diante das oportunidades de estabelecer relações horizontalizadas, com possibilidades de debater e se posicionar politicamente a respeito de algo. Mudar essa situação implica estabelecer uma ruptura com a tradição política perpetuada nesse contexto a muitos anos, de modo que muitos professores revelam dificuldade em assimilar novos conceitos de participação política, algo essencial no modelo de organização sindical instituído no Brasil a partir dos anos 1980, fundamentado no trabalho de base.

O novo modelo de sindicalismo exige uma atuação mais consciente do papel político que cada cidadão e/ou cada trabalhador representa na sociedade. Isso implica que uma participação mais qualificada requer um tipo de formação que lhes proporcione a compreensão dos processos políticos que compõem a vida social. Assim, os sindicatos passam a se organizar não só objetivando conquistas imediatas, mas também no sentido de construir as bases para mudanças sociais mais radicais, fazendo-se necessário um processo de conscientização da classe trabalhadora em relação aos objetivos a serem alcançados com suas lutas coletivas reivindicativas.

Na compreensão de pelo menos 40% dos entrevistados, as dificuldades na constituição de um sindicato de base capaz de lutar por transformações sociais mais amplas, em que os interesses sociais estejam acima das reivindicações corporativas, residem na incapacidade de luta para a superação dos obstáculos. Vejamos, por exemplo, esse trecho da fala de um dos nossos entrevistados que manifestou essa compreensão.

Acho que as coisas ficam difíceis por conta até da falta de conscientização da categoria. A categoria às vezes não está muito coesa com o que ela quer, ela quer, mas não quer vim lutar para conseguir, fica esperando que os outros vão e eles ficam lá, isso é vivenciado tanto aqui em Juazeiro como em Petrolina. Porque todo mundo quer sempre o melhor, desde a qualidade da educação ao salário, mas não se empenha para isso, então há uma dificuldade da categoria e da diretoria em articular os sindicalizados, aí então fica às vezes o movimento esvaziado, nesses movimentos esvaziados a gente demonstra fragilidade. Então o governo mostra

que a gente não tem organização, a organização é uma dificuldade das pessoas, a falta de organização é uma dificuldade, uma dificuldade grande, porque se a gente não tem organização, realmente fica difícil você lutar porque qualquer objetivo que você tem a alcançar.⁶⁷

Vale ressaltar o que nos ensina Freire (1980, p.26), quando diz que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Nossas observações empíricas realizadas neste estudo e em estudos anteriores nos permitem afirmar que ao assumir uma postura passiva diante da realidade dos fatos, a maioria dos professores nessa região revela não ter clareza suficiente dos objetivos pelos quais lutam, por conhecerem, apenas, parcialmente a natureza dos fenômenos causadores de suas insatisfações.

Ao condicionar sua participação ao simples ato de delegar poderes através do voto a outros que lhes representa. Os professores não conseguem desmistificar o mundo das aparências projetado à sua frente como a realidade, pois “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão”. Apenas esperar que os representantes solucionem todos os problemas demandados no âmbito da profissão sem estabelecer uma relação com as questões sociais mais amplas, não condiz com uma atitude consciente, uma vez que a conscientização “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”.⁶⁸

A suposta falta de consciência política dos professores é apontada – pelas lideranças sindicais que participaram na construção desse movimento no Vale do São Francisco – como um dos elementos que enfraquece a mobilização articulada pelas diretorias, tornando o movimento vulnerável nas situações de conflitos e negociações com o Governo. Essa fragilidade é mais evidente quando os objetivos das ações coletivas se restringem ao atendimento das demandas decorrentes de interesses imediatos, quando não se relacionam às questões de fundo, capaz de provocar mudanças na cultura política e introdução de novas concepções de desenvolvimento social.

67 Entrevista 08

68 Ibid.

As falas a seguir traduzem a compreensão de outras lideranças sindicais entrevistadas nesse estudo, ao falarem de suas dificuldades em convencer as bases do movimento, sobre importância de pautar as lutas dos sindicatos por objetivos mais amplos, não se restringindo apenas às reivindicações corporativas, mas sim, que impliquem mudanças substanciais na conjuntura política, econômica e social.

[...] vou pensar no sindicato como um todo, você implantar um sindicato cutista num contexto de Petrolina, nessa região, em Juazeiro e Petrolina, um contexto em que as pessoas já tinham uma vocação partidária política já bem tradicional, definida. Para você implantar uma luta sindical cutista que tem interesses não só de reivindicar salários, como também reivindicar uma proposta política para o país, sempre há muita dificuldade. Muitas pessoas querem está na luta porque estão querendo reivindicar direitos, mas quando você passa para a discussão política ai eles já não tem mais interesse, então ai há sempre uma tendência de haver uma ruptura. O sindicato precisava naquele entendimento, naquela época, ter uma postura mais formativa mesmo, para poder esclarecer, mesmo que fosse a longo prazo, mas tem que ter uma postura formativa, mas ai se a gente fizesse o jogo da base, daquela base que tinha uma outra concepção política no contexto, não, nós queremos ver quanto é que eu vou receber de reajuste vai me dá quanto? Então eu quero saber isso, o resto eu não quero mais saber, então quando o sindicato pensava em fazer um congresso de formação política, quando isso acontecia, não era com o mesmo sucesso que ocorria quando nós fazíamos um movimento para reivindicar os direitos mais imediatos, então eu acho que as dificuldades são umas dificuldades que eu acho que natural [...] ⁶⁹

[...] acho que uma das dificuldades que a gente teve foi fazer com que as pessoas entendessem que aquela organização, que aquela mobilização não era só pra receber aumento de salário, que não era só por conta da greve, a greve não era só para aquilo, para finalidade salarial, então aquilo dali era muito difícil, no começo a gente se reunia na biblioteca municipal, tinha o salão azul na biblioteca, me lembro demais de um salãozinho pequeno e a gente passava pra o outro também, a gente queria passar um filme, uma fita, [...] uma dificuldade imensa para a gente conseguir passar e quando passava, as pessoas queriam saber mesmo era do aumento e tudo, então nós tínhamos essas dificuldades, eu acho que estejam até mais acentuadas agora, eu acho que a desmobilização, parece que as pessoas agora não tem mais motivo, não, já não existe mais nenhum desafio [...] ⁷⁰

Como já foram esclarecidas anteriormente, as ações coletivas dos professores nas duas cidades tornam-se mais significativas, enquanto luta organizada no contexto dos anos 1980, década marcada pela consolidação do novo sindicalismo, criação da CUT e o estabelecimento de objetivos

69 Entrevista 02

70 Entrevista 09

mais amplos na luta dos trabalhadores. Porém, se em regiões desenvolvidas como São Paulo – berço do novo sindicalismo – e outras capitais brasileiras, as concepções de luta sindical difundidas pela CUT eram bem recebidas e assimiladas por uma grande parte dos trabalhadores, em Juazeiro e Petrolina essas ideias ainda eram encaradas com certa resistência pela maioria dos próprios trabalhadores. Daí a dificuldade de se constituir uma organização sindical com o perfil defendido nas teses dos encontros dessa central sindical.

A CUT é criada em 28 de agosto de 1983 com o propósito de unificar a luta sindical constituindo-se como órgão máximo de articulação das diferentes entidades representantes dos trabalhadores. Seus objetivos fundamentam-se no “compromisso com a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, a luta por melhores condições de vida e trabalho e o engajamento no processo de transformação da sociedade brasileira em direção à democracia e ao socialismo”.⁷¹ O alcance desses objetivos demanda um trabalho de base na perspectiva de uma formação política e sindical a ser desenvolvida pelas entidades junto a seus associados.

Os depoimentos de algumas das lideranças sindicais entrevistadas nesse estudo sinalizam que nessa região, a organização coletiva dos professores tinha dificuldade em alcançar os objetivos pretendidos pela CUT, uma vez que a base do movimento era resistente às formas de luta cujos objetivos não seriam alcançados imediatamente. Uma vez que a maioria dos professores ao se filiarem às associações e/ou sindicatos depositavam nesses, a esperança de solução dos problemas que lhes atingiam diretamente tais como: os baixos salários e as precárias condições de trabalho. Desse modo, à medida que estes não se resolvem em curto prazo, ou se conquista parcialmente algum benefício, a categoria tende a se desmobilizar e a demonstrar desinteresse pela discussão da conjuntura política, social e econômica na qual se origina os principais problemas enfrentados pelos professores no cotidiano de suas vidas.

Esse desinteresse revela uma falta de reflexão sistemática sobre os problemas cotidianos, comum entre indivíduos vivendo sob práticas autoritárias que cerceiam do debate público, sobre as questões que afetam a população. Nestas, a prática política é inibida tanto pela perseguição direta a aqueles que ousam subverter a ordem estabelecida, como através de artifícios simbólicos e dissimulação das informações veiculadas nos

71 Conforme o Artigo 2º do Estatuto da CUT

meios de comunicação, falta de transparência nos atos governamentais, difusão unilateral de determinadas teorias, desinformação e cooptação de lideranças oposicionista enquadrando na lógica de um pensamento único. Isso provoca o aprisionamento do ser individual, dificultando neste o desenvolvimento da consciência crítica cidadã e a compreensão do sentido das lutas coletivas.

Podemos observar então, que as dificuldades enfrentadas no movimento sindical docente, no sentido de desenvolver práticas formativas fomentando debates, capaz de levar os professores à compreensão crítica dos problemas da categoria, da educação e da sociedade, se relacionam, em parte, com a herança cultural do autoritarismo político vivido no Nordeste e, especificamente, pela população que habita o Vale do São Francisco.

Conforme nos revela o discurso dos nossos entrevistados, na fase anterior aos anos 1980, o movimento coletivo de professores em Juazeiro e Petrolina era incipiente e descontínuo, não se caracterizava pela contestação do modelo político, nem reivindicava uma maior participação coletiva nas decisões do sistema educacional na região. Também não se registra uma presença significativa dos professores no quadro das filiações partidária, concorrendo aos cargos eletivos, aqueles que demonstravam certo envolvimento político o faziam como forma de garantir seus empregos e/ou cargos, já que a grande maioria só ingressava no sistema educacional como professor mediante a indicação de um político local influente.

No contexto dos anos 1970, poucos professores nesses dois municípios demonstravam interesse em discutir as questões que extrapolam o plano da sobrevivência imediata, uma vez que a maioria se encontrava num estágio de consciência política, cujos limites não lhes permitiam avançar para além das condições impostas pelo sectarismo político característico em Juazeiro, e o mandonismo familiar que impera em Petrolina.

Consequentemente, o grosso dos professores tinha dificuldade em compreender alternativas de desenvolvimento da sociedade, por ter suas consciências formadas com base num pensamento único e dominante, pensamento esse, que procurava imobilizá-los e desmobilizar, com suas estratégias, as lutas coletivas por uma transformação social.

As estratégias de desmobilização: dificuldades internas dos sindicatos

As tentativas de desmobilização do movimento dos trabalhadores, com teor reivindicativo e contestatório do sistema de dominação se constituem estratégias utilizadas pelas elites dominantes, ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento capitalista. Na obra “Miséria da Filosofia”, Marx (2001, p. 145-147) contesta os argumentos utilizados por Proudhon – filósofo e economista francês – que anuncia o desinteresse dos operários ingleses pelas “coligações operárias” no século XIX. Para Marx, Proudhon tomava as aparências e dissimulações dos fabricantes como verdade e desenvolvia sua teoria, contribuindo para confundir os trabalhadores, na tentativa de desestabilizar sua organização coletiva.

Vale ressaltar que a história do sindicalismo é recheada de fatos envolvendo estratégias para frear os avanços dos movimentos de contestação protagonizados pelas massas populares e trabalhadores insatisfeitos com as condições às quais estão submetidos. Além da repressão direta com polícia armada, prisão, tortura; o poder dominante procura dividir os trabalhadores, utilizando artifícios como: conquistar as lideranças sindicais através do favorecimento pessoal, ou organizando um movimento paralelo como, por exemplo, ocorre no Brasil a partir da década de 1930, quando o Governo na tentativa de neutralizar as influências socialistas, anarquistas e comunistas institucionaliza os sindicatos oficiais tutelados pelo Estado.

Como elemento constitutivo da história de luta dos trabalhadores no Brasil, o movimento associativista dos professores passou por diversas experiências – com suas especificidades –, em cada período e contextos regionais. Na Bahia e em Pernambuco, as organizações coletivas docentes passaram por diferentes momentos nas suas relações com os diversos Governos desses Estados, ao longo de sua construção histórica.

O exame do contexto histórico compreendido entre o final da década de 1970 e a primeira metade dos anos 1980 mostra como algumas medidas governamentais criaram dificuldades para a organização do movimento docente, a fim de conter os avanços democráticos. Tanto na Bahia como em Pernambuco são adotadas medidas repressivas aos movimentos grevistas. Na Bahia, segundo Borges (1997, p. 263) “os líderes do movimento são demitidos e transferidos das unidades escolares em que trabalham para outras regiões bem mais afastadas da cidade [...] seguem-se outras medidas como corte do ponto e suspensão dos salários para todos

os professores”. Reportando ao movimento em Pernambuco, Nascimento (1996, p. 34-35) mostra que o Governo do Estado interveio na organização dos professores, adotando como medidas: “corte da disponibilidade para o trabalho sindical”, “demissão do professor Paulo Rubem Santiago, então presidente da associação”; suspensão do desconto consignado em folha de pagamento referente à contribuição dos associados.

Medidas como essas objetivam dificultar a organização das bases, a intimidação da categoria com a possibilidade de perda do emprego, bem como desestabilizar o movimento impondo-lhes limitações que afetam a sua estrutura material e financeira.

As dificuldades relacionadas aos aspectos materiais e financeiros são lembradas por 37,5% dos entrevistados, principalmente, por parte dos filiados à APLB e ao SINTEPE, quanto ao SINDSEMP esses aspectos não foram mencionados. No relato sobre as dificuldades materiais e financeiras, os professores se reportam tanto à fase inicial do movimento sindical na região devido ao baixo índice de filiações, como aos momentos em que a organização sindical sofre intervenções por parte do poder político.

Nós não tínhamos recursos próprios, recebíamos um repasse mínimo de Salvador [...] a gente viajava por esses núcleos todos, mesmo sem condições, às vezes até do nosso próprio bolso, colegas que tinham carro, que possuíam carro colocavam seu carro a disposição com a gasolina por conta deles também, [...] nós estávamos na época ainda engatinhando, e não tínhamos recursos da Prefeitura, eram pouquíssimos filiados, [...] o número de professores da rede municipal era bem menor do que hoje.⁷²

De acordo com os relatos de uma das fundadoras da APLB em Juazeiro a sobrevivência financeira do movimento no seu início, depende em grande parte, da solidariedade e criatividade dos professores envolvidos, os quais se colocam a disposição para organizar feira da pechincha, festas, pedágios, bem como solicitar patrocínio junto às casas comerciais para realização de eventos relacionados à luta dos professores. Com a expansão da Rede Municipal de Ensino em Juazeiro aumenta o número de filiados e os recursos provenientes das contribuições dos professores municipais dão maior autonomia financeira ao núcleo regional sediado neste município.

No entanto, sua atuação na defesa dos associados passa a incomodar as autoridades locais, levando ao estabelecimento de medidas autoritárias e intervencionistas por parte do Executivo Municipal, que em 1994 deixa de

72 Entrevista 01

reconhecer a APLB como representante legal dos professores do município, passando a repassar os descontos consignados na folha de pagamento à outra entidade que representa todas as categorias dos servidores municipais, cuja atuação se identifica com os sindicatos assistencialistas, dirigidos por aliados políticos do governo local.

Ao relatar sobre as dificuldades enfrentadas no percurso histórico da APLB em Juazeiro, um dos dirigentes relata essa inversão afirmando:

[...] os prefeitos não reconheciam como é o caso que até noventa e quatro ainda havia prefeitos que não reconhecia entidade sindical, como é o caso de uma ação que nós temos, o processo 209, que o ex-prefeito, aliás, que o atual prefeito na sua gestão anterior de 1994 não reconhecia a APLB como sindicato. [...] porque foi a entidade que lá no seu primeiro governo, foi uma entidade que marcou presença na defesa dos trabalhadores da educação, [...] ele desfilou os trabalhadores e filiou a uma entidade chamada ASPEM, que era Associação dos Servidores Públicos de Juazeiro, era a qual ele reconhecia, repassava todos os recursos, apesar do trabalhador reconhecer a entidade sindical e autorizar, então pra você ter uma ideia que em 94, pouco tempo ainda havia prefeitos que não reconheciam [...]⁷³

Essa atitude intervencionista nos sindicatos se repete na história do sindicalismo como uma estratégia do poder dominante, visando conter os avanços do movimento em direção a novas conquistas sociais. Para dissimular a ação autoritária, confundir e dividir a classe trabalhadora, os governantes criam ou incentivam a criação de associações paralelas, lideradas por líderes dóceis e aliados do seu projeto político. Com essa atitude os governantes autoritários mantêm uma aparência de que os trabalhadores se organizam livremente, enquanto cria todo tipo de dificuldade para as organizações sindicais que se opõem ao seu projeto político na defesa dos trabalhadores, como foi o caso da APLB em Juazeiro.

Na busca de superar as dificuldades políticas e financeiras, a APLB/Sindicato acionou a justiça a fim de ter assegurado a sua legitimidade, na representação dos interesses da categoria docente vinculada ao Município de Juazeiro. O julgamento da ação nos tribunais em Brasília deu ganho de causa à entidade sindical, obrigado a Prefeitura Municipal de Juazeiro efetuar os repasses financeiros devidos ao sindicato, com efeito, retroativo equivalente ao período em que deixou de fazê-lo. Atualmente, esse sindicato investe em novas estratégias como o estabelecimento de convênios com empresas administradoras de plano de saúde e operadoras de telefonia celular que oferecem pacotes promocionais com preços

73 Entrevista 04

especiais para os professores sindicalizados, segundo algumas lideranças essa é uma atitude contraditória, mas é o que é possível fazer para atrair novos filiados, aumentar os recursos provenientes das contribuições e o seu poder de mobilização.

O desmonte da estrutura financeira do sindicato também foi uma das estratégias utilizadas em 2003 pelo Governo de Pernambuco, quando em represália ao movimento reivindicativo desencadeado pelo sindicato, deixou de descontar a contribuição dos professores para a entidade na folha de pagamento, obrigando ao SINTEPE estabelecer um sistema de cobrança através do envio de boletos bancários com a seguinte justificativa:

[...] o SINTEPE, em 2003, viveu um ano de intensa mobilização, entrando em rota de colisão com o Governo, na defesa da categoria. As denúncias, as cobranças, os atos públicos, as passeatas, as ocupações, as paralisações, as notas através da imprensa, a greve, entre outras ações, incomodam tanto o Governo que de forma autoritária, com o objetivo de calar o SINTEPE, cancelou a contribuição dos filiados, feita de forma espontânea para o sindicato, através da folha de pagamento. Atualmente o SINTEPE está sem as receitas correspondentes às folhas de pagamento de novembro, dezembro, 13º salário e janeiro. Sem quatro consignações o SINTEPE enfrenta dificuldades, porém continua vivo e ativo. Para permanecermos assim, estamos enviando este boleto bancário, que deve ser pago nas agências da Caixa Econômica e nas casas lotéricas [...]74

A comunicação do SINTEPE aos professores mostra que mesmo num contexto histórico da política brasileira, no qual foram conquistados muitos avanços democráticos, ainda permanecem os resquícios do autoritarismo, intolerante com os seus críticos, que procura inviabilizar o debate e a participação cidadã na definição das políticas públicas geridas pelo Estado. Continua viva na democracia brasileira uma cultura autoritária em que a participação da sociedade civil nas decisões políticas do Estado é “cultivada só enquanto não atrapalha” o propósito do poder estabelecido (DEMO, 1994, p. 94). Assim, uma das estratégias adotadas por muitos governos para afastar os sindicatos do seu caminho, passa pelo enfraquecimento das organizações minando a sua estrutura material e financeira, quando esta existe.

Tal medida adotada pelo Governo Jarbas Vasconcelos prejudicou os planos da regional do SINTEPE em Petrolina, a qual sonha com uma sede própria, uma estrutura onde possa melhor organizar as lutas em defesa de

74 Justificativa impressa no boleto de cobrança bancária da taxa associativa referente ao mês de janeiro de 2004, enviado pelo SINTEPE à residência dos professores.

seus associados. O ato governamental surtiu efeito, uma vez que grande parte dos professores não efetua o pagamento da taxa referente à sua contribuição como associado. Isso dificulta a atuação do sindicato fazendo com que muitos dos seus projetos sejam abandonados, ou deixados de lado por um tempo.

Algumas falas dos representantes do SINTEPE em Petrolina são enfáticas, em apontar as dificuldades internas que tem origem na dimensão externa. Assim, fazem referência ao desinteresse dos próprios professores em colaborar com a sobrevivência financeira da entidade, ao mesmo tempo em que denunciam as perseguições sofridas na relação com o governo.

A situação do SINTEPE em Petrolina é agravada ainda por ser este um núcleo regional e os coordenadores precisam se deslocar para as cidades vizinhas que compõe o pólo do Sertão. Como em Petrolina a entidade só representa os professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, sua autonomia financeira é limitada, pois ficam condicionados aos repasses efetuados pela Diretoria Geral em Recife.

Os entrevistados pelo SINDSEMP não fazem referência à dificuldade financeira, talvez porque não tenham passado por nenhuma dificuldade significativa e também porque nenhum desses professores participou da fundação do sindicato que nasceu como uma associação cujos idealizadores eram os fiscais de renda do município e os professores não tinham acesso a suas diretorias, nem estavam à frente no movimento de fundação.

Vale salientar que dos três sindicatos estudados o SINDSEMP é o que tem melhor condição material dispondo atualmente de transporte próprio, clube de lazer com piscina, quadras e campo de futebol, salão de festas etc. esse sindicato não é filiado a outras confederações nem as centrais sindicais e, portanto, não efetua nenhum tipo de repasse para essas entidades. Ao contrário das demais que efetua esse repasse para a confederação e centrais sindicais às quais são filiadas.

Outra dificuldade apontada por 8,3% dos entrevistados refere-se às disputas internas na organização coletiva dos professores, estas se davam em duas direções, uma a respeito da concepção política a ser adotada pela entidade, mais evidente no SINTEPE, a outra relacionada aos interesses imediatos dos diferentes segmentos ou categoria ocupacionais mais visíveis no SINDSEMP.

Desde a instituição de uma diretoria provisória do SINTEPE em Petrolina havia divergências quanto à concepção adotada na condução dos movimentos, o que implica marcar um posicionamento político, sobre

como seriam conduzidos os encaminhamentos da luta dos professores. As orientações políticas dentro do movimento seguiam suas tendências definidas num campo mais amplo, em nível das discussões nacionais que repercute na organização da base sindical. Caracterizava-se então pela pluralidade de ideias, mobilizadas no diálogo e/ou debate sobre as questões educacionais e os interesses da categoria dos trabalhadores em educação.

No SINDSEMP essas divergências não se dão por diferenças nas concepções ideológicas presentes no modo de condução do movimento, mas por interesses difusos e imediatos das categorias profissionais ou funcionais de servidores públicos representadas nesse sindicato. Assim, tornou-se comum a insatisfação de uma ou outra categoria que não se percebe bem representada na estrutura dessa entidade, o que tem determinado a criação de associações por categoria no seu interior, como forma de organização da base sindical.

[...] eu acho que a principal dificuldade é unir as categorias, como é um sindicato diferente do SINTEPE e da APLB, o SINDSEMP é um sindicato de diversas categorias, então como cada categoria tem suas angústias, seus desejos e seus objetivos, geralmente esses objetivos entram em choque e aí para criar uma unidade entre 3000 sócios, é mais ou menos isso que o sindicato tem hoje, essa unidade é fundamental para a luta, é complicado, é como se você fosse para uma guerra com um batalhão dividido, um vai para um lado, outro vai para outro e aí não tem como atacar, não tem como ter seu objetivo, então a principal dificuldade é essa [...] as categorias continuam dizendo que não se vêem representadas, mas elas não se desfiliam, que isso é um dado positivo então a gente entende o seguinte, olha a gente ainda tem esperança, então eu acho que a principal dificuldade é essa” [...].⁷⁵

Outro aspecto apontado como dificuldade no movimento sindical da região, diz respeito à concentração de poder por parte de um pequeno grupo na direção do sindicato, isso se dá porque as ações no campo sindical passam a significar a atribuições poucos, geralmente, aqueles com maior capacidade de liderança e que se destacam em relação aos demais ao expressar suas opiniões. Em alguns casos, essa postura faz com que os líderes permaneçam à frente das organizações como diretores durante muitos anos, se constituindo verdadeiros profissionais na atividade sindical.

Vale salientar que isso inibe o surgimento de novas lideranças, pois muitos professores por não terem acumulado a mesma experiência sobre a organização sindical, não se sentem encorajados e/ou preparados

75 Entrevista 23

para assumir a condução do movimento de professores. Por sua vez, observa-se que quando determinados professores sem experiência nesse campo concorrem nos pleitos eleitorais, tendo como opositor as antigas lideranças, as chances de vitória são mínimas, uma vez que a própria base sindical parece não depositar confiança naqueles que se apresentam como a inovação.

Outro fator relacionado por alguns dos entrevistados como causa das dificuldades da ação sindical nessa região, são as questões de gênero, visto que a condição feminina impedia, ou pelo menos, servia como desculpa para o não envolvimento nas ações coletivas promovidas pelos sindicatos. Em alguns casos as professoras afirmavam que não participavam para não contrariar os maridos que, segundo elas, não gostariam de vê-las envolvidas no movimento sindical. Considerando que as mulheres se constituem maioria no exercício do magistério, pode ser essa uma das razões constitutivas das dificuldades na organização sindical da categoria docente nesse contexto.

No campo político, algumas dificuldades se mantiveram constantes, no âmbito externo, por exemplo, em raros momentos os sindicatos desfrutaram a possibilidade de negociar suas propostas com o poder público, sem que se estabelecesse uma relação conflituosa. No âmbito interno, suas lideranças não têm conseguido mobilizar a base sindical em prol de um projeto educacional para essa região, uma vez que os conflitos permanecem focados em demandas específicas de interesses imediatos e não tem conseguido avançar muito para além do que se reivindicava no início dos anos oitenta.

FATORES FAVORÁVEIS À ORGANIZAÇÃO DOS SINDICATOS DE PROFESSORES NESTA REGIÃO

Uma combinação de fatores foi favorável à organização coletiva dos professores da região, primeiro fundando associações, mais tarde transformando-as nos sindicatos. São observadas nos três sindicatos aqui estudados as seguintes características: 1) a existência de um grupo interessado em desencadear o movimento, motivados por um conjunto de reivindicações; 2) um contexto sócio-histórico e político favorável; 3) o processo de interiorização das associações/sindicatos; 4) a definição de

um estatuto sindical; 5) apoios conquistados junto aos segmentos políticos, religiosos e a outros sindicatos.

Um movimento de luta coletiva é configurado pela existência de um conflito no qual se opõem interesses e concepções divergentes num dado tempo e espaço de convivência social. O conflito é colocado em evidência quando “uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade” (TOURAINÉ, 1998, p. 113).

No caso em estudo, a identidade compartilhada por professores que têm as lutas da classe trabalhadora como fonte de significado das experiências pessoais e construção de sua subjetividade é o elemento aglutinador do grupo que questiona o modo como são tratados pelo Estado. Estes expõem suas insatisfações denunciando aquilo que consideram injusto na relação entre o servidor público e a esfera administrativa do Estado a qual estão vinculados, explicita-se aí o conflito onde se opõe de um lado as reivindicações dos professores, de outro as concepções, métodos e estratégias de gestão assumidas pelos gestores e mentores intelectuais das políticas públicas.

No conflito estabelecido nesse campo de luta os professores utilizam a força da ação coletiva organizada para enfrentar um opositor que detém o controle sobre as ações do Estado, o qual tem como uma de suas funções legitimar e regular as relações sociais. Assim, a existência de grupos dispostos a fazer valer como lei municipal ou estadual suas reivindicações, conquistar na prática os direitos profissionais, constitui um fator favorável à criação e desenvolvimento da ação associativa e sindical, esse aspecto é mencionado por 58,3% dos entrevistados expressando-se de modo semelhante às falas que se seguem:

[...] a necessidade de organização do trabalhador, ele se sente perseguido pela política tradicional, pelas injustiças, isso faz com que ele busque se organizar na sua categoria, pra poder ele ter conquistas, então é isso que motiva, que leva mais a organização do trabalhador.⁷⁶

Os fatores foram vários, agora assim, os mais, foram portas mesmo, a coragem do trabalhador para o enfrentamento das oligarquias, esse foi o fator mais importante, porque o grupo que foi formado e até hoje isso existe, não estava ligado a um grupo político e isso foi importante para que o movimento desse esse salto.⁷⁷

76 Entrevista 11

77 Entrevista 16

É justamente essa vontade, esse desejo, essa preocupação, aquelas pessoas que têm consciência, que tem que realmente se reunir, se fortalecer, discutir pra encaminhar as questões.⁷⁸

No SINDSEMP eu destacaria as assembléias, a assembléia é um momento político, pedagógico muito interessante porque nós conseguimos colocar em cada assembléia, quinhentos, seiscentas pessoas em dia normal de trabalho e quem mais vai são os professores [...] é um momento político muito interessante porque esses conflitos todos aparecem, mas no final das assembléias sempre há aquela vontade de todo mundo lutar por todo mundo e tal [...]⁷⁹

O discurso desses professores expressa a compreensão de que a força do coletivo cria as condições para o alcance de suas conquistas. Essa ideia se aproxima da analogia marxista ao explicar sobre a potência produtiva da força coletiva resultante de diversas forças isoladas, segundo Marx (2005, p. 63) “é suficiente, na maior parte dos trabalhos produtivos, o simples contato social para provocar uma emulação, um estímulo às forças vitais que aumenta a capacidade produtiva individual”. O homem é por natureza “um animal social” que adquire maior força e estímulo quando se junta a outros, não apenas para aumentar sua produção material, mas também, para enfrentar e superar a condição de dominação que lhe é imposta. Para Marx (apud Losovsky, 1989, p. 6), “a única força social do lado do proletário, é a sua massa. Mas a força da massa dissolve-se quando há desunião”.

Os desejos e vontades compartilhadas por esses professores expressam o conjunto de reivindicações da categoria, as quais se manifestam em duas dimensões, uma de caráter mais corporativo voltada para o grupo profissional, como melhores salários, condições de trabalho e elevação dos níveis de formação, e outra, relacionada aos interesses gerais da população por mudanças nas condições sociais e econômica da classe trabalhadora.

Nas lutas travadas desde o início do movimento docente nessa região, as entidades sindicais reivindicam a valorização dos professores, incluindo, além da melhoria salarial, um plano de cargos e carreira profissional que incentive o desenvolvimento profissional, definindo as regras: para o sistema de progressão e promoção na carreira, forma de ingresso no magistério, assim como algumas vantagens consideradas justas pela categoria. A essas reivindicações corporativas, somam-se projetos originados a partir das discussões sobre a conjuntura política, social e

78 Entrevista 17

79 Entrevista 23

econômica da sociedade, sendo estes projetos, concebidos e orientados numa perspectiva que visa à transformação da realidade.

O argumento dos professores entrevistados demonstra um discurso construído a partir de uma vivência no movimento sindical, num contexto em que o sindicalismo brasileiro se mostra fortemente influenciado pelo pensamento marxista, devido ao fato de os princípios ideológicos defendidos por Marx e seus seguidores passarem a circular com maior liberdade no debate acadêmico, político e sindical, portanto, um contexto histórico e político favorável à organização dos trabalhadores com base nessa perspectiva.

Vale salientar que as ideias marxistas influenciam a organização operária desde o século XIX na Europa, foi o suporte ideológico da Revolução Russa e outras que ocorreram, principalmente, na Europa Oriental. No Brasil, apesar de ser vista com desconfiança pela elite dominante tornando-o clandestina por longos períodos de sua história, o pensamento revolucionário sempre esteve latente no movimento, cultivado quase sempre pela oposição existente nas entidades sindicais nos períodos ditatoriais de 1937 à 1945, assim como entre 1964 à 1985. Essa ideologia também influenciou significativamente os movimentos que reivindicaram a abertura política iniciada a partir de 1985, tendo sua difusão ampliada entre segmentos e regiões onde antes não havia grande expressividade.

No Vale do São Francisco, os princípios ideológicos fundados no materialismo histórico dialético, antes cultivados na clandestinidade por alguns poucos militantes da esquerda, passam a ser divulgados pelos partidos políticos de tendência socialista e comunista, criados e/ou reorganizado no contexto da abertura política no País. A atuação destes se confunde com a própria atividade sindical, pois, à medida que os sindicatos se organizam, aumenta a visibilidade de partidos como o PT, PCdoB e PCB na região, numa dinâmica em que estes influenciam a atividade sindical e esta assume o preceito defendido no marxismo de que “os sindicatos devem aprender desde já a atuar de maneira mais consciente, como eixos da organização da classe proletária, pelo interesse superior de sua emancipação total. Deverão apoiar todo movimento político ou social que se encaminhe diretamente a este fim” (MARX apud LOSOVSKY, 1989, p. 9).

Nesse contexto, a atuação política e sindical se constituía uma nova realidade para muitos professores da região, representava uma

aprendizagem adquirida numa nova dinâmica, até então, nunca vivenciada pela maioria dos membros da categoria docente atuante em Juazeiro e Petrolina.

[...] era muito empolgante, aquela coisa, primeiro porque tinha aquela coisa de você tá ocupando esses espaços e a discussão política era muito, muito interessante e o que mais contagiava era isso, as coisas novas, inovadoras, você ia pra aqueles conselhos de representante lá em Recife, e quando voltava se reunia novamente pra passar pra todo mundo, [...]naquela época não tinha muita compreensão das coisas, era um sofrimento para acompanhar quem estava quinhentos anos rodado, que vinha do movimento sindical, que vinha do movimento não sei o que de mil movimentos e tudo, quer dizer tudo, o povo leninista, troskista, tudo, ainda tinha parcelas que a Albânea era o farol e tudo, e para a gente aquilo ali era tudo, muito novo.⁸⁰

Trata-se do contexto histórico da abertura política, no qual o movimento dos professores em diversas regiões do país, fundamentando-se nas ideias revolucionárias da transformação social luta por novas conquistas profissionais, bem como exige do Estado uma educação pública de melhor qualidade. Portanto, é um momento em que se procura assegurar direitos estabelecidos nos termos da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e nos estatutos do magistério nos estados e municípios. Essa luta repercutiu e tem seus desdobramentos nos municípios de Juazeiro e Petrolina, atravessando as últimas três décadas, num movimento de fluxo e refluxo, com os sindicatos tentando fazer valer o direito da população a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Na Bahia e em Pernambuco os períodos mais propícios ao diálogo e negociações coincidem com a eleição dos Governadores Valdir Pires 1986 e Miguel Arraes em 1986 e 1994 nos respectivos Estados, ambos, políticos do campo da esquerda que se opuseram aos Governos militares. Nessas gestões, o movimento dos professores tem parte de suas reivindicações asseguradas nos termos dos Estatutos do Magistério aprovados após 1986, embora essas leis não sejam cumpridas integralmente, fazendo com que persistam os conflitos entre professores e governos, desencadeando sucessivas greves na Rede Pública Estadual de Ensino nesses dois estados.

No âmbito das redes municipais de ensino o conflito entre professores e gestores adquire maior visibilidade à medida que estas se expandem nos anos 1990, com o processo de municipalização do ensino,

80 Entrevista 09

fazendo aumentar o número de professores vinculados aos municípios e conseqüentemente a complexidade das relações no interior dos seus sistemas. As entidades representativas da categoria docente buscam atrair os professores municipais para participar de suas bases, assegurando a presença destes nas suas diretorias, conforme a ata da reunião dos professores municipais de Juazeiro realizada em 25 de setembro de 1989, na qual foi encontrado o seguinte registro:

[...] a reunião contou com a presença da professora estadual Antônia de Souza Araújo, que falou sobre o salário e sobre a filiação dos professores municipais ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação, foi lida uma carta que foi enviada aos prefeitos municipais reivindicando o salário dos professores e sobre os professores leigos que não tem reciclagem. Foi aberta a votação para a diretoria municipal, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação, possui onze cargos o município ficou com cinco [...]⁸¹

Nesse período o movimento sindical tinha maior consistência entre os professores do Estado, que, por sua vez, auxiliavam no processo de organização dos professores do município, buscando a sua integração como base sindical. A presença deste na base sindical facilitou a organização sindical porque resolvia também parte dos problemas financeiros da entidade em virtude de os recursos provenientes da mensalidade passar a ser administrado pela base local.

Em Petrolina, a presença de professores municipais também era uma estratégia de fortalecer o sindicato dos Servidores Públicos de Petrolina – SINDSEMP, já que os professores significam a maior categoria de servidores municipais, tornando-se de grande interesse para os diretores da época evitando que estes viessem a se associar ao SINTEPE, passando a ser representados por este nas suas negociações.

Outro fator que favoreceu ao desenvolvimento do sindicalismo docente na região do São Francisco foi a ampliação da abrangência territorial do movimento de professores significando para as associações, uma redefinição de suas finalidades e objetivos, antes, restritos às questões imediatas e corporativas dos professores tais como: direitos trabalhistas, política salarial e ações relacionadas ao aperfeiçoamento profissional.

Com a evolução das lutas da categoria docente as associações se transformam em sindicatos a partir de 1989, passando a ter seus objetivos baseados em princípios e compromissos gerais que visam à melhoria

81 Livro de atas das reuniões dos professores municipais, 1989, p. 1

das condições de vida da população, mediante a transformação da estrutura social brasileira; e específicos como a luta pelo ensino público de qualidade, conquista de direitos profissionais para os educadores, desenvolvimento intelectual e profissional dos trabalhadores em educação e o estabelecimento de contato e intercâmbio com as entidades congêneres sindicais ou não em todos os níveis, conforme prevêem seus estatutos.

Um fator favorável para o surgimento do movimento passa pela aprovação da Constituição de 1988, que institui a possibilidade dos servidores públicos poderem se sindicalizar. Com isso as associações se legitimam como sindicatos e ampliam sua representatividade.

Além das influências decorrentes do ressurgimento de partidos de esquerda, a emergência do novo sindicalismo, a ação coletiva docente no Vale do São Francisco encontra o eco dos seus discursos, nas práticas evangelizadoras da Igreja católica, que dirigida pelo bispo de Juazeiro, Dom José Rodrigues, procurava através de suas pregações, conscientizar a população sobre as causas das desigualdades, atribuindo ao modelo de desenvolvimento econômico a culpa pelo estado de pobreza da maioria dos habitantes dessa região.

Em suas pregações, o bispo conclamava o povo a se organizar, para ganhar forças na união do grupo, e assim reivindicar seus direitos. Nas lutas cotidianas tinha como meta dos trabalhos fundar comunidades de base. A palavra de Deus como instrumento para discutir os problemas individuais e da comunidade. No contexto a abordagem sobre o modelo capitalista, que favorece um grupo que tem nas mãos a riqueza do país e detém o poder político como se fosse um direito natural.

Esta postura do bispo de Juazeiro fez com que autoridades da política baiana o taxassem de comunista nos anos de 1980, em decorrência de D. José Rodrigues assumir em suas pregações uma posição política contrária aos interesses da elite dominante local. Esse é um discurso que chega à região do São Francisco como novidade para muitos trabalhadores, entre eles, grande parte dos professores, que o incorporam às suas lutas as ideias de transformação da sociedade. A Igreja se coloca como parceira do sindicato, apoiando o movimento e em algumas ocasiões tentando intermediar as negociações com os poderes públicos conforme uma das entrevistadas quando afirma “várias vezes a gente procurou a Igreja, quando a gente não estava conseguindo intermediar, não estava conseguindo a negociação, a gente procurou a Igreja para intermediar através do bispo D. José Rodrigues”.⁸²

82 Entrevista 01

Além dos fatores favoráveis já citados, o processo de interiorização das universidades estaduais deu uma contribuição significativa para organização do movimento docente, uma vez que ao introduzir novas discussões sobre a realidade educacional, fundamentadas em abordagens críticas, estimulou a mudança de mentalidade no professorado e a formação de uma massa crítica em Juazeiro e Petrolina.

Conclusões

Vimos que a organização coletiva dos professores no Vale do São Francisco tem maior visibilidade a partir de meados da década de 1980. Nesse período, as associações representativas da categoria passam a se organizar sob influência dos movimentos grevistas desencadeados no país, demarcando a característica de um novo sindicalismo também no segmento docente.

Os professores desta região se inserem nas lutas reivindicativas desencadeadas pelos colegas da capital passando a difundir e organizar os movimentos também no interior dos Estados da Bahia e Pernambuco, contribuindo assim, para a ampliação e fortalecimento do associativismo docente nos referidos Estados. Ao se transformarem em sindicatos a partir de 1989, as associações de professores conquistam maior legitimidade e representatividade na defesa dos interesses dessa categoria profissional.

Ao assumir uma postura crítica em relação à educação das camadas populares e uma atitude reivindicativa por melhores condições para o exercício profissional da docência, os sindicatos enfrentam a resistência das elites conservadoras que representam o poder político na região. Estas foram subservientes ao regime militar que sai de cena em 1985, embora seus correligionários tenham permanecido governando graças aos acordos estabelecidos, na transição para um processo político democrático lento e gradual, que possibilitou a permanência dos conservadores no poder.

No contexto em que os professores no Vale do São Francisco iniciam sua organização coletiva em forma de associações e/ou sindicatos de caráter reivindicativo, ainda era comum os governantes combaterem os movimentos sociais de luta através da repressão policial, um resquício da tradição autoritária cultivada durante a ditadura dos militares. Quanto às medidas administrativas para intimidar a organização do movimento docente recorria-se a expedientes como demissões, corte do ponto,

suspensão dos salários e intervenção nas entidades através de corte dos repasses financeiros descontado na folha de pagamento dos funcionários e estímulo à criação de outras entidades sindicais lideradas por aliados políticos dos governos.

No entanto, os sindicatos docentes no Vale do São Francisco se caracterizaram pela postura crítica que assumem na relação com o sistema educacional, pelas ações desenvolvidas visando elevar o grau de profissionalização dos professores, como também por seus conflitos internos. Diante da realidade caótica das escolas as entidades representativas dos professores responsabilizam os governantes pelo descaso com a educação da população mais pobre economicamente e reivindicam investimentos na formação dos professores, valorização salarial e melhores condições de trabalho.

A relação política com os governantes é marcada por conflitos que se estabelecem quando se esgota a possibilidade de diálogo, e os desfechos são os movimentos de protesto, com passeatas, paralisações e greves. O que, aliás, se constitui num dos graves problemas da escola pública, devido às greves que prejudicam exatamente os que mais necessitam dessa instituição para o seu desenvolvimento intelectual, social e econômico.

Este fato preocupa também as lideranças sindicais fazendo-os refletir sobre a necessidade de buscar novas formas de organização coletiva que potencialize as lutas pelo avanço profissional dos professores, por uma melhor qualidade da educação. Desse modo tem sido pauta nas ações do movimento sindical temas como a elevação da escolaridade dos trabalhadores em educação, os processos contínuos de formação, o acesso às novas tecnologias da comunicação e educação, a adequação da organização escolar à realidade local.

Nesses aspectos, o movimento sindical tem alcançado algumas vitórias, tendo em vista a definição de leis específicas do magistério nas diferentes esferas da administração pública, tais leis são aprovadas mediante um embate de forças políticas, no qual os sindicatos participam apresentando suas reivindicações em forma de projetos de lei, negociando as propostas com representantes dos governos, e, em alguns casos, acionando a justiça para fazer com que as autoridades políticas cumpram as leis da educação no contexto regional.

Referências

- BORGES, Celma. Movimentos dos professores estaduais da Bahia: as lutas dos anos 80. **Caderno CRH - Revista do Centro de Recursos Humanos**, Salvador, n. 26/27, p. 255-289, jan./dez. 1997.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- CHILCOTE, Ronald H. **Transição capitalista e a classe dominante no Nordeste**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: EDUSP, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. **Opara: formação histórica e social do submédio São Francisco**. Juazeiro, BA: [s.n], 1997.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOSOVSKI, D. **Marx e os sindicatos: o marxismo revolucionário e o movimento sindical**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Klaus Von Puschén. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon**. Tradução Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____.; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.
- NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. **Sindicalismo e educação: um estudo do debate educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco**. Recife: UFPE, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver junto?: iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Ephaim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- VIEIRA, J. N. **Professores em movimento: a luta pela definição do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério em Petrolina - PE**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DO PESQUISADOR E O TEMA DA PESQUISA

relato de uma experiência formadora ⁸³

JANDIROBA, Luiz Carlos

FERREIRA, Adir Luiz

Este trabalho⁸⁴ tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre a importância da subjetividade do pesquisador na construção do conhecimento no âmbito da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma experiência voltada para a construção de um projeto de pesquisa a partir da percepção das implicações do pesquisador com o tema da investigação. Essas implicações vêm à superfície da consciência do autor deste texto quando o mesmo descobre que o tema da pesquisa tem aparecido de forma recorrente em seus estudos. É justamente para esclarecer esses comprometimentos na relação com o tema da pesquisa que empreendi essas ponderações apresentadas na forma desse texto.

O projeto em execução no curso de Formação Doutoral visa promover um estudo a respeito da construção de relações de poder na escola por alunos e professores em suas interações cotidianas. A pesquisa tem o propósito de aprofundar as reflexões provocadas a partir dos resultados do trabalho que deu forma à dissertação do Mestrado, o qual foi fruto de preocupações pedagógicas afloradas durante a minha docência no ensino de segundo grau, na década de 1980, em uma escola pública, no município de Serrinha, situado na região Nordeste do Estado da Bahia.

83 Texto de reflexão metodológica advinda da construção da tese de doutoramento em Educação na UFRN, sob a orientação do prof Dr. Adir Ferreira, como bolsista do PQI CAPES - UNEB PROMEBÁ REDEMEMO.

84 Trabalho apresentado no Seminário Internacional da AFIRSE-Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Ciência da Educação

Incomodado pelo entranhamento da questão política nos meus estudos, como também, na minha vida pessoal e profissional, e incentivado pelo meu professor orientador, tomei a iniciativa de promover uma reflexão a respeito do meu envolvimento na seleção do tema dessa pesquisa, tarefa que realizo com os auxílios de Breuer (2003) e Josso (2004).

Barbier (2004, p. 120) ao analisar o envolvimento do pesquisador em sua atividade científica construiu o conceito de implicação, a qual, “no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, [...]”.

Para o autor, a implicação significa que nas ciências humanas a subjetividade do pesquisador marca a sua presença na “elaboração e no desenvolvimento da pesquisa”. Esta implicação se apresenta em “três níveis de abordagem”: o psicoafetivo, o histórico existencial e o estrutural profissional (BARBIER, 2004, p. 106-107).

A implicação psicoafetiva apresenta-se no nível individual do pesquisador pelas emoções que experimenta na sua relação com o objeto ou com os sujeitos da pesquisa, como consequências de vivências anteriores em situações análogas à da investigação.

A implicação histórico-existencial refere-se às influências do ethos e do habitus de classe do pesquisador na sua relação com o objeto da pesquisa, mediada pela presença de uma práxis e um projeto do pesquisador considerado como um ser engajado no processo histórico de transformação do mundo no qual está incluído. Desse modo, o pesquisador no ato de investigar reflete a sua posição de classe social quanto à sua perspectiva de análise do fato social, bem como, ao projeto de transformação social da realidade investigada.

A implicação estrutural-profissional consiste na relação entre o trabalho social do investigador e a pesquisa por ele conduzida. Vincula-se a fatores que influenciam decisões pertinentes à gestão da pesquisa ou aos seus resultados, que, por sua vez, eventualmente produzem consequências para a situação profissional do pesquisador. Embora apresentados de forma isolada, os diferentes níveis de implicação “se interpenetram e agem um sobre o outro” (BARBIER, 1998, p. 118).

A análise das implicações é direcionada para a pesquisa-ação revelando a preocupação de Barbier com as consequências da presença do pesquisador no campo da pesquisa, assim como, os efeitos de sua intervenção na conduta dos colaboradores da pesquisa. No entanto,

suas reflexões podem ser úteis para a compreensão das implicações do pesquisador em outras modalidades de pesquisa como a que se propõe neste trabalho.

Breuer (2003, p. 2) em um artigo sobre a subjetividade no conhecimento científico, em uma perspectiva próxima à de Barbier, afirma que:

“El conocimiento sin un sujeto que conoce” no es una premisa razonable de la praxis sócio-científica, pues todo conocimiento – incluyendo lo científico – es ineludiblemente portador de características del sujeto que conoce y, por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo.

Esse enunciado deixa claro a inevitabilidade da influência do pesquisador no objeto de pesquisa corroborando de outra maneira a teoria da implicação esposada por Barbier.

Convencido de que o conhecimento sócio-científico é fruto de uma construção onde marca presença a subjetividade do pesquisador, o autor mencionado destaca a importância de uma atitude reflexiva do cientista social no sentido de revelar suas implicações no seu trabalho. Essa postura se avizinha do que se tem denominado de processo de objetivação, isto é, a objetividade do trabalho científico emerge de um processo de construção que se desenrola ao longo da pesquisa mediante uma reflexão crítica empreendida pelo pesquisador a respeito da sua própria investigação.

Breuer propõe uma metodologia autoreflexiva, na qual, o investigador e o que ele observa passam a se constituir em objeto de sua própria observação ou reflexão. Esta metodologia implica em assumirem-se as “técnicas de-centración y re-centración”. Pelo primeiro procedimento o sujeito se distancia de seus próprios padrões e assume uma atitude de observador face à sua própria perspectiva original. A segunda ação é praticada pelo sujeito através de um diálogo consigo mesmo e com outros quando se reconstrói a perspectiva original da pesquisa pelo esclarecimento da relação entre o pesquisador e o objeto de estudo.

A proposta de Breuer contribui para este trabalho na medida em que inspira uma atitude autoreflexiva do pesquisador, principalmente na sua relação com o tema da pesquisa, levando-o a se reconhecer em sua subjetividade, no objeto selecionado.

Josso (2004), no seu livro *Experiências de Vida e Formação*, apresenta uma rica discussão a respeito da importância das Histórias de Vida para se estudar a formação de professores apontando o método biográfico como um caminho seguro para se compreender a relação entre as experiências vividas e a formação docente. A autora, convergindo com os pontos de vista apresentados anteriormente, admite com surpresa e de modo mais amplo do que Barbier (1998) e Breuer (2003) a íntima relação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa na seguinte proposição:

Fica-se extremamente surpreendido ao constatar que não há processo científico ou escolha de objeto teórico que não seja sustentado por uma dimensão afetiva, na maioria dos casos associada a uma lógica biográfica articulada a um contexto sociocultural e histórico. (JOSSO, 2004, p. 98).

A autora utilizando o método biográfico pela mobilização de histórias de vida procura mostrar as influências das experiências vividas pelos docentes nas suas próprias formações. Para a finalidade deste trabalho faço uma adaptação do referido método no sentido de esclarecer a minha relação com o tema ou objeto da pesquisa sob a forma de um relato autobiográfico inspirado nas lições da mencionada cientista.

Segundo Josso (2004), a narrativa biográfica é efetuada pelo “recurso às recordações-referências” organizadas a partir de “associações livres” de recordações das experiências relacionadas com o tema da formação que neste caso será o tema da pesquisa. As recordações-referências são representações simbólicas “do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação.” Elas apresentam uma “dimensão concreta ou visível” ligada às percepções ou imagens sociais evocadas pelo autor “e uma dimensão invisível” relacionada “às emoções, sentimentos, sentidos ou valores.”

As experiências formadoras são importantes para compreender a relação do sujeito com o objeto da pesquisa porque, as mesmas, são responsáveis pela constituição de atitudes, sentimentos, emoções, valores que influenciam o comportamento do sujeito em situações análogas às das experiências formadoras.

Apesar de reconhecer a importância da experiência formadora na pesquisa biográfica, Josso faz uma distinção entre experiência formadora e experiências como vivências particulares. Estas significam as recordações de situações vividas pelo autor da narrativa, enquanto as experiências são

frutos de “um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48).

O processo de elaboração de uma experiência pode assumir três modalidades: a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida que se tornaram significativos mas sem tê-los provocado. b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós mesmos provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos. c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procura-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p. 50-51).

As experiências das modalidades a e b são vividas em “contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural” e a modalidade c – pensar as experiências – ocorrem nos “contextos dos referenciais socioculturais formalizados”.

Inspirado nas lições de Josso tentarei elaborar uma narrativa autobiográfica estruturada conforme os modelos por ela traçados, ou seja, inicialmente construirei um relato das vivências particulares de experiências provocadas por outros, em seguida as vivências de experiências por mim provocadas e num terceiro momento será feita uma reflexão sobre as mencionadas vivências no sentido de estabelecer uma relação de significados entre as mesmas e o tema-objeto da pesquisa.

È oportuno ressaltar que o objetivo dessa incursão consiste em compreender as implicações do pesquisador com o tema da pesquisa e, portanto, a autobiografia, neste caso em particular, não é usada como uma modalidade de pesquisa, mas como técnica ou procedimento articulada a uma abordagem de pesquisa qualitativa.

Recordações-referências: as vivências particulares da infância e adolescência de experiências provocadas por outras pessoas

A minha origem social está ligada a uma família de pequena classe média constituída por funcionários públicos como militares, professores e exatores fiscais. Meu pai era oficial da Polícia Militar da Bahia, jornalista, poeta e militante do partido Comunista Brasileiro. Por conta da sua militância política esteve preso várias vezes, sendo que em duas oportunidades convivi com ele e outros militares no ambiente da prisão, testemunhando discussões políticas e até conflitos.

Uma dessas prisões marcou-me profundamente porque ocorreu às vésperas do Natal de 1952 provocando um acontecimento cuja lembrança ainda me emociona. Morávamos em Serrinha, cidade do interior baiano, mas meu pai servia em Salvador, capital do Estado. Antes de viajar pedi-lhe como presente um sapato, pois o que possuía estava com a sola furada. No entanto, ao desembarcar na Estação Ferroviária da Leste Brasileira foi preso e imediatamente colocado em situação de incomunicabilidade com outras pessoas, ficando desse modo impossibilitado de satisfazer o meu pedido.

O dia de Natal chegou e à noite recebemos as visitas de parentes no sítio onde morávamos e entre eles vieram algumas crianças, as quais trouxeram os presentes que ganharam de seus pais para exibi-los. Constrangido, corri para o quarto e peguei um pequeno carro de madeira comprado na feira livre, embrulhei-o em papel de armazém e retornei para a sala mostrando o brinquedo dizendo-lhes que houvera sido um presente de Papai Noel. Como eles haviam percebido o meu movimento contestaram a minha fala afirmando que eu havia inventado o presente. Experimentei, então, um inesquecível e indescritível sentimento de decepção e humilhação misturado a uma sensação de frustração e saudade pela ausência de meu pai, naquele dia, cujas causas conheci muitos anos depois.

As décadas de 1950 e 1960 foram caracterizadas por crises políticas que mobilizaram a sociedade brasileira na forma de debates, como também, de conflitos partidários, sindicais e militares.

No ano de 1950 retornou à Presidência da República, pelo voto popular, o ex-ditador Getúlio Vargas, o qual, desde o início do seu governo enfrentou fortes resistências de partidos políticos e facções de militares, cujo desfecho foi o suicídio do carismático líder político. Este fato agravou a crise política materializada em manifestações populares contra os opositores de Vargas mediante a depredação do prédio que sediava a Tribuna da Imprensa, jornal editado por Carlos Lacerda um dos principais líderes da oposição a Getúlio Vargas.

Esses acontecimentos repercutiram no meu ambiente familiar, constituído por pessoas com ideologias distintas e contraditórias, como o socialismo, o liberalismo, o integralismo e o positivismo. Como consequências dessas contradições ocorriam calorosos debates, cujas fontes alimentadoras eram as notícias divulgadas pelo Repórter Esso.

Essas discussões chamavam-me a atenção de tal modo que, vez por outra, ousava interferir, principalmente em apoio ao meu pai e como

resultado era mandado para a cama mais cedo. Essas vivências da infância começaram a despertar a minha atenção para a política.

Nos anos de 1960, no início da minha adolescência e no curso ginásial, dedicava parte do tempo escolar ao debate sobre questões da política nacional com colegas que compartilhavam o interesse pela política. Esse tipo de preocupação levou-me, mais tarde, à Presidência do Grêmio Estudantil e à participação em greves e passeatas estudantis.

Nessa mesma época ocorreu um fato político que considero importante para a minha formação política, a visita de Luiz Carlos Prestes à Feira de Santana em campanha pela candidatura do Marechal Lott à Presidência da República. Eu e os colegas de discussões decidimos que receberíamos o Cavaleiro da Esperança, de modo que, à tarde de um dia que não me recordo, sabendo que Prestes seria recebido pelo Prefeito Arnold Silva e o Presidente da Câmara de Vereadores Wilson Falcão, nos posicionamos ao lado da escadaria que levava ao salão nobre da prefeitura no momento em que Prestes acompanhado do líder local do P.C.B., Humberto Mascarenhas, iniciava a subida da escada para receber os cumprimentos do Prefeito instalado no alto da escadaria. O mais importante líder socialista do Brasil passou à nossa frente sem sequer nos olhar e sem que tivéssemos a coragem de lhe dirigir a palavra. No entanto, em nossa ingenuidade de adolescentes saímos dali orgulhosos e convictos de termos participado de um grande momento histórico.

No entanto, o acontecimento mais significativo ocorreu na noite do mesmo dia quando meu pai levou-me ao comício na Praça da Bandeira para ouvir a mensagem de Prestes. A primeira surpresa foi o fato de irmos para o palanque e em seguida ouvir o discurso de saudação ao referido líder proferido por meu pai, que, no decorrer de sua fala revelou que em homenagem a Prestes dera-me o seu nome Luiz Carlos.

Se esse fato já me emocionara, mais forte ainda foi a emoção que experimentei quando meu pai apresentou-me ao Cavaleiro da Esperança que ofereceu-me a sua mão direita enquanto com a esquerda enxugava com um lenço o suor do rosto aparentando nervosismo em meio a aclamação popular e gritos ameaçadores de inimigos infiltrados na multidão. Enquanto segurava a minha mão o Capitão da Coluna seguia apressadamente em direção ao carro que o conduziu para outro encontro. O sonho frustrado à tarde realizou-se à noite e a fantasia transformou-se em realidade.

Essa vivência marcou significativamente a minha vida porque contribuiu para a formação de uma identidade política com os movimentos sociais pela transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista. Nessa fase começa a se fortalecer na minha formação atitudes e valores morais e éticos comprometidos com a luta dos oprimidos.

No mesmo período, outros acontecimentos relacionados com a militância política do meu pai produzirão efeitos na minha formação. Na época, ele além de apresentar um programa de utilidade pública na Rádio Cultura de Feira de Santana, editava um jornal semanal – a Gazeta do Povo – defendendo o projeto político e social do Presidente João Goulart, posição que atraiu a reação das oligarquias locais por meio do empastelamento do jornal em 1959. Apesar da repressão o semanário continuou em circulação até abril de um mil novecentos e sessenta e quatro, quando prepostos da Polícia Militar, a serviço do golpe militar, invadiram e depredaram a redação do jornal e apreenderam equipamentos de impressão.

Diante da forte repressão fomos obrigados a abandonarmos a cidade porque o comando do golpe na Bahia encaminhou um ofício circular para as autoridades policiais do Estado determinando a prisão do meu pai, vivo ou morto! Além disso, havia o temor que algum membro da família fosse aprisionado como refém pelas forças golpistas. Mais uma vez compartilhei com ele de suas desventuras políticas, não mais no cárcere, mas, nos isolamentos dos esconderijos e nas angústias das fugas atravessando barreiras policiais. Meu pai escapou da morte e da prisão, mas não se livrou da punição na forma de transferência compulsória para o quadro de oficiais inativos da Polícia Militar.

Recordações-referências: vivências particulares da vida adulta de experiências provocadas pelo pesquisador

O golpe militar afetou de forma contundente a minha família, pois meu genitor, apesar de qualificado profissionalmente, não conseguia emprego por causa da interdição imposta pelos órgãos de informação do governo militar.

Essas experiências foram determinantes na escolha da minha carreira profissional com repercussões na minha posterior trajetória acadêmica, pois não conseguia entender o que estava ocorrendo com o meu pai e minha família, uma vez que, nenhum de nós cometera qualquer tipo de ação criminosa.

Preocupado em compreender o que estava ocorrendo no meu país e com a minha família, ao fazer o vestibular optei pelo curso de Ciências Sociais, embora o Direito fosse a minha verdadeira paixão. A mudança de opção deveu-se ao fato de descobrir, a partir do conhecimento das experiências advocatícias de parentes e amigos da família, que a prática do Direito é exercida em contradição com os ideais professados pela ciência jurídica. A escolha das Ciências Sociais foi orientada pela preocupação de compreender a crise política e social que envolvia o país, assim como, o desejo de contribuir para a transformação social no sentido de se construir uma sociedade igualitária.

Por conta dessas motivações escolhi a sociologia como área de concentração e a Licenciatura Plena como habilitação profissional porque além de facilitar o acesso ao mercado de trabalho oferece condições para o exercício da militância política. E a Sociologia, seus conteúdos alimentam esse tipo de ação. Concluída a graduação, no ano de 1980, ingressei mediante concurso público na escola Normal de Serrinha para lecionar a disciplina História do Brasil, no então ensino de segundo grau.

No exercício do magistério iniciei a minha militância sindical participando da implantação da APLB – sindicato dos professores da rede pública de ensino – na cidade de Serrinha sendo um dos seus primeiros diretores com uma participação importante nos movimentos grevistas por melhores condições de trabalho e melhor qualidade de ensino.

Neste estabelecimento de ensino, durante a docência em disciplinas da área de Estudos Sociais, nos turnos diurno e noturno, constatei que os alunos do turno noturno, em sua maioria trabalhadores, dispunham de pouco tempo fora da escola para a realização de tarefas escolares, enquanto que os alunos do turno diurno possuíam mais tempo para as atividades extraescolares, não precisavam trabalhar para prover o próprio sustento ou da família, concorrendo desse modo em situação mais vantajosa quando comparados aos alunos trabalhadores, no que se refere ao cumprimento das tarefas escolares, fora do tempo pedagógico da sala de aula.

Apesar do consenso entre os educadores sobre as diferenças entre esses dois grupos de estudantes, no que concerne às oportunidades de estudo a escola no seu planejamento e nas suas práticas, ignorava as diferenças de situações em que se encontravam os diferentes grupos de alunos. o conteúdo cultural transmitido aos alunos dos dois turnos do ponto de vista metodológico e de significados, eram tratados da mesma maneira para os dois grupos, exigindo-se deles o mesmo empenho e dedicação.

O resultado dessa prática se manifestava em reprovação, repetência e evasão editadas sob a rubrica do fracasso escolar, cujas causas eram atribuídas pelos professores ao desinteresse dos alunos, que por sua vez se queixavam do despreparo dos professores, instaurando-se assim uma animosidade e consequente desgaste na relação entre ambos na busca de culpados.

Na tentativa de compreender o problema que emergia da própria prática escolar, empreendi uma reflexão sobre a questão pela mediação de teoria sociológica de cunho marxista. Conforme, essa teoria, a escola em uma sociedade dividida em classes antagônicas, como a capitalista, consiste em um mecanismo de reprodução da ordem social através de dispositivos que favorecem os sucessos dos alunos oriundos das camadas médias e da burguesia, enquanto conduz os estudantes das classes trabalhadoras ao fracasso. Desse modo, a escola perpetua a estratificação social e a dominação burguesa.

No ano de um mil novecentos e noventa ingressei por concurso público no quadro docente da Faculdade de Educação de Serrinha, instituição de ensino superior vinculada à Universidade do Estado da Bahia, para lecionar a disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Estudos Sociais. Na universidade dei continuidade à militância sindical filiando-me à ADUNEB, órgão de representação dos docentes da UNEB, participando dos movimentos docentes, inclusive como diretor da entidade de cuja função licenciei-me para cursar o doutorado.

O exercício da docência despertou-me o interesse pela pesquisa levando-me a optar pelo regime de Dedicação Exclusiva e conseqüentemente a desvincular-me da Escola Normal de Serrinha. Como justificativa da DE elaborei um projeto de pesquisa com o objetivo de investigar a construção de relações de poder na relação entre professores e alunos do ensino noturno, prosseguindo, desse modo, os estudos iniciados durante a minha trajetória no ensino secundário.

A experiência formadora: reflexões sobre as vivências particulares

Conforme foi esclarecido em trecho anterior deste trabalho, a experiência formadora se distingue das experiências enquanto vivências particulares por se circunscrever a reflexões sobre a importância das

recordações-referência para a formação do autor da narrativa biográfica. Esta ação é realizada em um contexto sociocultural envolvendo as instituições formadoras, como na situação em que este trabalho é elaborado, ou seja, um curso de formação doutoral em programa de pós-graduação promovido por uma universidade na modalidade interconvenial. Essa atividade, portanto, é desenvolvida de conformidade com normas tradutoras de concepções teóricas a respeito da produção do conhecimento científico, com a finalidade de viabilizar a formação de pesquisadores. É dessa perspectiva que desenvolvo as reflexões a respeito das minhas vivências particulares, sendo que, tais ponderações incluem o fecho conclusivo deste trabalho.

A minha formação de pesquisador inclui as passagens pelos cursos de especialização e de Mestrado. O primeiro realizado na PUC de Belo Horizonte, Minas Gerais, permitiu-me a assimilação de novos conhecimentos a respeito da sociologia da educação mediante as leituras e debates das teorias de Apple, Giroux e Enguita, levando-me a rever o meu pensamento sobre a relação escola e sociedade, até aquele momento, marcado pela influência do marxismo ortodoxo.

Na mesma ocasião, tive a oportunidade de discutir com colegas e professores do curso o meu projeto de pesquisa, ato que me possibilitou conhecer a abordagem qualitativa na pesquisa educacional representada principalmente por Marli André, Menga Ludke, Maria de Lourdes R. Lima e Pura Lucia Martins. Essa experiência foi bastante significativa porque o conceito de pesquisa que havia aprendido na graduação fora fundamentado no paradigma positivista e, por conta dessa nova aprendizagem assimilei outros métodos de pesquisa e elaboração de projetos. Portanto, a minha experiência formadora na Especialização foi marcada pelos dois momentos-charneira indicados nos parágrafos acima, isto é, a aprendizagem de novas teorias sociológicas sobre a educação e a apropriação de um novo paradigma epistemológico inseminado nas metodologias de pesquisa qualitativas.

A segunda experiência formadora aconteceu no Mestrado de Educação e Pesquisa com a chancela da Université du Québec à Chicoutimi em convênio com a Universidade do Estado da Bahia. Nessa fase coloquei em prática o projeto elaborado a partir de minhas experiências como docente no ensino secundário e amadurecido durante o curso de Especialização.

O projeto teve o objetivo de investigar a construção de relações de poder na escola por alunos do curso noturno, em situação de fracasso, e seus respectivos professores. A pesquisa segundo a abordagem qualitativa foi orientada a partir das perspectivas teóricas de Charlot e Foucault, do primeiro autor foi aproveitado o conceito de situação de fracasso e do segundo a noção de poder.

O Mestrado propiciou-me uma experiência mais direta com a pesquisa, pela sua própria prática, orientada por um professor formador. Além da aprendizagem do saber-fazer pesquisa, senti-me gratificado pelo prazer de me perceber enquanto sujeito construtor de um conhecimento que, por sua vez, colocou-me diante de novas questões aguçando-me a curiosidade por encontrar novas respostas através de outras investigações.

Uma dessas questões relacionava-se às implicações do pesquisador com o tema da pesquisa, pois já me inquietava a recorrência da temática política nos meus estudos. No entanto, apesar da minha preocupação fui desencorajado a fazer uma reflexão a respeito dessa minha relação com o objeto da pesquisa. Essas transações deram origem a outros momentos – charneira na medida em que não somente assimilei, mas desenvolvi atitudes próprias a um pesquisador: a criticidade e a curiosidade científica.

Não obstante a reconhecida importância dos cursos de Especialização e Mestrado para a minha formação como pesquisador, é no curso de Doutorado que estabeleço transações e interações de maiores relevâncias como experiências formadoras propriamente ditas, pois é o momento em que faço as reflexões sobre as minhas vivências particulares, ou seja, quando inicio de fato a minha experiência formadora conforme a perspectiva de Josso.

Nessa fase são de significativas importâncias as intervenções do professor orientador nas sessões individuais, assim como as opiniões de outros pesquisadores e colegas do Doutorado no decorrer dos seminários de pesquisa e de formação doutoral. Essas interações criam novas situações de aprendizagem quanto ao reconhecimento da importância da subjetividade do pesquisador na condução do processo da pesquisa, assim como, a preemência de uma atitude autorreflexiva durante a atividade de investigação. Esse foi o entendimento que me levou a fazer uso da autobiografia para estabelecer, por meio de uma narrativa, os vínculos entre as minhas experiências de vida e o tema/objeto da pesquisa que empreendo como atividade de formação Doutoral.

Como é possível perceber, pelas leituras das páginas anteriores, a preocupação com a política encontra suas origens nas minhas experiências de infância fortemente marcadas pela relação com o meu pai. Com ele vivi e compartilhei de momentos de esperança, lutas e dissabores no convívio no ambiente sociopolítico da época, não apenas na infância, mas, também na adolescência e parte da vida adulta. Nessas aventuras e desventuras dói sendo forjado o meu gosto pela política, assim como, sentimentos, emoções, crenças e valores e preferências relacionados aos problemas sociais contemporâneos, às ideologias, aos partidos políticos e figuras proeminentes no mundo político.

Considerando as ponderações anteriores, não constitui surpresa o fato de que a política esteja teimosamente presente nos temas dos meus estudos. Na realidade, a recorrência dessa temática reflete a presença e a importância que a mesma representa na minha própria existência, de tal modo que, não é possível deixar de admitir, concordando com Josso, que o meu projeto de pesquisa para a Formação Doutoral, consiste, também, em uma parte significativa de um projeto existencial. Aliás, o mesmo torna-se mais significativo quando é pensado dessa perspectiva.

É certo que essas inferências implicam no reconhecimento da subjetividade do pesquisador na escolha do objeto e na condução do processo da pesquisa e, conseqüentemente, nas presenças de preconceitos nas decisões tomadas pelo pesquisador. Essas constatações, na visão tradicional de pesquisa, provocariam a sua desqualificação como uma atividade científica, contudo, de uma perspectiva qualitativa de produção do conhecimento, a subjetividade do pesquisador, longe de desmerecer o seu trabalho, é considerada, não apenas como fato inevitável, mas, também, condição positiva, pois os preconceitos, segundo Barbier, constituem um êmulo que impulsiona o trabalho do pesquisador.

Entretanto, assumir esse ponto de vista, não significa para o pesquisador deixar-se levar, como uma folha ao vento, pelos seus próprios preconceitos. A preocupação com a verdade com a verdade constitui o horizonte de todo trabalho científico e, por essa razão, ganha pertinência a proposta de Breuer, comentada no início desse trabalho, no sentido de um cuidado permanente do pesquisador, durante todo o processo de produção do conhecimento, para evitar que os seus preconceitos possam induzi-

lo ao erro. Para isto, ganha força a necessidade do pesquisador assumir uma atitude de auto-reflexão no decorrer da investigação pela adesão à uma metodologia reflexiva, no modo como utilizo neste trabalho, o qual, constitui o embrião da pesquisa para a Formação Doutoral.

Referências

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília-DF: Liber Livro, 2004.

BREUER, Franz. Lo subjetivo del conocimiento sócio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research** [On line Journal], v. 4, n. 2, Mayo 2003. Art. 25. Disponible em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1512>>.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARTOGRAFIA SIMBÓLICA COMO SUPORTE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO história do ensino superior no Brasil⁸⁵

ALMEIDA, Sílvia Maria Leite de

Quem me dera ter a faculdade de contar uma história como o faz um mapa. [...] Os mapas são a nossa literatura mais antiga, anterior ainda aos livros. Aposto que foi com um mapa que os seres humanos comunicaram-se entre si pela primeira vez. (MORGAN apud DUARTE, 1994, p. 16).

Este texto reproduz parte da tese de doutorado em educação. Naquele estudo, pretendi realizar um trabalho que se apropriasse da possibilidade teórica e metodológica da cartografia simbólica indicada por Santos (1989, 2000), para elaborar o que chamei de *Atlas*⁸⁶ das políticas (históricas e atuais) que garantem (e inibem) o direito de acesso à educação superior no Brasil.

Neste artigo pretendo, de forma simples, apresentar a abordagem teórica e metodológica escolhida para aquele estudo. Acredito que seja necessário acercar-se de alguns aspectos básicos da cartografia para que o leitor tenha uma maior compreensão do caminho que foi trilhado. Elucidando como essa temática se insere numa discussão maior da composição de um novo paradigma de ciência e sociedade, que Boaventura de Sousa Santos denomina de *paradigma emergente*.

85 O texto é parte da tese de Doutorado do junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (ALMEIDA, 2006), sob a orientação da profa. Maria Beatriz Luce.

86 A tese apresentada foi denominada de Atlas.

DESVENDANDO A CARTOGRAFIA

Alguns esclarecimentos conceituais

Carta e mapa, na língua portuguesa, são quase que sinônimos. No entanto, a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT define esses termos da seguinte maneira:

Mapa: “Representação gráfica, em geral de uma superfície plana e numa determinada escala, com as representações de acidentes físicos e culturais da superfície da Terra, ou de um planeta ou satélite”. Já a palavra carta tem a seguinte explicação: “Representação dos aspectos naturais e artificiais da Terra, destinada a fins práticos da atividade humana, permitindo a avaliação precisa de distâncias, direções e a localização plana, geralmente em média ou grande escala, de uma superfície da Terra, subdividida em folhas, de forma sistemática, obedecendo um plano nacional ou internacional”. (ABNT apud OLIVEIRA, 1993, p. 31)

Oliveira (1993) lembra que no Brasil a tendência é de empregar o termo mapa ao se tratar de documentos mais simples ou mais diagramáticos. Já no caso inverso, de um documento mais complexo e detalhado, utiliza-se o termo carta. Levando em consideração esta diferença semântica, ambos os termos serão utilizados.

A cartografia temática

A produção dos mapas temáticos resultou num importante ramo da cartografia. Como o próprio nome diz, eles tematizam algum aspecto que pode ser cartografado. Joly (1990, p. 76) afirma que os mapas temáticos são inumeráveis, pois “tocam a tudo aquilo que apresenta algum aspecto de repartição no espaço atual, passado ou futuro”.

Ainda salienta que, apesar de todo mapa ser um mapa temático, este se diferencia do estritamente topográfico. Dessa forma, a cartografia temática trata de assuntos analíticos e eventualmente explicativos, seus procedimentos de levantamento, redação e difusão são diferenciados como também a formação do cartógrafo temático é distinta, pois

A coleta da informação [para os mapas temáticos], que é o equivalente do “levantamento” do mapa topográfico, é tarefa de especialista: um bom cartógrafo deve ser competente no domínio que pretende ilustrar. As fontes do cartógrafo temático são, de fato, as mesmas que as do pesquisador não-cartógrafo. Ademais, a representação total do espaço (um mapa não tem “buracos”) o obriga a reunir uma documentação tão exaustiva quanto possível. Essa informação evidentemente varia com a escala do mapa. Em grande escala, ele repousa, antes de tudo, sobre o conhecimento do campo, que se consegue pela observação e pela pesquisa diretas ou pela fotografia aérea. Numa escala menor, às vezes fontes mais distantes satisfazem: esta-tísticas oficiais, documentação bibliográfica ou sensoriamento remoto. Em todos os casos, a informação localizada assim coletada deve ser cuidadosamente verificada, controlada, tratada e transposta em vista da expressão gráfica. (JOLY, 1990, p. 79).

Com este alerta, apesar de não possuir formação em cartografia, ousei a tarefa de utilizar alguns elementos desta ciência como recurso de abordagem teórica-metodológica, como faria na utilização de outras abordagens que dão suporte às ciências humanas. Nesta também é preciso rigor, dedicação e exploração exaustiva do tema a ser cartografado/pesquisado, assim como atenção na escolha dos elementos de composição e distorção das cartas — escala, projeção e simbolização —, pois compartilho com Joly (1990, p. 73) que os mapas temáticos são um “maravilhoso instrumento de análise científica ou técnica do espaço geográfico”.

Há uma infinidade de tipos de mapas temáticos, principalmente se for levada em conta a sua relação com a cartografia topográfica. No entanto, para fins desse artigo, é interessante elucidar a sua classificação do ponto de vista do conteúdo. Dessa forma, os mapas temáticos podem ser qualificados como *mapas analíticos* ou *mapas de referência* nos quais a extensão e a repartição de um fenômeno são representadas. Seu objetivo central é tornar precisa a localização deste fenômeno. *Mapas sintéticos* ou *mapas de correlação* são cartas que integram dados de vários mapas analíticos a fim de expor as consequências daí decorrentes. Além destes tipos, ainda podem ser *qualitativos*, *quantitativos*, *estáticos* e *dinâmicos*,

estes últimos quando indicam alterações produzidas ou ainda a serem produzidas, num determinado espaço de tempo (JOLY, 1990).

Entendidos como veículos de comunicação, os mapas temáticos situam-se no que hoje se denomina “Comunicação Cartográfica” (KOLÁČNY, 1968; SALICHTCHEV, 1978 apud MARTINELLI, 1991, p. 37). De uma certa forma, pode-se incluir a cartografia simbólica, enquanto possibilidade de uma comunicação cartográfica, como uma categoria da cartografia temática.

Os mecanismos de produção das cartas/mapas

Os mapas, ao tentarem representar o espaço físico terrestre, acabam realizando distorções, pois o mapa é a representação sobre uma superfície plana da superfície da Terra — que é uma superfície curva. Para suavizar essa distorção e tentar representar a realidade, a cartografia dispõe de três mecanismos, que também são considerados mecanismos de distorção, a saber:

- a Escala
- a Projeção
- a Simbolização

A escala

As cartas podem ser classificadas segundo a escala utilizada. Podem ser de pequena, média e grande escala. A escala é um dos elementos mais importantes da carta. São as escalas que irão determinar maior ou menor detalhamento da realidade a ser apresentada.

A escala é um elemento que suscita um debate em especial, pois sua compreensão difere na cartografia e na geografia. Ela é também muito importante na cartografia simbólica, pois a partir da escolha do objeto é necessário que a escala se ajuste a fim de tornar o mapa o mais fidedigno possível.

Mas voltando a sua definição, tem-se que a escala

[...] vem a ser a relação entre a distância de dois pontos quaisquer do mapa com a correspondente distância na superfície da Terra. Traduzida, em geral, por uma fração, significa que essa fração representa

a relação entre as distâncias lineares da carta e as mesmas distâncias da natureza, ou melhor: é uma fração em que o numerador (invariavelmente a unidade) representa uma distância no mapa, e o denominador a distância correspondente no terreno tantas vezes maior, na realidade quanto indica o valor representado no denominador. (OLIVEIRA, 1993, p. 45).

A escala é medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não deve apenas estar adaptada ao objeto da pesquisa, deve indicar o nível de análise pretendida.

Castro (1995, p. 131) alerta que cada vez mais a escala tem um caráter fenomenal do que dimensional, o que implica consequências no desenvolvimento da ciência moderna.

A escala é, portanto, um problema colocado para o pensamento científico moderno. Para Ulmo “a hierarquia dos seres científicos confere todo o sentido à noção de escala dos fenômenos, noção corrente que temos utilizado sem defini-la precisamente, mas que merece atenção”. Para ele, a escala se define tanto quando são selecionados os instrumentos utilizados nas experiências de fenômenos microscópicos, como nos sentidos do observados de fenômenos macroscópicos. Um mesmo fenômeno, observado por instrumentos e escalas diferentes, mostrará aspectos diferenciados em cada uma. “Colocar-se numa determinada escala é [...] renunciar e perceber tudo que se passa na escala inferior”.

Castro (1995) indica o conceito de escala que satisfaz à cartografia simbólica. Neste conceito de escala o espaço é dividido em função de uma possibilidade de representação. Dessa forma,

[...] escala é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção mesma da natureza deste espaço, e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado. As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não uma

progressão linear de medidas de aproximação sucessivas. (CASTRO, 1995, p. 135-136).

A projeção

Um dos maiores dramas da cartografia é a transferência do que existe numa superfície curva – a Terra, para uma superfície plana – o mapa. Nessa transição ocorrem, certamente, distorções. Para atenuar essas alterações há a possibilidade do uso das projeções. Projeção é justamente a ação dessa transposição. No entanto, é importante se ter em conta que,

[...] não existe nenhuma projeção que elimine todos os tipos de deformações advindas da transformação da esfera num plano. Torna-se impossível que uma carta “conserva a mesma escala em todas as direções e em todos os pontos; em outras palavras, uma carta não pode representar com toda precisão o tamanho ou a forma dos acidentes geográficos em todos os pontos da carta”. (DEETZ apud OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Apesar de cada tipo de projeção ser diferente, todas elas possuem um centro, que normalmente não sofre alteração. Cabe então ao cartógrafo a escolha do centro, que muitas vezes se constitui numa escolha política.

Toda vez que tentamos desenvolver uma esfera num plano, ou parte duma esfera, podemos observar que os limites externos da superfície em desenvolvimento são, precisamente, os mais sacrificados, isto é, os mais alterados [...], ao passo que tais alterações vão diminuindo em direção ao centro da projeção, onde, aí sim, não haverá alteração. O centro de uma projeção, dessa maneira, é a parte da projeção – que pode ser um ponto ou uma linha (um meridiano ou um paralelo) – em verdadeira grandeza, isto é, sem alteração de escala, em consequência do desenvolvimento da esfera num plano. (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Dessa forma a decisão sobre o tipo de projeção e o centro do mapa é fundamental, pois, a partir dessa consciência, o cartógrafo selecionará as

áreas, os pontos que serão mais sacrificados, ou seja, mais distorcidos em relação à realidade retratada.

A simbolização

Enfim, o terceiro mecanismo de representação e distorção cartográfica da realidade é a simbolização (SANTOS, 1988, 2000a). Este elemento vai ser tanto mais fidedigno, quanto menor for a escala.

Através de um sistema de símbolos complexos ou não, universais ou pontuais, a mensagem do mapa é transmitida. O uso de símbolos deve ser significativo e obedecer às regras semiológicas para obterem significado. Dessa maneira, o cartógrafo dispõe de “um meio para mostrar ou para sugerir ao leitor a diversidade das relações visíveis ou invisíveis que são a própria essência das realidades geográficas. Portanto, a mensagem cartográfica também pode ser uma mensagem de interpretação e de comunicação científica” (JOLY, 1990, p. 10).

É justamente pelo uso de uma simbolização que a cartografia ganha *status* de uma linguagem. “Linguagem universal, no sentido em que utiliza uma gama de símbolos compreensíveis por todos, com um mínimo de iniciação” (JOLY, 1990, p. 13).

Os símbolos utilizados, mesmo quando são de conhecimento público ou usuais, costumam ser elucidados ao leitor através de um quadro de sinais, a *legenda* do mapa.

UMA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR⁸⁷

Como já referi no início deste artigo, Boaventura de Sousa Santos é um autor que faz uso da cartografia como elemento de análise dos fenômenos e das representações sociais⁸⁸ e foi determinante na

⁸⁷ Reproduzo aqui o subtítulo utilizado por Santos (1988, 2000a), substituindo o termo direito, por educação superior.

⁸⁸ Numa outra perspectiva teórica, Guattari e Rolnik (1996) utilizam-se de termos comuns à cartografia geográfica para dar conta da geografia “humana”, já que entendem que os indivíduos ou grupos são atravessados por verdadeiras linhas, fusos e meridianos distintos. De acordo com esta lógica de entendimento, nossa existência se constitui numa espécie de corpos cartográficos. Tal como os mapas geográficos delimitam e registram

concepção deste estudo. Ao utilizar a cartografia simbólica para analisar o direito, Santos coloca o desafio de realizar esta transgressão, quando argumenta que

[...] mereceria a pena testar as virtualidades teóricas e analíticas da cartografia simbólica no estudo de outras representações sociais para além do direito. Penso que merecerá particularmente a pena no caso das representações sociais que têm um conteúdo normativo explícito cuja reprodução alargada é assegurada por organizações formais servidas por conhecimentos e práticas profissionalizadas. Assim será o caso da religião e da educação mas em verdade de todas as demais práticas e representações sociais cristalizadas em instituições formais, profissionalizadas, das forças armadas ao movimento sindical, do desporto à segurança social. (SANTOS, 1998, p. 166).

No mesmo sentido está a provocação do francês Fernand Joly, este, sim, cartógrafo de formação. No final da sua obra *A Cartografia*, também faz aos leitores um desafio num misto de desabafo,

Para um bom número de leitores, o mapa serve quando muito para situar uma localidade ou para preparar um itinerário. Nem sempre para segui-lo [...]. Pouquíssimos pesquisadores chegam a pensar em se exprimir pela cartografia, menos ainda em empregá-la como um meio de tratar a informação. Entretanto, não seria essa a melhor maneira de introduzir a dimensão espacial na pesquisa? Foram os marinheiros, os militares, os exploradores e os naturalistas os primeiros a sentir sua necessidade. Os administradores e as ciências humanas os seguiram, às vezes timidamente. Pode-se ver aí uma certa deficiência na percepção do espaço, uma certa impotência em conceber a exaustividade em superfície. Pode-se perceber também aí uma certa desconfiança ou um certo desprezo de intelectuais diante daquilo que se pode considerar primeiro

territórios políticos, económicos e culturais, os indivíduos também são registrados e cruzados por essas linhas. Sendo que é ao trabalhar sobre essas linhas de fuga que os autores utilizam-se do termo cartografia.

como uma técnica. Pode-se perceber sobretudo uma evidente insuficiência do ensino escolar e universitário da cartografia: nunca se aprende a ler o mapa como se aprendem a ler os livros, e muito menos a fazê-los como se aprende a escrever. (JOLY, 1990, p. 131-132).

A partir desses estímulos, achei desafiante elaborar, por meio de uma abordagem cartográfica, a *carta do direito de acesso à educação superior no Brasil*, tomando o ordenamento normativo construído historicamente.

No entanto, a cartografia simbólica que Boaventura de Sousa Santos utilizou está inserida num contexto mais amplo de discussão, que o mesmo enceta desde meados da década de 1980, quando referiu que vivíamos num momento de transição de um novo paradigma da ciência moderna. Para uma melhor compreensão desta temática, abrangendo a crise da ciência moderna e a inauguração de um paradigma emergente, elaborei o próximo texto.

Situando a cartografia simbólica no paradigma emergente

Em 1987, Boaventura de Sousa Santos lançou em Portugal uma obra que teve repercussão mundial. Refiro-me ao livro *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2002b). Nele o autor coloca que a ciência moderna encontrava-se numa crise e que se vivia um momento de transição de paradigmas. Apontava para o surgimento de um novo padrão e na sua visão elencava quatro teses que sustentavam esse novo paradigma, o de uma ciência pós-moderna.

Alguns anos depois, o mesmo autor, lançou, também em Portugal, outra obra: *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (SANTOS, 2000c). Nessa obra, cujo original data de 1989, o autor amplia mais a discussão iniciada, centrando o foco na emergência do reconhecimento do senso comum e sua vinculação com a ciência, além de abordar a sociologia da ciência e sua dupla ruptura epistemológica: a primeira dada a falta de sentido de se criar um conhecimento novo e autônomo em confronto com o senso comum e a segunda por se pretender que o conhecimento torne-se senso comum. Ao longo dos anos, o autor continuou ampliando e revendo a discussão do *Discurso* e no início dos anos 2000 lançou, inicialmente em terras americanas e posteriormente em língua

portuguesa, o primeiro volume da obra *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. O conteúdo desse primeiro volume denominou-se *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência* (SANTOS, 2000a). Nessa obra ampliou sobremaneira a discussão iniciada na década de 1980 com novos elementos para entender os pilares que sustentam a modernidade: o pilar da regulação e o pilar da emancipação.

Não é minha intenção analisar as obras anunciadas em sua plenitude. Gostaria de pontuar como a cartografia simbólica se insere nessa discussão de uma transição paradigmática e até vem a compor o que o autor denomina de uma ciência pós-moderna. Para isso iniciarei pela primeira obra citada: *Um Discurso sobre as Ciências*.

Essa obra, uma versão ampliada da “Oração de Sapiência” proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra para o ano letivo de 1985/1986, traz três eixos básicos. O primeiro caracteriza a história das ciências modernas “tratadas no seu conjunto como constituindo um paradigma, mas atenta, ao mesmo tempo, à sua diversidade, às tensões e aos dilemas epistemológicos que as atravessam” (NUNES, 2004, p. 59). O segundo eixo aborda os sinais da crise da ciência moderna, que emergiu ao longo do século XX. “A expressão ‘crise’ não designa, neste contexto, o processo de colapso das ciências modernas, mas uma condição em que se abrem espaços e oportunidades para intervenções transformadoras, sem que o resultado destas esteja antecipadamente garantido” (NUNES, 2004, p. 59). Finalmente, o terceiro eixo é um exercício especulativo no qual o autor anuncia os saberes emergentes e as possíveis consequências da crise da ciência moderna a que estaria se vivendo num período de transição.

Boaventura de Sousa Santos afirma que se vive o fim de um ciclo de hegemonia e coloca como hipóteses para subsidiar essa transição algumas premissas:

- Começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais;
- A síntese que há que operar entre elas tem pólo catalizador: as ciências sociais;
- Para isso, as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista

ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos;

- Esta síntese não visa uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão só um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas que até agora se concebe como objetos teóricos estanques;
- À medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática (SANTOS, 2002b).

É justamente no terceiro eixo de análise da obra *Um Discurso* que o autor faz uma breve explanação das teses que delineiam a perspectiva de uma ciência pós-moderna, o que ele denomina de paradigma emergente. Para tal, apresenta quatro teses principais, que posteriormente, em outras obras, serão aprofundadas. Justamente nessas teses há uma sustentação para a questão da cartografia simbólica, que apresentarei sucintamente.

A primeira tese é: “todo o conhecimento científico-natural é científico-social”. Com esta tese Santos coloca que não tem mais sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais. Segundo ele, “esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (SANTOS, 2002b, p. 37).

Nesta perspectiva o conhecimento do paradigma emergente possui a tendência de não ser dualista, ou seja, “um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias” que se considerava insubstituível. O autor coloca que já havia ciências que não tinham certa dificuldade em estabelecer e se reconhecer nestas distinções “tanto que se tiveram de fracturar internamente para lhe adequarem minimamente” (SANTOS, 2002b, p. 40). A geografia consiste numa dessas ciências.

“Todo conhecimento é local e total”. Esta frase configura a segunda tese que sustenta o paradigma emergente. O conhecimento é total porque

tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. [...] A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos

progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2002b, p. 47-48).

E continua,

[...] A ciência do paradigma emergente, sendo, [...], assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Este procedimento, que é reprimido por uma forma de conhecimento que concebe através da operacionalização e generaliza através da quantidade e da uniformização, será normal numa forma de conhecimento que concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade. (SANTOS, 2002b, p. 48).

Coloca também que para que a pluralidade de métodos tenha sentido e coerência, no que vai denominar mais tarde de “constelação de métodos”, para isso, é necessário realizar uma transgressão metodológica, utilizando os métodos fora dos seus limites, como se vislumbra na passagem abaixo.

[...] Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quanto esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural. Dado que a aproximação entre ciências naturais e ciências sociais se fará no sentido destas últimas, caberá especular se é possível, por exemplo, fazer a análise filológica de um traçado urbano, entrevistar um pássaro ou fazer observação participante entre computadores. (SANTOS, 2002b, p. 48-49).

É justamente essa transgressão que dá suporte à utilização da cartografia em outros estudos, principalmente naqueles de viés

mais sociológico, filosófico, antropológico, ou seja fora da geografia propriamente dita.

A terceira tese é anunciada na frase “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Essa premissa parte da afirmação de que o objeto “é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 2002b, p. 52), posto que hoje se sabe ou suspeita que,

[...] as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a proa íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 2002b, p. 53)

Partindo desse pressuposto, Santos admite que no paradigma emergente a ciência assume plenamente o seu carácter autobiográfico e autoreferenciável. O conhecimento não deve ser separado do cientista, antes deve ser unido a ele. Arremata afirmando que a “criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor trabalha a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte)” (SANTOS, 2002b, p. 54).

Por fim, a última tese: “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Santos coloca que a ciência moderna acaba por produzir conhecimentos e desconhecimentos. “Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado” (SANTOS, 2002b, p. 55).

Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções

e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum. (SANTOS, 2002b, p. 55-56).

Sobre essa última premissa é que o autor se debruça nos anos seguintes e continua a trabalhar com maior vigor. No entanto, creio que o suporte para a cartografia simbólica como estratégia teórico-metodológica de análise situa-se com maior ênfase na obra *Um Discurso sobre as Ciências*. Mas, as últimas palavras desta obra justamente vem revelar que o autor considera impossível realizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente delineado, sua intenção é colocar em prática nas suas pesquisas o que ele denominou de “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Santos, trabalhou pela primeira vez com a cartografia simbólica no texto publicado em 1988 e, tempos depois, retomou o mesmo na *Crítica da Razão Indolente*. Nesta obra o autor não só republica o texto que trata da cartografia simbólica, como também aprofunda o tema no capítulo seguinte, intitulado “Para uma epistemologia da cegueira: por que razão é que as novas formas de ‘adequação cerimonial’ não regulam nem emancipam?”. Este capítulo além de considerar algumas das possibilidades do uso dos elementos da cartografia, sobretudo a es-cala, também ilustra sobre elementos que compõem a arqueologia, que “se ocupa do estudo de objectos muito distantes no tempo”, a astronomia “que se ocupa dos objectos muito distantes no espaço” e a fotografia, “que se ocupa da representação enquanto ‘reprodução’” (SANTOS, 2000a, p. 229). Ao introduzir estes capítulos o autor chama a atenção sobre a importância de uma metodologia que dê conta da representação do tempo e do espaço e que não escape do que ele denomina de “contextura espacial, física e simbólica” (SANTOS, 2000a, p.197).

Saliento que trabalho a cartografia simbólica como uma sustentação teórico/metodológica e também como uma linguagem metafórica. Para isso igualmente encontrei apoio em Santos (2000c, p. 116), ao afirmar:

[...] A importância da analogia e da metáfora na inovação científica e dos métodos qualitativos na criação de um conhecimento prático voltado para a transformação social tornam evidentes o equívoco das correntes fenomenológicas (e de muitos dos seus opositores) ao conceberem o conhecimento como inevitavelmente conservador e ao rejeitarem, em conformidade, a teoria crítica.

Repetindo, para Santos (2000a, p. 198), os mapas “são distorções reguladas da realidade. Distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência”. No entanto, alerta que essa distorção da realidade não significa que a representação seja arbitrária, ela é mediatizada através de mecanismos de distorção da realidade que devem ser conhecidos e controlados. Estes mecanismos, como já foi dito anteriormente, são: a escala, a projeção e a simbolização.

Escala e o direito educacional

Nesta parte do artigo, explicarei melhor quais as estratégias conceituais que utilizei para dar conta do objeto de pesquisa que assumi. Desse forma, para traçar o(s) mapa(s) da legislação de acesso à educação superior (ALMEIDA, 2006) foi necessário utilizar a grande escala, visto que priorizou-se o ordenamento normativo de um aspecto do sistema educativo formal – o processo de acesso à educação superior. E, é o próprio Santos (2000a, p. 210) que alerta para o seguinte aspecto:

A educação de grande escala suscita, em geral, um padrão de socialização que privilegia a representação dos espaços socialmente constituídos e a posição que nesses espaços ocupam diversos sujeitos do processo educativo. Ao contrário, a educação de pequena escala suscita, em geral, um padrão de socialização que privilegia o movimento e a orientação entre diferentes espaços sociais, constituídos ou a constituir, mesmo quando esse movimento (a mobilidade social), a nível agregado, é ilusório e a

ilusão de que ele existe na realidade é um dos fatores da rigidez macro-social.

No entanto, a análise da educação em pequena escala não foi desprezada, pois esta escala é necessária para o entendimento do fenômeno que foi estudado. A visão, grosso modo, da totalidade do terreno no qual o fenômeno se situou foi importante para pontuar o problema em questão. Desta forma, dentro dos limites da tarefa, a análise de alguns estudos relacionados à educação superior no Brasil foi contemplada, bem como de outros mais gerais, sobre a sociedade brasileira nos diferentes períodos referenciados.

Para além da discriminação da escala sobre a qual a pesquisa foi feita, foi necessária a observação das escalas nas quais o fenômeno se situou. Santos (1988, 2000a) chama a atenção para o fato de que a escala é uma das virtualidades mais interessantes da cartografia simbólica do direito. Com a escala é possível tanto analisar a estrutura quanto o uso do direito. Adverte também que o Estado moderno pressupõe que o direito age sob uma única escala, a escala do Estado. No entanto, ressalta que através das pesquisas realizadas foi constatado um certo pluralismo jurídico e que, a partir de então, não dá mais para assumir o Estado como a única escala do direito ou da análise dos fenômenos sociais, pois adentram neste cenário outras relações como as da economia e do capital transnacional, que geram novos espaços jurídicos e novas formas de direito, a saber: o direito local, o nacional e o direito global. Estes direitos se diferenciam principalmente pela escala em que operam; assim o direito local atua na grande escala, o direito nacional na média e, o direito global opera em pequena escala.

No entanto cabe aqui um alerta. Santos ao trabalhar a cartografia simbólica nas suas pesquisas se defrontou com o pluralismo jurídico, o que permitiu a construção de diversos mapas. No caso da pesquisa que realizei isso não ocorreu como um todo. Serei mais específica. Dentro da análise pretendida – da legislação do acesso à educação superior no Brasil, na maioria dos períodos estudados, não houve um pluralismo jurídico (pelo menos tão visível), o que percebi foi a tendência de um monismo jurídico, pois foi a União com os seus diversos poderes, o ente a produzir a legislação do acesso à educação superior, mesmo quando os sistemas estaduais, como os do Estado da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro já emanavam normas próprias e diferentes entre si sobre a matéria. No entanto, a partir do ordenamento normativo da última Carta Constitucional, esse monismo dá lugar, em muitos Estados da Federação, ao pluralismo jurídico, ainda que

essa pluralidade seja um fenômeno, para alguns deles, de baixa intensidade. Não há uma divergência acirrada entre os entes, no caso a União, os Estados e os Municípios ou até mesmo a comunidade universitária, que na maior parte das vezes acabam reproduzindo e acatando as determinações emanadas da União.

Por opção, na pesquisa realizada não foram traçados diferentes mapas de acordo com as diferentes juridicidades (União e Estados). Foi feito apenas um mapa da jurisdição federativa, porém com um gradiente de composição temporal.

No estudo desenvolvido, a ação da União foi assumida como a escala principal enquanto atuante na pequena, média e grande escala do direito educacional, através dos seus vários órgãos de elaboração, deliberação e execução da legislação do acesso.

Sabe-se que o Estado brasileiro (União e Estados) esteve e continua presente como principal indutor por elaboração, mediação e normatização das políticas para a educação superior. O Estado brasileiro acaba também, apesar da tão propagada autonomia universitária, sendo o principal ator na elaboração das políticas que constituem o direito de acesso a esse nível de educação. No entanto, há algum tempo, outros atores/mediadores entrou em cena, no sentido de impor limites, definir fronteiras, estabelecer a topografia para demarcar o raio de ação desse direito. Estou me referindo ao direito internacional, enunciado basicamente através de declarações e recomendações da ONU e UNESCO, numa direção mais democrática e as “orientações-exigências” do Banco Mundial, na contramão daqueles órgãos. As disputas entre essas direções, que tomam rumos aparentemente diferentes, criam um movimento que vai repercutir na forma de atuação e posicionamento do Estado brasileiro, do qual o ordenamento jurídico é uma das faces mais visíveis.

Ao traçar o mapa do direito de acesso à educação superior no Brasil através do seu ordenamento constitucional, legal e normativo, necessitei, assim como realizou Santos (1988, 2000a), identificar as implicações das diferentes escalas de juridicidade neste ordenamento. Tais implicações para Santos (1988, 2000a) são três.

A primeira delas é a *deteção do nível de entrelaçamento e complexidade* que elas apresentam. Na pesquisa que realizei, pretendi traçar carta(s) do direito de acesso à educação superior, como mapas temáticos e simbólicos. Para tanto, utilizei uma rede de referência básica do ordenamento normativo que regulamenta esse aspecto do sistema

educativo formal – o processo de acesso à educação superior, numa perspectiva histórica. Sabe-se que este ordenamento é constituído pelas Cartas Constitucionais, pela legislação ordinária e pela regulamentação através de outros instrumentos legais. Fazem parte ainda deste ordenamento os tratados e as convenções internacionais, aprovados em órgãos como ONU e UNESCO, dos quais o Brasil é signatário e foram submetidos à aprovação do Senado Federal, tornando-se leis ordinárias.

Desta forma a legislação que compõe esse ordenamento é determinada, sobretudo, pela ação e atuação do Estado, que pode ser de nível local, regional, nacional ou internacional. A atuação em nível local tem a ver com a ação da própria instituição de educação superior, através dos órgãos estatutários e regimentais internos dos quais emanam instrumentos normativos que regulam a ação particular, em consonância com as normas dos outros níveis. É justamente, nessa instância que há a diferenciação institucional. Neste sentido, a normatização legal oriunda destes órgãos constitui atos legais de grande escala.

Já a atuação de âmbito nacional tem a ver com a legislação oriunda das instâncias da União (ou no caso das instituições estaduais, do Estado da Federação); ou mesmo de órgãos mais diretamente vinculados com as questões mais pontuais. Um exemplo é a ação da Secretaria do Ensino Superior – SESu do Ministério da Educação, ou do Conselho Nacional de Educação, que pode ser enquadrada entre grande e média escala. A legislação de pequena escala ficaria no nível das ordens jurídicas oriundas de um espaço jurídico transnacional, de um direito mundial; um exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em outras palavras, escalas diferentes produzem objetos jurídicos também diferentes (SANTOS, 1998, 2000a), em sua concepção, forma e espaço de eficácia.

A segunda implicação é chamada por Santos (1988, 2000a) de padrões de regulação associados a cada escala da legalidade.

A legalidade de grande escala é mais rica em detalhes, é minuciosa. Na gramática da linguagem jurídica são os chamados *atos administrativos normativos e ordinários*. Segundo Meirelles (1992, p. 161), “esses atos expressam em minúcia o mandamento abstrato da lei, e o fazem com a mesma normatividade da regra legislativa, embora sejam manifestações tipicamente administrativas”. Fazem parte dessa categoria os decretos regulamentares e os regimentos, assim como resoluções, deliberações e portarias de conteúdo geral.

Já a legalidade de pequena escala carece de detalhamento e

[...] reduz os comportamentos e as atitudes a tipos gerais e abstractos de acção. Mas, por outro lado, determina com rigor a relatividade das posições (os ângulos entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas), fornece direcções e atalhos, e é sensível às distinções (e às complexas relações) entre parte e todo, passado e presente, funcional e disfuncional. Em suma, esta forma de legalidade cria um padrão de regulação baseado na orientação e adequado a identificar movimentos [...]. (SANTOS, 1988, p. 152-153).

Exemplo disso são as Constituições e algumas leis mais gerais, a partir das quais emanam outros objetos jurídicos de grande escala (leis de diretrizes; leis ordinárias; decretos; portarias; etc.), e no caso da Educação Superior no Brasil, também as resoluções normativas do CNE.

Existe ainda uma outra implicação que Santos indica para a análise do direito, a qual também pode, por analogia, ser aplicada ao entendimento do processo educacional no campo empírico proposto. É o chamado *patamar de regulação*, pois, “qualquer que seja o objeto social regulado e o objetivo da regulação, cada escala de legalidade tem um patamar de regulação próprio com que define o que pertence à esfera do direito e o que é dela excluído” (SANTOS, 2000a, p. 211).

Projeção e o direito educacional

Santos (2000a, p. 213) afirma que a projeção “é o procedimento através do qual a ordem jurídica define as suas fronteiras e organiza o espaço jurídico no interior delas”. Assim como a escala, a projeção também não é um procedimento neutro, pois,

Cada tipo de projecção representa sempre um compromisso. A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por factores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo e no uso específico a que o mapa se destina. (SANTOS, 2000a, p. 203).

O autor chama atenção para duas observações a respeito da projeção. A primeira é que os vários tipos de projeção não distorcem a realidade caoticamente. Cada tipo de projeção cria um campo de representação no qual as formas e os graus de distorção têm lugar segundo regras conhecidas e precisas.

A segunda observação sobre a projeção é que todos os mapas têm um centro e uma periferia. Cada período histórico ou tradição cultural seleciona um ponto fixo que funciona como centro dos mapas em uso, um espaço físico ou simbólico a que é atribuída uma posição privilegiada e à volta do qual se dispersam organizadamente os restantes espaços.

Tomando esse pressuposto, pode-se afirmar que cada ordem jurídica constitucional, legal e normativa do direito de acesso à educação superior também possui um centro e uma periferia determinados pela projeção adotada.

Constituiu-se num requisito imprescindível para a confecção dos mapas propostos a localização do centro e da periferia da pesquisa realizada, bem como dos espaços limítrofes entre essas duas regiões. Desta forma, considerei como centro a construção da política de acesso à educação superior a partir do Estado brasileiro; já a *periferia* foram outros aspectos da constituição do sistema universitário brasileiro, basicamente os relacionados à estrutura e organização desse sistema, além de elementos como a concessão de privilégios, a gratuidade, as políticas de expansão, a diversificação institucional e programática, a crescente privatização do ensino superior, o contexto sócio-econômico-político, entre outros fatores. A autonomia universitária foi um dos *espaços limítrofes* dessa relação, pois transita tanto entre o espaço do centro como da periferia.

Se fez necessário detectar e analisar o centro e a periferia de cada norma que compõe o ordenamento jurídico em questão, bem como os aspectos que podem ser localizados numa linha tênue entre esses dois espaços, constituindo-se, desse modo, como um espaço limítrofe. Nesse sentido deve-se levar em conta que,

O facto de cada tipo de projecção da realidade produzir um centro e uma periferia mostra que a mapeação jurídica da realidade social não tem sempre o mesmo grau de distorção. Tende a ser mais distorciva à medida que caminhamos do centro para a periferia do espaço jurídico. As regiões periféricas são também aquelas em que é mais densa a

interpenetração entre as várias formas de direito que convergem na regulação da acção social. (SANTOS, 1988, p. 156-157).

Outra implicação da projecção, que Santos (1988, 2000a) induz para a análise dos mapas jurídicos, refere-se ao tipo de características do objeto social que são privilegiadas pela regulação, neste caso a regulação jurídica. Entendo que estas implicações também se fazem presentes na análise do ordenamento normativo do campo educacional.⁸⁹

O direito educacional e a simbolização

É a simbolização que proporciona o *status* de linguagem ao mapa. Santos (2000a, p. 217) a considera “a face mais visível da representação da realidade” e também a mais complexa das operações, pois depende diretamente das escolhas das operações anteriores (da escala e da projecção).

Conforme Santos (2000a, p. 204), a simbolização é o “terceiro grande mecanismo da representação/distorção cartográfica da realidade. Diz respeito aos símbolos gráficos usados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial seleccionados”.

Santos (1988, 2000a) destaca duas ordens de sistemas de sinais: os sinais icônicos, que estabelecem uma relação de semelhança com a realidade retratada, são também chamados de sinais naturalísticos; e os *sinais convencionais* que são mais arbitrários, pois geralmente são usados em mapas de escala demasiadamente pequena. No entanto, ressalta,

Mas ainda hoje e segundo múltiplas circunstâncias, os mapas podem ser mais figurativos ou mais abstratos, assentar em sinais emotivos ou expressivos ou pelo contrário, em sinais referenciais ou cognitivos. Em suma, os mapas podem ser feitos para serem vistos ou serem lidos. (SANTOS, 2000a, p. 205).

No entanto, percebe-se que esta é uma ferramenta menos utilizada na imaginação cartográfica e também a mais desafiadora. Entendo que a simbolização constitui-se numa vereda desafiante e de maior complexidade. Por isso, os mapas que tracei mesclaram sinais icônicos e

⁸⁹ Para saber mais sobre as projecções indicadas por Boaventura Sousa Santos, consultar Santos (1988, 2000a).

convencionais. São mapas para serem lidos e interpretados. A identificação da simbolização utilizada nas normas que compuseram o ordenamento normativo também foi realizada, na medida em que símbolos expressivos tornam-se visíveis sob a denominação de *acesso, mérito, capacidade, privilégio, democratização, seleção, concurso, classificação, autonomia, igualdade, equidade, descentralização, privatização, oferta*, entre tantos outros.

O uso da metáfora também teve a função de simbolização. Ora como uma simbolização icônica, ora como uma simbolização convencional, mas atentando que, quando o seu significado foi ambíguo ou dificultou o entendimento, foi acompanhada de algum tipo de explicação como legendas ou outro tipo de manifestação. Enfim, essa é a senda mais desafiadora nesta viagem!

No entanto, gostaria de mais uma vez alertar ao leitor que

[...] Os mapas são talvez o objecto cujo desenho está mais estritamente vinculado ao uso que se lhes quer destinar. Por isso, as regras da escala, da projecção e da simbolização são os modos de estruturar no espaço desenhado uma resposta adequada à nossa subjectividade, à intenção prática com que dialogamos com o mapa. Assim, os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos. A *incompletude* estruturada dos mapas é condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer. (SANTOS, 2000a, p. 224).

Referências

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil:** uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. 2006. 402 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C. da Costa; CORRÊA, Roberto L. **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117-140.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de Cartografia**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOLY, Fernand. **A Cartografia**. Campinas: Papirus, 1990.

MARTINELLI, Marcello. **Curso de Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1992.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-83.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de Cartografia moderna**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 24, p. 139-172, mar. 1988.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000c.

_____. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 25-102.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. 13. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2002b.

IN MEMORIAM. UMA CARTA DIRIGIDA AO MEU PAI ⁹⁰

SANTOS, Valdecí dos

Já posso partir! Que meus irmãos se despeçam de mim!

Saudações a todos vocês; começo minha partida.

Devolvo aqui as chaves da porta e abro mão dos meus direitos na casa.

Palavras de bondade é o que peço a vocês, por último.

Estivemos juntos tanto tempo, mas recebi mais do que pude dar.

Eis que o dia clareou e a lâmpada que iluminava o meu canto escuro se apagou.

A ordem chegou e estou pronto para minha viagem.

(Rabindranath Tagore)

Introdução

Natal, 05 de março de 2005.

Painho,

Sinto a sua falta e começo a chorar! Faz oito meses que o seu organismo biológico já não existe. É marcante a ruptura entre um

⁹⁰ Este artigo localiza a experiência formativa pessoal da pesquisadora Valdecí dos Santos com a temática, duplo vida-morte – que corroborou na construção da teia epistêmica do seu objeto de estudo do Doutorado em Educação (SANTOS, 2008b) - realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da Prof^a. Dra. Rosália de Fátima e Silva –, apresentando o processo da finitude da vida de seu pai e a estruturação da tese.

organismo que metabolicamente deixa de existir e as subjetividades singulares construídas por seus sujeitos.

Visualizo nossas casas circunscritas no terreno que o senhor cuidara, dividiu e ajudou cada filho a construir sua moradia, me lembro do seu *título de engenheiro*, dos apelidos que costumávamos chamá-lo, das brincadeiras, das visitas diárias, das confraternizações, das reuniões para discutirmos problemas que surgissem e que pudessem desequilibrar nosso núcleo familiar, das reflexões equilibradas sobre o cotidiano. Imagino a micropiscina que o senhor e Marcio haviam construído em janeiro de 2004 para os netos brincarem, período no qual a família estava reunida – dez filhos, pai, mãe, nove netos, cinco noras e dois genros – e fizemos fotografias para registrar aquele grande primeiro encontro.

É com *sentimento de luto e de continuidade* que penso na finitude da sua vida, no seu marcante conselho, que diante de limites devemos buscar possibilidades “[...] Moça, levante a cabeça e siga em frente. Que Deus te abençoe”. Sinto-me abençoada.

Atualmente, estou morando em Natal – RN, cursando o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tenho como objeto de estudo *a concepção do biólogo sobre a morte*. No momento, o meu desafio é escrever sobre o processo que anunciava a sua finitude orgânica e metabólica.

Sei que os termos aqui empregados não serão tão estranhos ao senhor, pois cultivávamos o hábito de trocas de experiências e conhecimentos, e o senhor sempre esteve disponível para o novo, para o inusitado, dialogando com seus dez filhos sobre as especificidades das áreas de formação de cada um.

Esse fato foi notado e elogiado pelo oncologista quando o senhor fez a correlação entre o aparelho digestivo do boi e o do homem a fim de destacar a importância do pâncreas para a vida daquele animal. Lembrome da pergunta que ele fez: “[...] Como o senhor conhece esses detalhes?” Ele sabia que o senhor só tinha feito a 1ª série do que atualmente chamamos Ensino Fundamental e era motorista de táxi há cerca de trinta anos, e foi com a sua natural serenidade que respondeu: “[...] Doutor, para se educar dez filhos é preciso que você esteja aprendendo, pois seus filhos precisam ir além de você. Aprendi sobre o boi enquanto estava à espera de passageiros no campo do gado”. Esse fato, dentre tantos outros em sua vida, o fizeram um ser singular.

Deparo-me com o formalismo da academia e a necessidade de instaurar, como diz um autor chamado Edgar Morin, a minha singular objetividade subjetiva de ser vivo e humano e é enquanto sujeito cognoscente que escrevo esta carta para o senhor, numa perspectiva metafórica de expressar o meu sentimento diante da sua morte anunciada e iminente.

Suponho que essa escrita trará significativas contribuições para o meu objeto teórico de pesquisa, pois estou falando do lugar de uma porta-voz da ciência diante da finitude da vida do Outro, de seu vínculo afetivo. Como a academia verá isso? Sinceramente não sei, mas estou me propondo a investigar a interface cultura científica/cultura humanística e localizar o núcleo duro que norteará as entrevistas dos meus colaboradores no estudo.

Começarei reconstituindo a memória relativa ao momento em que seu organismo apresentou ruído. Esse momento demarca o período de procura das possibilidades oferecidas pela Ciência para resolução da sua queixa principal, no qual eu, na condição de sujeito constituído no circuito da Ciência através da formação como e bióloga, me sentia à vontade para dialogar, discutir e orientar nos procedimentos prescritos pelos médicos.

Localizo o percurso da busca de um diagnóstico através de fragmentos do diário técnico que elaborei no período de 10 a 26 de maio de 2004, para subsidiar o diálogo interdisciplinar com a equipe médica.

O dia 10 de maio de 2004 poderia ser um dia como outro qualquer, singular pela diversidade de aprendizados, possibilidades e limites, mas um fato perturbou o nosso núcleo familiar, o senhor acordara sentindo dores na região do estômago irradiando para o rim direito, imediatamente, o encaminhamos para uma emergência hospitalar, sendo detectado que estava com a pressão arterial alta. Tendo sido medicado, foram solicitadas consultas com cardiologista e gastroenterologista. À tarde, fomos consultar uma médica naturista e uma cardiologista. Sem que desconfiássemos, aquele dia, simbolicamente, marcava a contagem regressiva para a finitude da sua vida.

Aquelas consultas ofereceram-nos uma tranquilidade, quanto à resolução imediata das dores, a médica naturista considerou, como origem da queixa, problemas digestivos e hipertensão, prescrevendo *Captopril 25 mg + Tintura de espinheira divina + Chás*. Já na primeira dose da Tintura de espinheira divina, começamos o senhor e eu a investigarmos a ação dessa medicação, pois queixara do aumento da

intensidade da dor no estômago. Dor que só aliviava quando usava *Buscopan Composto*. A cardiologista fez eletrocardiograma (Conclusão ECG: 1. eixo elétrico desviado para a esquerda, 2. distúrbio de condução do ramo direito.) e, fazendo as ponderações de acordo com sua idade, informou que não existiam alterações significativas. Prescreveu *Micardis 40 mg + Hidroclorotiazida 25 mg* e solicitou os exames: PSA, sumário de urina, ácido úrico, creatinina, glicemia em jejum, hemograma, leucograma, colesterol (total, HDL, LDL), triglicérides.

Ao chegarmos em casa, a família reunida, discute mudanças nos hábitos alimentares a partir daquele dia, e era grande a expectativa das dores desaparecerem.

No dia 11 de maio de 2004, fomos realizar os exames solicitados pela cardiologista e consultar uma oftalmologista que prescreveu lentes bifocais (Perto – 6,00/6,25; Longe – 3,00/3,25). Estranhei o grau solicitado, pensei no histórico de diabetes da sua família original, mas não dei importância, pois o foco estava, nas dores, que só cessavam por um período de três a quatro horas quando do uso do *Buscopan Composto*. E, como de costume, a família brincou, inclusive sobre o grau para os óculos.

No dia 12 de maio de 2004, fomos consultar um gastroenterologista, profissional que se destacou por posicionar-se como pesquisador que integra o paciente como grande colaborador e investigador do seu quadro clínico. O senhor ficou admirado com os detalhes perguntados e entusiasmado com a possibilidade da resolução imediata das dores. O médico não prescreveu medicação, solicitou uma investigação, em especial, quanto às reações apresentadas com o uso do *Buscopan Composto*. Pediu alguns exames: colonoscopia, endoscopia digestiva e ultrassom de abdome total.

As dores persistiam. Continuamos a procura das possibilidades da ciência, e no dia 13 de maio de 2004, consultamos um neurologista, sendo realizado um eletroencefalograma (Conclusão EEG: eeg digital análise espectral e mapeamento cerebral – normal) que estava sem alterações, contudo, devido a um episódio que ocorrera dias antes – quando o senhor estava dirigindo e, de repente, teve uma crise de ausência de memória, sem saber por alguns minutos, localizar-se geograficamente -, foi solicitada uma ressonância magnética do crânio.

Ainda naquele dia, realizamos o *ultrassom de abdome total* com um médico que se destacou pela maneira estúpida de lidar com os pacientes e

familiares que estavam naquela Clínica para realizar aquele tipo de exame e pela imperícia técnica. O resultado do exame acusou que o pâncreas, o baço, o fígado, a vesícula biliar, os rins, os ductos biliares estavam absolutamente normais. Em seguida, foi feita a endoscopia digestiva alta com o gastroenterologista que solicitara o exame, que detectou uma gastrite, sendo solicitados os exames Bx gástrica + pesquisa de *H. pylori*, e prescrito Pantazol 40 mg + Plamet 10 mg.

Lembro-me que ficamos tranquilos com a sinalização da ciência, quanto à normalidade das estruturas orgânicas investigadas, eu acreditava, em especial, por ter o domínio da linguagem da ciência, que a solução estava próxima. Contudo, as dores persistiam aumentando em intensidade e em frequência. Posicionando-me como pesquisadora, assumi, pontualmente, o *diálogo de mediação* com os representantes da Ciência articulando os resultados dos exames e a sintomatologia apresentada.

No dia 17 de maio, saíram os resultados dos exames solicitados pela cardiologista, evidenciando um alto teor de glicose no sangue, oficialmente o senhor passara a ser reconhecido como diabético. Feito um ecocardiograma (Conclusão Ecocardiograma: 1. cavidade ventricular com dimensões normais. Função sistólica preservada sobre o aspecto global e segmentar, 2. disfunção diastólica tipo “alteração do relaxamento”, 3. dilatação discreta da raiz aórtica.), considerado sem alterações significativas, foi modificada a prescrição para Micardis HCT 40/12,5 + *Atenolol* 50 mg, e solicitado um Rx de tórax PA, que foi realizado no dia seguinte, tendo resultado normal (Conclusão RX: campos pulmonares com transparência satisfatória. Seios costofrênicos livres. Área cardíaca sem alteração. Ectasia e alongamento aórtico.).

Ainda, no mesmo dia 17, fomos à consulta com o gastroenterologista, ele substituiu o *Buscopan Composto* por *Buscopan Simples* e *Anador*, explicando tecnicamente a ação de cada droga no organismo, desejava saber qual o tipo de órgão que estava comprometido, prescreveu, também, *Albendazol* 400 mg + *Secnidazol* 1 g, justificando a ação de parasitas no organismo e buscando uma confirmação contundente do quadro da Diabetes, solicitou os exames Curva glicêmica (TTG de 5 hs) + Glicose + Hemoglobina glicosilada. Ao sairmos da consulta, o senhor estava otimista para realizar a observação da ação dos medicamentos e comentou “[...] *essa dor chegou e quer ficar, vamos ver agora que com essa pesquisa se ela vai embora logo*”.

À noite, família reunida, ministrei uma aula com recursos didáticos sobre Diabetes, destacando a importância dos hormônios produzidos pelo pâncreas e pelo fígado e a fundamental relação desses órgãos para o equilíbrio metabólico do organismo. O senhor compreendeu a necessidade da mudança dos hábitos alimentares, físicos e, conseqüentemente, os emocionais vinculados ao ser/estar diabético. Mas, as dores persistiam e o senhor identificou que, com o *Buscopan Simples*, elas intensificaram, e com o uso do *Anador*, elas aliviaram por um período de três horas em média.

Neste momento em que escrevo, sobre aquelas dores, sinto-me angustiada, pois amado pai, era, e ainda é muito dolorido, ter visto o seu *desespero silencioso diante das dores* que não cessavam mesmo usando *Morfina* de duas em duas horas. Ante a nossa impotência, só podíamos dizer através de gestos que o amávamos muito e estávamos todos com o senhor, mesmo no momento em que o senhor entrou em coma, estivemos falando, sempre que todos, nome por nome, estávamos em acolhida. Neste sentido, a equipe médica se preocupou em viabilizar as condições para que o Senhor pudesse “morrer bem” (KUBLER-ROSS, 2002; MENEZES, 2004), visto que, já o considerava um “*paciente terminal*” (KOVÁCS, 1992a; KUBLER-ROSS, 2002; NULAND, 1995; REZENDE, 2000; ZIEGLER, 1977). O senhor ficou na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) apenas o tempo necessário para procedimentos emergenciais, sendo liberado para fazermos a acolhida. Acredito que o senhor sofreu a cada frase de familiares e amigos, pois a audição é o último sentido que desaparece, e pela tentativa de manter seu olhar marcante para afirmar que estava ouvindo. Definitivamente, o processo da finitude da sua vida foi/é como destaca uma bióloga Angélica: “[...] Uma lição de vida. Uma lição de morte”.

No dia 19 de maio, foram realizados os exames Curva glicêmica (TTG de 5 hs) + Glicose + Hemoglobina glicosilada. Em seguida, fomos consultar um nefrologista, enquanto família queríamos cercar todas as possibilidades. Foi feito o exame de toque para avaliação da próstata e solicitado o exame Estudo urodinâmico, que foi realizado no mesmo dia.

As dores persistiam, e a família buscava alternativas nos chás, em massagens, em diminuir seu ritmo de trabalho, mas o seu olhar refletia um abatimento diante do desconhecido que insistia em afirmar sua existência através daquelas dores.

No dia 24 de maio, fomos à revisão com o neurologista que, considerando o laudo da ressonância magnética do crânio (Conclusão R. M. Crânio: impressão diagnóstica: alteração de sinal na substância branca dos hemisférios cerebrais, mais comumente significativa de glicose e/ou microleucoangiopatia. Infartos lacunares na coroa radiada direita e ponte à esquerda. Comentários: Possível póliplo ou cisto de retenção no antro maxilar direito.), prescreveu *Tebonin 80 mg + Tegetol 200 mg* e encaminhou um relatório para a cardiologista; ela, atenta ao relatório daquele especialista, alterou a dosagem do *Atenolol*. Esse exame trouxe contribuições para compreensão do quadro diagnóstico, entendi o porquê da perda de memória e da sua queixa de dores e mal-estar ao ter feito canal no dente incisivo dias antes.

As dores persistiam em frequência e intensidade, já sentia angústia fazendo três dias que não conseguia dormir direito, suspeitava que pudesse ser câncer, porém mantinha um otimismo aparente. Não socializei a minha suspeita. Acelerei minhas pesquisas na Internet sobre quadros clínicos que pudessem clarear o que estava acontecendo.

No dia 25 de maio, fez-se o exame Colonoscopia com o gastroenterologista solicitante, que pediu uma Tomografia computadorizada de abdome total.

No dia 26 de maio, fomos ao gastroenterologista, ele comentou o resultado dos exames Bx gástrica + pesquisa de *H. pylori* (Conclusão Bx gástrica + pesquisa de *H. pylori*: estômago, biopsia endoscópica: gastrite crônica ativa intensa em mucosa do tipo antral. Metaplasia intestinal completa moderada no antro. Pesquisa de *H. pylori* positiva.) e prescreveu a medicação *Pylori*. Analisou os resultados dos exames curva glicêmica (ttg de 5 h – início = 211,0 , 120' = 332,0) e glicose (211, mg/dl). Fazendo as devidas correlações desses resultados, fez encaminhamento para duas especialidades, Endocrinologia e Nutrição. Prosseguindo, expõe o resultado da Colonoscopia.

Aquele profissional aparentava um semblante abatido ao comunicar o resultado do exame, não aprofundou suas explicações, mas, ao falar, olhava dirigindo-se a mim, fato incomum, pois a prioridade dele era dialogar direcionado para o senhor. A cada olhar e traço que ele fazia no papel para explicar a morfologia incógnita da imagem evidenciada na Colonoscopia, eu sentia um enorme desespero, era uma sensação de que estávamos chegando ao fim do processo de construção do diagnóstico e esse sinalizava para um diagnóstico complexo.

Ele solicitou que retornássemos ao urologista para solicitar a articulação dos resultados do Estudo Urodinâmico e da Colonoscopia, e fez um relatório solicitando urgência na entrega do resultado da Tomografia Computadorizada de Abdome Total que seria realizada após aquela consulta. Ao sairmos do consultório, o senhor comentou seu estranhamento diante do comportamento do médico e, dissimulando indiferença, retruquei que ele costuma dar aula a cada paciente e que, possivelmente, estava cansado e parecia não ter almoçado.

Ao chegarmos à clínica de imagem, apresentei o relatório médico, sendo feitas perguntas necessárias para realização da Tomografia computadorizada de abdome total, o senhor foi encaminhado ao setor específico. Aguardando, comecei perceber que algo não estava bem, a demora era marcante e escutei dois funcionários comentando sobre esse fato. Saindo juntamente com o senhor, estava uma médica a qual se dirigiu a mim, justificando que devido ao adiantado da hora, não tinha como liberar o laudo, mas, no dia seguinte, às 7:00 h, poderíamos buscá-lo que estaria pronto.

Percebi, em sua fisionomia, a marca da dor. Fomos para casa. Eu tinha a sensação de estar numa guerra onde o inimigo era silencioso e por isso mesmo muito poderoso. Senti-me impotente, tudo que havia aprendido na Biologia indicava que poderia ser uma situação de limite para a continuidade da sua vida. Entrei em sofrimento pelo medo da perda.

Estou pensando na sua chegada ao Hospital UNIMED, no dia 28 de maio de 2004, pela manhã, com a expectativa de solucionar as dores que sentia. O cirurgião geral o recebeu amistosamente, apresentei meu diário particular sobre a trajetória médica que havíamos feito até aquele momento. Ele não falou da suspeita diagnóstica, porque eu já havia conversado com ele por telefone e informado a posição que seus filhos, em reunião, tomaram: não queríamos que o senhor e *mainha* fossem informados sobre o câncer, queríamos preservá-los o maior tempo possível.

O cirurgião colocou a necessidade de interná-lo para a realização de uma videolaparoscopia no dia 01 de junho e de fazer o controle da glicemia e da pressão arterial que estavam elevadas. Eu sofria imensamente com a possibilidade do senhor não resistir ao procedimento, apesar do reconhecimento da equipe médica – cardiologia, endocrinologia, oncologia, cirurgião geral, gastroenterologia - do seu ótimo estado físico.

Após sua internação, desabei, chorei, chorei e chorei, estava diante de um fato: *sua morte estava anunciada e iminente*, e a minha grande parceira, a Ciência, colocava-me o limite desse caso, o senhor estava com câncer de pâncreas, isso significava que seu organismo estava num grau de desordem que dificultava o ciclo de existência orgânica, e os ruídos metabólicos sinalizavam a estagnação do fluxo energético característico do vivo.

Com sentimentos de medo, angústia e limite, questionava-me: como lidar com essa morte anunciada e iminente apenas na perspectiva da ciência? Na condição de bióloga e de Auxiliar de Enfermagem, estava apta para compreender o processo que estava acontecendo, mas faltava-me elaborar esse circuito a partir de outro lugar, mas qual? No meu processo de formação científica, a ciência que trata da vida apresenta a vida como processos bioquímicos e metabólicos, contudo estava diante da objetividade subjetiva que mobilizava uma angústia sinalizada pelo limite da ciência para lidar com a finitude da vida.

Essas questões foram pontuais, a partir da manhã do dia 27 de maio quando fui informada pelo gastroenterologista do laudo da Tomografia Computadorizada do Abdome Total:

Bases pulmonares e estruturas mediastínicas inferiores sem alterações significativas. Fígado e baço em topografia habitual, demonstrando configuração e dimensões normais. Rins com forma, localização e tamanho anatômicos. Bexiga em situação tópica, bem distendida por conteúdo fisiológico, evidenciando compressão extríntrica em seu pólo inferior exercida pela próstata. Visualiza-se formação expansiva de atenuação heterogênea, que se corresponde caudalmente com a cabeça do pâncreas, confundindo-se em parte com as alças intestinais adjacentes, com limites parcialmente definidos e diâmetro médio estimado em 04 cm. No plano da lesão identificam-se múltiplos linfonodos periaórticos aumentados de tamanho. Na fossa ilíaca direita a concreção opaca nodular intraluminal intestinal, no sítio em que se projeta o apêndice fecal. “fecalito?”. (26/5/2004 – Tomografia Computadorizada de Abdome Total do Sr. Lourival Pereira dos Santos).

Diante desse laudo, que revelava estar o senhor com câncer na cabeça do pâncreas, fiquei impotente e, naquele momento, decidi que eu não lhe falaria sobre o diagnóstico, porque gostaria de oferecer-lhe uma ambiência que evitasse uma possível depressão e contribuísse para acelerar o processo de finitude.

Até hoje não sei se essa foi a atitude mais acertada, mas o fato do senhor ter cuidado e acompanhado o processo de morte de três membros da sua família original, sua mãe com câncer de intestino, seu pai com câncer de próstata e uma irmã com câncer de pulmão, e naquele momento, estava com outra irmã em tratamento para câncer de útero, considere que seu aprendizado com portadores de câncer colocava-o na condição de conhecedor do limite da Ciência para tratar a ação dessa enfermidade TP⁹¹PT no organismo. Outro fator igualmente importante era o seu conhecimento sobre a importância do pâncreas para a manutenção do organismo.

Confesso que, quando fomos apanhar o resultado da tomografia computadorizada de abdome total, já desconfiava que o senhor estava com câncer, porém não sabia precisar em qual órgão. Fazia cinco noites que não conseguia dormir, pensando que os médicos haviam cercado várias possibilidades, contudo as dores não cessavam, imaginava que existia um tumor que estava crescendo provocando as dores, mas onde? Esse fato fez com que lhe pedisse para ficar no carro, enquanto eu verificava se o gastroenterologista estava no consultório. Após ser notificada da suspeita diagnóstica e dos encaminhamentos necessários e emergenciais, retornei ao carro e o senhor perguntou o que eu estava sentindo, pois estava com aspecto abatido. Justifiquei que estava com cólica.

Saímos para consulta com a endocrinologista que, após ler o meu diário de registro de trajetória médica, começou a analisar os exames. Ao chegar à tomografia, sinalizei que aquele exame havia sido recebido naquela manhã e que, quando o gastroenterologista viu o resultado, o senhor não estava presente, mas que fez encaminhamentos para outros médicos avaliarem a possibilidade de novos exames. O senhor talvez não tenha desconfiado, mas a médica modificou sua postura, parecia ter sido tomada pelo sentimento de perda, parou, olhou para o senhor e perguntou: “[...] Seu Lourival, quantos filhos o senhor tem?” O senhor respondeu: “[...] Tenho dez filhos”. Ela comentou: “[...] Os filhos são a riqueza do homem”. E o senhor prontamente: “[...] Isso é verdade, eu sou um homem muito rico e agradeço a Deus”. Ela entendeu que não era preciso falar do diagnóstico, instalava-se assim, o “circuito da cumplicidade do silêncio” (MANNONI,

91 T A Antropologia Médica diferencia enfermidade (disease) de doença (illness). De acordo com Helman (1994) a doença é a resposta subjetiva do indivíduo, e de todos os que o cercam, ao seu mal-estar; já a enfermidade é o que o órgão tem e é foco de tratamento da Medicina Alopata.

1995); prescreveu *insulina* Lantus 10 UI + Novo Norm 1,0 mg. Em seguida, fomos comprar a medicação, e o senhor ficou assustado com o preço, sinceramente, gostaria de estar com uma grande dívida e poder estar escrevendo para contar-lhe novidades de vida, de movimento.

Ao chegarmos em casa, estava tão trêmula que não consegui fazer o teste de glicemia, lhe furei várias vezes, inclusive, furei *mainha*, mas não conseguia colocar a gota de sangue na fita de leitura do glicosímetro. Aparentando tranquilidade, saí para conversar com Edna e Selma sobre o resultado do exame. O senhor pode imaginar como elas ficaram, porém existia algo acima de tudo, um membro da nossa família estava frágil e teríamos que nos fortalecer para propiciar-lhe condições confortáveis, dentro do possível, para transitar nesse processo. O senhor tem noção de quanto o amamos porque sempre esteve aberto para amar, respeitar e receber o amor e respeito do outro. Marcamos uma reunião com filhos, noras e genros para a noite e partimos à procura do oncologista.

Nessa procura, ficamos sabendo que só existia vaga para consulta no dia 18 de junho, e dispostas a insistir, pedir, reivindicar, fomos pessoalmente ao encontro do oncologista levando todos os exames feitos até aquele momento. Ao chegarmos à Clínica por volta das 19:30 h, fomos recebidas por ele, que prontamente avaliou a todos e colocou-nos claramente a morte anunciada e iminente. Numa atitude humana e científica, esse profissional ligou para o cirurgião geral expondo a gravidade do caso, e decidiram pela internação imediata na manhã seguinte. Foi-nos colocada a possibilidade de lhe informarmos ou não sobre o diagnóstico. Optamos, inicialmente, assegurarmos a cumplicidade do silêncio. Ficou acertado que eu ligaria para o cirurgião pela manhã para comunicar até onde havíamos conversado com o senhor.

A turbulência estava instaurada, a reunião ocorreu num clima de impotência, choros, negação do fato, sugestões de possibilidades, e eu fiquei com a responsabilidade de ser a *mediadora entre a Ciência e a família*, competia a mim colocar para o senhor sobre o exame na manhã seguinte, explicar que o exame era para investigar o pâncreas, contudo, dizer de maneira não alarmante, e sobre a internação, deixaríamos para o cirurgião falar. Passei a noite entre pesquisas na Internet sobre câncer de pâncreas e em ligações para dez hospitais em São Paulo que atendem casos de câncer e para o Hospital Aristides Maltez. Pela manhã, fui até sua casa administrar a *insulina* e prepará-lo para ida ao hospital, levei vários livros

de Biologia, discutimos sobre a evolução das dores e a possibilidade de ser mau funcionamento no pâncreas.

Foram marcantes os momentos que o senhor, através de “*metáforas do morrer*” (REZENDE, 2000), comunicava seus sentimentos sobre a morte e o morrer, deixando claro sua compreensão do quadro clínico.

[...] Val, sei que estou caminhando para a morte, estou triste, mas por saber que vocês estão tristes e buscando a minha saúde, a minha melhora. Sei que cada um tem um tempo de vida e quando esse tempo termina só resta aceitar e entender que não existe doutor que dê jeito. Aceito os desígnios de Deus e quando chegar a hora é a hora (Sr. Lourival, jun./2004)

Fiquei balançada e quase chorando e, em tom de brincadeira, te chamei de Exagerado. Era uma tentativa de esconder meu desespero e vontade de gritar, não conseguiria lhe contar sobre o diagnóstico e o limite da sua vida.

Em algumas conversas o senhor colocou a sua leitura do que estava acontecendo:

[...] Veja bem, estou aqui no hospital, os ‘técnicos’ [médicos] já fizeram vários exames e me deram muitos remédios, mas continuo sentindo essas dores, não é para gabar as dores, mas, de zero a 10, dou nota 10 para elas. Penso no meu pai quando começou a sentir dores e o médico falou que era câncer de próstata, que o quadro era terminal e que a morte poderia acontecer em cerca de 30 dias. Não foi como ele previu, pois o homem faz previsões e Deus é quem decide o final, mas com 27 dias meu pai morreu. Agora eu estou aqui na cama de um hospital com essa dor que não passa. Sei que existem duas possibilidades para o que estou sentindo: ou melhoro ou saio daqui diretamente para o cemitério. Tenho chamado por Deus (Sr. Lourival, jun./2004).

Estávamos diante de alguém que, apesar de não ser informado sobre a gravidade da sua enfermidade, compreendia e lidava com sua morte como complementaridade do existir.

Visualizo seu velório e encontro muitos rostos conhecidos os quais fazia tempo não via, rostos familiares que cruzavam no cotidiano, rostos que nunca tinha visto. Ali se encontravam adultos, jovens, crianças, homens e mulheres para velá-lo. Apesar da dor, era gratificante escutá-los falar sobre sua personalidade amiga, coerente, equilibrada, sempre com uma palavra de auxílio ao Outro.

Nossos parentes sempre fizeram do velório um ponto de aglutinação dos familiares, amigos, vizinhos e amigos dos amigos. Literalmente, nós

enterramos os nossos mortos. Acredite, o seu velório foi significativamente marcante, ali passaram centenas de pessoas, conversaram, saudaram-se, comentaram a sua partida tão prematuramente. Querido pai, faz mais de um mês que iniciei esta escrita e neste momento estou tomada pela emoção, pois sua singularidade de Ser não marcou apenas as vidas de seus familiares, mas, também, de tantos outros Seres, seu exemplo de dignidade na construção do seu núcleo familiar juntamente com *mainha* é considerado um exemplo de um desejo realizado.

Como todo velório, o seu também teve cenas engraçadas, sobre elas, com certeza, o senhor faria comentários bem-humorados. Licinha, com suas imensas unhas, delegou-se a tarefa de servir cafezinho todo o período. O frio da noite foi amenizado com uma enorme fogueira, na qual muitas pessoas conversavam, comiam e bebiam. Analisando esse episódio, considero que “os ritos e os rituais fúnebres” (ARIÈS, 1981, 1982, 2003; BAYARD, 1996; HERTZ, 1928) têm uma função social, cultural e afetiva singular para os indivíduos que continuam temporariamente vivos. Eles agregam, aproximam, articulam e ressignificam as relações entre os sujeitos. Ali pude ver pessoas que estavam de relações cortadas, conversando sobre a efemeridade da vida e da importância dos velórios como renovadores de relações.

Penso como seus nove netos, ainda “crianças, vêm lidando com sua ausência, cada um a seu modo ressignifica” a sua morte, de acordo com a compreensão peculiar da idade apesar de expressarem que o senhor não existirá mais fisicamente. (HISATUGO, 2000; KOVÁCS, 1992b; TORRES, 1999).

Fui encarregada de dar a notícia da sua morte para Marco Antônio (5 anos), Danilo (8 anos), Karina (2 anos), e Cássio (7 anos). O que falar? Como falar? Como prepará-los para, ao saírem do seu quarto, encontrarem, na sala, o seu corpo imóvel dentro de um caixão? Havia dias que elas rezavam pedindo a Deus que seu *Vô Fulô* ficasse bom, tinham certeza de que seriam atendidas. Essa foi, também, uma das tarefas mais difíceis que enfrentei. Cássio chegou próximo ao caixão, olhou e tocou seu corpo frio e pediu a benção, Danilo recusou-se a passar pela sala e ficou em estado de inquietação e tristeza que, posteriormente, contribuiu para seu adoecimento, a Karina, ao chegar à sala, começou a chorar

pedindo que tirasse seu *Vô Fulô* dali, Marco Antônio, como o senhor sabe, com sua alma de filósofo e humorista, olhar reflexivo, observava tudo de maneira terna.

Hoje, 30 de agosto de 2006, ao reler esta carta e preparar-me para falar-lhe do erro cometido pela Auxiliar de Enfermagem que administrou uma medicação não-prescrita, a qual induziu o seu estado de coma, acelerando a finitude da sua vida, sinto-me envolta em tamanha emoção que não tenho condições para prosseguir a escrita. Penso em seus ensinamentos sobre a importância do exercício da tolerância, do perdão, do *ficar no lugar do Outro*. Nesta situação específica: tenho dificuldade para esse exercitar.

Amado pai, hoje, 15 de fevereiro de 2008, após significativos aprendizados sobre a morte e o morrer, busco relatar-lhe o circuito instalado de erros técnicos que culminou no desfecho letal da sua existência. Lembro-me da sua alegria, da nossa alegria familiar com a sua reação à primeira (e única) sessão de quimioterapia, no dia 18 de junho de 2004. Fizemos registro iconográfico e éramos somente FÉ/ESPERANÇA/AMOR. Todavia, no dia 23 de junho, o senhor apresentou mal-estar, comunicamos ao oncologista que nos aconselhou levá-lo para o hospital. No trajeto, sinto-me, ainda, emocionada, o senhor, com a voz embargada, fez seu último pedido: “Peço a vocês que se mantenham unidos”. Esse pedido mobilizou o choro de todos que estavam no carro; e eu, buscando ser forte, falei-lhe: “Deixe de ser exagerado. O senhor vai apenas fazer uma medicação.” Mal sabíamos, aquela foi sua última fala coletiva, pois, quando chegamos ao hospital, o oncologista já estava lá, ele fez a prescrição, e uma Auxiliar de Enfermagem ficou responsável por administrá-la. Pararei aqui, pois continua sendo difícil escrever sobre *o erro medicamentoso cometido pela Auxiliar de Enfermagem*, erro esse que o colocou imediatamente em estado de coma. Aquela profissional acelerou a finitude da sua vida.

Painho, hoje, 30 de maio de 2008, após significativo movimento de construção/(des)construção/(re)construção de minhas experiências formativas pessoal-acadêmico-profissionais, retomo a escrita para contar sobre a evolução da minha pesquisa. Limites e possibilidades foram vivenciados, dentre eles, a elaboração do luto referente à perda da minha saúde metabólica.

Considero que pesquisar significa estar sempre em movimento. Movimento que, sinalizado pelas insurgências, opacidades e demandas

suscitadas ao longo de um processo de investigação de um determinado objeto, é ponto primordial para o/a pesquisador/a construir/(des)construir/(re)construir sua pesquisa (SANTOS, 2003), assim sendo, a evolução do meu movimento é simbolizada, neste estudo, em seis textos submetidos para análise.

O texto do projeto de pesquisa (SANTOS, 2004a) – A interface ciência/subjetividade na formação do/da professor/professora de biologia: uma leitura do discurso docente sobre origem da vida e a morte via os estudos culturais –, submetido à Banca Examinadora do processo seletivo do Doutorado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O texto do projeto de pesquisa (SANTOS, 2004b) – A morte como objeto de reflexão da formação de biólogos: uma leitura do discurso do sujeito sobre a finitude do *Homo sapiens sapiens* via os estudos culturais –, apresentado, em 19 de setembro de 2004, à Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O texto do Seminário de Pesquisa I (SANTOS, 2005a) – A concepção do biólogo sobre a morte –, apresentado em 12 de fevereiro de 2005, à Professora-Doutora Maria da Conceição Xavier de Almeida (Orientadora). Apresentado no XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

O texto do Seminário Doutoral I (SANTOS, 2005b) – A concepção do biólogo sobre a morte: tramas subjetivas e formação científica –, apresentado em 09 de dezembro de 2005, à Banca Examinadora composta pela Professora-Doutora Rosália de Fátima e Silva (Orientadora) e pela Professora-Doutora Helena Cláudia Frota de Holanda (UFC).

O texto do Seminário de Pesquisa II (SANTOS, 2006) – A concepção do biólogo sobre a finitude da vida do *Homo sapiens sapiens*: a interface ciência-subjetividade –, apresentado em 18 de dezembro de 2006, à Banca Examinadora composta pela Professora-Doutora Rosália de Fátima e Silva (Orientadora), pela Professora-Doutora Andréia Clara T. Galvão de Britto (Psicóloga. Psicanalista Membro do Centro de Estudos Freudianos do Recife), pela Professora-Doutora Érika dos Reis Gusmão de Andrade (UFRN) e pelo Professor-Doutor Walter Pinheiro Barbosa Júnior (UFRN).

E o texto do Seminário Doutoral II (SANTOS, 2008a) – A morte, um saber que o sujeito não deseja saber: os mecanismos objetivos-subjetivos,

fundamentados pelo não-dito da morte, utilizados pelo biólogo, para lidar com o duplo vida-morte –, apresentado em 16 de maio de 2008, à Banca Examinadora composta pela Professora-Doutora Rosália de Fátima e Silva (Orientadora), pelo Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (UFRN), pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo (UFBA) e pela Prof^a. Dr^a. Wani Fernandes Pereira (UFRN).

Amado Pai, hoje, 30 de julho de 2008, terminei a escrita da minha tese de Doutorado em Educação. Sim, estou me colocando na condição de pleitear, à academia, o título de Doutora. Sinto-me imensamente feliz por estar cruzando mais um umbral em minha existência. Estou, também, singularmente emocionada, pois a lembrança da primeira ida à escola com o senhor é marcante, uma cena constituída pela memória olfativa composta pelo odor delicioso do lanche que *mainha* preparara para acompanhar a queijada que o senhor havia comprado na Padaria da Fé - continuo gostando de queijada -, pelo cheiro da colônia Seiva de Alfazema com que *mainha* perfumou-me; pela memória cromática constituída pela cor rosa da lancheira, pela fita de seda rosa que prendia meus cabelos, pelo azul da sua velha bicicleta; pela memória sonora constituída pelo som das pedaladas da sua bicicleta, latidos de cães – fato que contribuía para aumentar o meu medo de estar indo para o mundo estranho chamado escola -, do seu diálogo-monólogo apresentando-me as vantagens da escola e de se estudar, é pontual o trecho no qual meu choro era intenso e o senhor afirmou-me: “[...] Val, não chore. [...]. Você está indo para a escola para ser uma Doutora”. Tenho clareza que o senhor desconhecia a existência de um título acadêmico designado de Doutor/Doutora, especialmente por pertencermos a uma linhagem de gerações composta por analfabetos e semi-alfabetizados. Neste momento, após quarenta anos, estou chorando. Estou chorando, por tudo que esse movimento/título simboliza para mim – sobretudo, pela *memória da submissão cognitiva* em sete exames vestibulares para poder acessar a academia –, para nossa história parental/familiar, para nossa etnia, para nosso grupo sócio-econômico-cultural. E, enxugando as lágrimas, tenho a certeza de que seus ensinamentos foram/são significativos para minha identidade de sujeito objetivo-subjetivo.

O meu movimento de construção/(des)construção/(re)construção para obtenção do título de Doutora em Educação é expresso pelo estudo intitulado “O discurso formativo do biólogo sobre a morte. Matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber”.

Os matizes e as metáforas do saber *que o sujeito não deseja saber* são as construções subjetivas que expressam o movimento de recursividade entre o imaginário e o real, imbricado na significação dos sentidos inerentes às tensões e os conflitos que fundamentam a tessitura silenciosa que, permeia as concepções de morte do sujeito objetivo-subjetivo e os mecanismos objetivos-subjetivos, fundamentados pelo não-dito da morte, que ele constrói na dinâmica dos sistemas de crenças individuais e coletivos para lidar com o fenômeno biológico morte e com a finitude da vida.

Defendo a tese que: A morte é um obstáculo epistemológico anunciador de que algo, sempre, escapará na perspectiva objetiva do conhecimento, especialmente do conhecimento científico, visto que, compreendida como a construção cognitiva sobre a ruptura do fenômeno biológico vida, está implicada na tessitura de construções imaginárias e simbólicas sobre a finitude da vida; constitui-se um saber metafórico – fomentado pelo silêncio ruidoso –, que não se permite conhecer por inteiro, mobilizando, assim, o sujeito à busca/procura de verdades transitórias que reduzam a angústia ontológica de ser-mortal nucleada na dimensão subjetiva implicada no ato de conhecer. É nesse movimento de busca/procura que o objeto mental vida pós-morte ganha um valor simbólico-real que requer um olhar multirreferencial para o objeto de estudo da Biologia – a vida – e a sua implicação: a finitude da vida, especialmente, por deslocar a onipotência da objetividade científica expressa por signos e símbolos que procuram dizer da completude do conhecimento científico –, sinalizando, assim, a existência da dinâmica da *incompletude* implícita na subjetividade que fundamenta a construção de saberes relativos ao duplo vida-morte e à temporalidade da existência do *Homo sapiens sapiens*, tendo como eixo norteador o desejo do sujeito, de não desejar saber sobre a morte, implícito nos mecanismos objetivos-subjetivos fundamentados pelo *não-dito da morte* que constitui a epistemologia da existência do sujeito objetivo-subjetivo, cujo núcleo é a negação da morte.

O texto da tese está assim estruturado:

Na Parte I – Na dança da existência e da finitude. A implicação da pesquisadora com o objeto de estudo – localizo minhas experiências formativas pessoal-acadêmico-profissionais com a temática do duplo vida-morte, que corroboraram na construção da teia epistêmica do meu objeto de estudo do Doutorado em Educação. Compõe-se de dois capítulos: Cap. 1 e 2.

No Capítulo 1 – *In memoriam*. Uma *carta dirigida ao meu pai* –, apresento minha implicação com meu objeto teórico de investigação, no circuito da minha história de vida, na perspectiva pessoal, elegendo, pontualmente, o processo da finitude da sua vida e a estruturação da tese.

No Capítulo 2 – A cisão do duplo vida-morte. O *silêncio ruidoso sobre a morte* –, apresento o cenário etnocenológico que contextua minhas experiências formativas relacionadas com o duplo vida-morte, na área da Saúde, como Auxiliar de Enfermagem, e na área da Educação, como professora-bióloga, que corroboraram na construção da teia epistêmica do meu objeto de estudo do Doutorado em Educação. Localizo que o duplo vida-morte é expresso nas minhas experiências formativas acadêmico-profissionais através da cisão do duplo vida-morte inscrita no *silêncio ruidoso sobre a morte*. E que essa cisão destaca a morte e a finitude da vida como um *locus* epistemológico constituído das tensões e conflitos, objetivos-subjetivos, inerentes à epistemologia do movimento do existir do indivíduo, e que se caracteriza como um saber que o sujeito não deseja saber, implicado na tessitura do núcleo de estranhamento do sujeito, para lidar com a finitude da vida humana. Conceituo *silêncio ruidoso sobre a morte*. Localizo o objeto de estudo – *o discurso do biólogo sobre a morte*. Exponho a problemática do estudo, esclarecendo: Por que investigar *o discurso do biólogo sobre a morte*? Destaco a questão sensibilizadora do estudo: Qual a tessitura epistêmica que fundamenta *o discurso do biólogo sobre a morte*?

Na Parte II – A caminhada epistemológica – apresento a teia epistêmica teórico-metodológica construída no processo de desvelamento do meu objeto de estudo do Doutorado em Educação. É composta por um capítulo: Cap. 3.

No Capítulo 3 – A teia epistêmica teórico-metodológica –, evidencio os princípios teóricos que fundamentam a teia epistêmica construída no processo de desvelamento do objeto de estudo: a indexação/indexalidade, a noção de sujeito na epistemologia da complexidade, os conceitos de: sistema de crenças, implicação, noção de escuta sensível, dentre outros. Destaco os princípios norteadores e fundantes da entrevista compreensiva, base metodológica do processo de construção/(des)construção/(re) construção do meu objeto de estudo. Situo cinco momentos fundamentais na construção dos planos evolutivos. Apresento as biólogas, atrizes/autoras, deste estudo, privilegiando dados referentes a formação acadêmica, idade,

opção religiosa e tempo de exercício docente. Construo a representação gráfica da teia epistêmica teórico-metodológica do estudo.

Na Parte III – A morte como locus epistemológico. Entre o insólito e o metafórico –, inauguro a tessitura do diálogo intersubjetivo sobre a morte, constituído pela tríade entrevistadas-pesquisadora-autores e/ou teóricos, tendo como ponto de partida a morte na história de vida das biólogas atrizes/autoras, com a finalidade de estabelecer um lugar em que essas biólogas exercitem suas falas de sujeito objetivo-subjetivo. Esse diálogo tem como princípio o reconhecimento da autoridade autorizada das colaboradoras ao abordarem sobre a morte. Exploro a amálgama de conceitos subjetivos, nucleares e periféricos que circunscrevem as temáticas morte e vida, numa interface entre o insólito e o metafórico. É composta por um capítulo: Cap. 4.

No Capítulo 4 – A tessitura epistêmica sobre a morte. Metáforas e matizes de um saber formativo – situo a dinâmica da construção da teia epistêmica a qual desvelou que, quando se aborda a morte, sob a perspectiva da finitude da vida humana, fica patente o conflito cognitivo objetivo-subjetivo do discurso do biólogo sobre a familiaridade da vida e o estranhamento da morte, o que possibilitou localizar a existência de um *núcleo de interface* que expressa o sujeito objetivo-subjetivo. Apresento uma história fundamentada nas expressões-sentidos oriundas das experiências formativas das biólogas, atrizes/autoras, sobre/com a morte, nucleadas no circuito emocional-cognitivo constituído pelo impacto da consciência da morte na infância. A narrativa foi estruturada numa perspectiva espetacular da Etnocenologia. Apresento duas concepções de morte fundamentadas na recursividade do discurso das biólogas, atrizes/autoras, sobre a vida e sobre a morte cifradas pela coexistência originária e dialética da tríade constituída pelo traumatismo da morte, pela consciência da morte e pela crença na imortalidade. Construo os conceitos de *re-aliança*, de *não-dito da morte* e *núcleo de interface*. Estabeleço a noção de duplo sentimento de estranhamento e de familiaridade sobre a morte, de cultura científica e de cultura humanística. Localizo o medo da morte como a interface de re-aliança que expressa o sujeito objetivo-subjetivo e diz da possibilidade de re-aliança entre cultura científica e cultura humanística, para se pensar, numa educação para o duplo vida-morte. Construo uma tessitura tipológica de medo da morte. Defino dois mecanismos objetivos-subjetivos fundamentados pelo *não-dito da morte*

que expressam a subjetividade implícita nos processos de significação da angústia do sujeito diante da morte e da finitude da vida do *Homo sapiens sapiens*.

Nas *Considerações finais*, revisito a caminhada epistêmica do estudo, localizando as descobertas e apresento a tese defendida pelo estudo.

Dedico esta tese, a você, meu pai, *Lourival Pereira dos Santos* (Seu Fulô), por ter, juntamente com *mainha*, *Maria Sebastiana dos Santos* (Dona Nita), construído um Núcleo Familiar ancorado no Princípio de Autonomia, tornando-nos dependentes de múltiplas possibilidades para um trânsito significativo no Existir. Como se não bastasse esse rico circuito de aprendizados, disponibilizou-me o mais singular de todos os aprendizados: a finitude da sua vida.

Conclusão

Ao apresentar minha implicação com meu objeto teórico de investigação, no circuito da minha história de vida, na perspectiva pessoal, elegendo, pontualmente, o processo da finitude da vida do meu pai. Enfrentei dois limites. O primeiro foi o de falar sobre a morte daquele com o qual constituí vínculos afetivos e de proximidade, o outro foi o de transpor para a escrita o circuito de angústia, de medo, de luto, de impotência vivenciada nesse processo: Como me posicionar diante da verdade da ciência que anunciava o limite metabólico daquele ser vivo? Como lidar com o processo da morte anunciada e iminente daquele sujeito que construiu uma história de possibilidades no núcleo familiar e que não imaginávamos perder num período tão breve? O que falar para ele a cada evidência de sinais e de sintomas que anunciavam a proximidade da finitude da sua vida? Como lidar com o conflito entre a necessidade psíquica de instaurar o lugar chamado Deus como possibilidade para lidar com a angústia e o medo e a certeza científica da falência metabólica?

Foi na singularidade desse recorte, que diz do estranhamento e da familiaridade do tema morte, que optei por narrar esse processo através de uma *carta dirigida ao meu pai*. Ao narrar o processo da finitude da vida do meu pai através de uma carta dirigida a ele, socializo, simultaneamente, minha condição de sujeito e de pesquisadora trazendo contribuições para uma leitura do circuito vivenciado pelos sujeitos diante da finitude da vida do Outro, do sentimento de família, do sentimento de pertencimento, da

sensibilidade e atitude diante da morte, enfim, da sensibilidade coletiva com respeito ao fenômeno morte.

Nessa carta dirigida ao meu pai, evidencio os núcleos de significados relacionados à temática morte que fundamentam o meu olhar multirreferencial para a morte. Dentre esses núcleos, aí se apresentam: a psicologia do sujeito diante de sua morte anunciada e iminente (KUBLER-ROSS, 2002), o medo da família, o processo de luto (FONSECA, 2004; PARKES, 1998); a criança e a morte (HISATUGO, 2000; TORRES, 1999); a hospitalização, a relação de equipe de Enfermagem e da equipe médica com o doente em fase terminal e sua família (KOVÁCS, 2003; KUBLER-ROSS, 2002; OKAMOTO, 2004; REZENDE, 2000); rituais fúnebres (BAYARD, 1996); o homem diante da morte (ARIÈS, 1981, 1982, 2003; BALLESTEROS, 1998; BECKER, 1995; LELOUP, 2004; MORIN, 1997), o último pedido do moribundo (KUBLER-ROSS, 2002), o erro técnico da Auxiliar de Enfermagem.

Defino (SANTOS, 2008b), os *núcleos de significados* como as constelações temáticas emergidas na elaboração dos discursos dos sujeitos sobre um determinado tema central. Esses núcleos evidenciam a singularidade dos sujeitos diante de temas que comportam as opacidades, os atos falhos, os lapsos de memória, os conflitos, as implicações *libidinais*, os preconceitos e as crenças primitivas, constituindo-se num sistema de referências das demandas conscientes e inconscientes.

Referências

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Tradução: Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. v. 1. 313 p.

_____. **O homem diante da morte**. Tradução: Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. v. 2. p. 323-670.

_____. **História da morte no ocidente**: da idade média aos nossos dias. Tradução: Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. 312 p.

BALLESTEROS, Wladimir. **A vida na morte**: uma introdução ao maior enigma do ser humano. São Paulo: Axis Mundi, 1998. 143 p.

BAYARD, Jean-Pierre. **Sentido oculto dos ritos mortuários**: morrer é morrer? Tradução: Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1996. 321 p.

BECKER, Ernest. **A negação da morte**. Tradução: Luiz Cláudio de Nascimento Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. 301 p.

FONSECA, José Paulo da. **Luto antecipatório**: as experiências pessoais, familiares e sociais diante de uma morte anunciada. Campinas: Livro Pleno, 2004. 183 p.

HERTZ, Robert. Contribution à une étude sur la représentation collective de la mort (1907). In: _____. **Sociologie religieuse et folklore**: recueil de textes publiés entre 1907 et 1917. Ire édition. Paris: Les Presses universitaires de France, 1928. p. 14-79. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/hertz_robert/socio_religieuse_folklore/hertz_socio_rel_folklore.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2006.

HISATUGO, Carla L. Codani. **Conversando sobre a morte**: para colorir e aprender. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 41 p.

KOVÁCS, Maria Julia. **Educação para morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003. 174 p.

_____. Paciente terminal e a questão da morte. In: KOVÁCS, Maria Julia (Coord.). **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992a. p. 188-203.

_____. Morte no processo do desenvolvimento: a criança e o adolescente diante da morte. In: KOVÁCS, Maria Julia (Coord.). **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992b. p. 48-57.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**: o que doentes terminais têm para ensinar a médicos e enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. Tradução: Paulo Menezes. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 296 p.

LELOUP, Jean-Yves. **Além da luz e da sombra**: sobre o viver, o morrer e o ser. Tradução: Pierre Weil e Regina Fittipaldi. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 119 p.

MANNONI, Maud. **O nomeável e o inominável**: a última palavra da vida. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 149 p.

MENEZES, Rachel Aisengart. **Em busca da boa morte**: antropologia dos cuidados paliativos. Rio de Janeiro: Garamond: Fiocruz, 2004. 228 p.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Tradução: Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 356 p.

NULAND, Sherwin B. **Como morremos**: reflexões sobre o último capítulo da vida. Tradução: Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 286 p.

OKAMOTO, Miriam Roseli Yoshie. **A morte invade espaços**: vivências de profissionais na instituição hospitalar. 2004. 222 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PARKES, Colin Murray. **Luto**: estudos sobre a perda na vida adulto. Tradução: Maria Helena Franco Bromberg. São Paulo: Summus, 1998. 290 p.

REZENDE, Vera Lúcia. Os últimos momentos: abordagem psicológica para pacientes terminais. In: REZENDE, Vera Lúcia (Org.). **Reflexões sobre a vida e a morte**: abordagem interdisciplinar do paciente terminal. Campinas, SP: UNICAMP, 2000. p. 69-82.

SANTOS, Valdecí dos. **O papel dos sistemas de crenças na constituição do professor de Biologia no ensino médio**: auxílio ou empecilho? 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **A interface ciência/subjetividade na formação do/da professor/ professora de biologia**: uma leitura do discurso docente sobre origem da vida e morte via os estudos culturais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004a. 17 f. Texto do projeto de pesquisa submetido à Banca Examinadora do processo seletivo do Doutorado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **A morte como objeto de reflexão da formação de biólogos**: uma leitura do discurso do sujeito sobre a finitude do *Homo sapiens sapiens* via os estudos culturais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004b. 24 p. Texto do projeto de pesquisa apresentado à Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento.

_____. **A concepção do biólogo sobre a morte**. 2005. 48 f. Texto (Seminário de Pesquisa 1, apresentado em 12/fev./2005) – Programa de Pós-Graduação em Educação - (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005a.

_____. **A concepção do biólogo sobre a morte: tramas subjetivas e formação científica**. 2005. 73 f. Texto (Seminário Doutoral 1, apresentado em 09/dez./2005) - Programa de Pós-Graduação em Educação - (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005b.

_____. **A concepção do biólogo sobre a finitude da vida do *Homo sapiens sapiens***: a interface ciência-subjetividade. 2006. 114 f. Texto (Seminário de Pesquisa 2, apresentado em 18/dez./2006) – Programa de Pós-Graduação em Educação - (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

_____. **A morte, um saber que o sujeito não deseja saber**: os mecanismos objetivos-subjetivos, fundamentados pelo não-dito da morte, utilizados pelo biólogo, para lidar com o duplo vida-morte. 2008. 196 f. Texto (Seminário Doutoral 2, apresentado em 16/maio/2008) - Programa de Pós-Graduação em Educação - (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008a.

_____. **O discurso formativo do biólogo sobre a morte:** matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008b.

_____; ALMEIDA, M. C. A concepção do biólogo sobre a morte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Resumos...** Belém: INEP/UFPA/ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

TORRES, Wilma da Costa. **A criança diante da morte:** desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 179 p.

ZIEGLER, Jean. **Os vivos e a morte:** uma “sociologia da morte” no ocidente e na diáspora africana no Brasil, e seus mecanismos culturais. Tradução: Áurea Weissenberg. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

INFÂNCIA

o cotidiano de meninas na missão do Sahy⁹²

PAZ, Maria Gloria da

PAIVA, Marlúcia Menezes de

O objetivo deste trabalho é pensar sobre o cotidiano de meninas, nascidas no povoado de Missão do Sahy, Município de Senhor do Bonfim. O tema desse estudo é parte de um campo maior de uma pesquisa em andamento que trata da História de Mulheres Remanescentes Indígenas que habitam uma extinta missão franciscana no interior da Bahia. Tomamos como fonte de estudos os relatos orais sobre as práticas educativas de dez mulheres que têm vivido temporalidades diferentes, as quais dividimos em três gerações: a primeira com quatro mulheres com idades a partir de 70 anos, a segunda com quatro mulheres entre 30 e 60 anos e a última com duas mulheres com idades de 15 e 37 anos. O texto construído tem como referências as reflexões de Perrot (1998), sobre as histórias de mulheres, os estudos de Áries (1981) sobre as crianças, outro reforço vem dos estudos de Miranda (2005) sobre a presença de negros no município de Senhor do Bonfim e Santos (2007), além de um trabalho monográfico sobre o imaginário de crianças em Missão do Sahy. A proposta metodológica utilizada para o registro dessas histórias é a da história oral, e o texto que se segue encontra-se dividido em três partes: as meninas, a orfandade, e o trabalho doméstico; as meninas do Sahy e as brincadeiras infantis; a brincadeira de roda, o fumo e o ouricuri.

92 Texto resultante da tese de doutoramento em Educação junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da profa. Marlúcia Paiva, como bolsista do Programa de Qualificação Institucional – PQI CAPES – UNEB – PROMEBÁ-REDEMÊMOMO.

As Meninas, a Orfandade e o Trabalho Doméstico

Buscando na literatura algumas alusões à infância feminina, descobrimos que a infância em séculos passados era tratada como assexuada; meninos e meninas eram tratados da mesma forma. Perrot (2007, p. 43) nos diz que é a partir do século XX que se inicia o processo de *sexualização*. Antes do século XX, existem poucos relatos da infância feminina. Somente a partir desse século e através de relatos autobiográficos é que se tem conhecimento sobre as vivências de uma criança do sexo feminino: suas brincadeiras, suas bonecas e a sua inserção no mundo do trabalho doméstico.

George Sand é uma exceção. Em *Historie de ma*, ela conta longamente sua vida cotidiana, as relações com sua mãe, as brincadeiras, fala das bonecas evoca as primeiras leituras, os devaneios em torno do tapete ou dos papéis de parede, contemplados durante as sextas intermináveis da infância.

Elas passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos [...]. São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias [...]. São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída. (PERROT, 2007, p. 43).

O mundo contemporâneo vem tentando abolir o trabalho infantil. Através Constituição Federal de 1988, art. 7º, XXXIII, as relações desse tipo de atividade foram regulamentadas, tornando proibida a contratação de adolescentes menores de 15 anos pelas empresas, e classificando como criminosa a utilização de mão-de-obra de crianças e adolescentes em todas e quaisquer funções que lhes tragam perigos à integridade moral e física.

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o trabalho infantil é definido como sendo “toda forma de trabalho abaixo dos 12 anos de idade em quaisquer atividades econômicas, qualquer trabalho, entre 12 e 14 anos que não seja trabalho leve, todo tipo de trabalho abaixo dos 18 anos, enquadrados pela OIT - Organização Internacional do Trabalho, nas “piores formas de trabalho infantil”⁹³

93 Trabalho infantil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trabalho_infantil>. Acesso em: 27 ago. 2008.

É de conhecimento público que o interior do Nordeste brasileiro é uma das regiões em que esse tipo de ação ainda é muito frequente; faz parte da cultura rural que as crianças desde muito cedo acompanhem os pais e participem das atividades da roça. Essa colaboração infantil, que era desligada de qualquer interesse econômico, tinha somente a conotação de aprendizagem por imitação, sem maiores comprometimentos; por força da pobreza que envolve as comunidades rurais, a mão-de-obra infanto-juvenil se tornou uma força produtiva e na maioria das situações é parte da produção da renda familiar.

Testemunhando uma prática que antecede as causalidades advindas da ordem econômica e social do mundo contemporâneo, as mulheres do Sahy da primeira, segunda e metade da terceira geração relataram que quando crianças foram iniciadas no trabalho com idades variando entre sete e nove anos, submetidas a várias formas de labor: segundo D. Isaura (103 anos), uma das mais idosas da 1ª geração de entrevistadas, “com idade de sete anos, já começava a fazer as coisas. Mãe ensinava a gente a fazer... e a gente ia crescendo sabendo fazer tudo [...]”.

O cuidado com a casa e os irmãos, como afirma Maria das Neves (37 anos), uma da terceira geração de entrevistadas “era sempre os afazeres domésticos, lavar prato, fazer a comida, arrumar a casa, lavar roupas e cuidar dos irmãos mais novos”. A colheita de feijão e do café, como lembra D. Adalgisa “na roça a gente fazia... olhe: catava café na Grota, a gente arrancava feijão no Catuabo⁹⁴ e milho... tudo isso a gente fazia”.

Logo, através do trabalho das meninas também se dava a quebra do ouricuri e a raspagem de mandioca nas casas de farinha da comunidade — um costume praticado até hoje em várias localidades rurais do Brasil, haja vista a criação de leis com a finalidade de combater esse tipo de procedimento, e que não mais acontece no Povoado de Missão do Sahy porque a antiga casa de farinha foi destruída.

O Quadro 1 apresenta a questão da orfandade e os tipos de trabalhos executados. Das dez entrevistadas quatro ficaram órfãs em idades que variam entre três a nove anos; destas, uma, por ser muito pequena (3 anos), não podia trabalhar e vivia sob os cuidados da avó materna, o que não aconteceu com D. Eulina (59 anos) e D. Maria José (68 anos); a primeira foi adotada pelos tios maternos, viveu uma relação difícil na família adotiva, aprendendo aí todo o trabalho doméstico, além de cuidar de pequenos

94 Catuabo: Local distante do povoado, onde segunda as mais velhas, os mais antigos dançavam o toré.

animais; a segunda, depois do falecimento da mãe, ficou em casa sendo criada pelo pai e irmãos, assumiu as funções de dona-de-casa aos nove anos de idade e segundo a mesma aprendia por conta própria, por ensaio e erro, já que não tinha ninguém para ensiná-la, até que o pai resolveu se casar novamente — segundo a entrevistada, em pouco tempo vários problemas foram gerados, o que proporcionou o desgaste da relação entre ela e a madrasta.

Quadro 1 – A orfandade e trabalho

NOME	ORFANDEDE			IRMÃOS		TIPO DE TRABALHO	
	Mat.	Pai	Idade (anos)	M	F	DOMÉSTICO	DE ROÇA
Isaura	-	-	-	3	3	Ajudava na cozinha	Trabalhava com fumo
Antonietta	-	-	-	1	1		Plantava milho, feijão e fumo
Terezinha	-	†	3	2	1	Varrer cozinhar, lavar louça e roupas	Ouricuri, fumo, mandioca
Adalgisa	-	-	-			Lavar, passar roupa, cozinhar	Café, arroz, feijão, ouricuri
Maria José	†	-	9			Todos os trabalhos. Domésticos	-
Gilsa	-	-	-				Quebrar ouricuri / mamona e fumo
Gisélia	-	-	-	1	1	Lavar roupa, pegar água no rio, cozinhar	Plantar feijão, milho.
Eulina	†	-	8			Lavar e passar roupas e cozinhar	Cuidar dos animais: galinhas, cabras
Das Neves	-	-	-	4	7	Lavar a louça e cuidar dos irmãos mais novos	Quebrar ouricuri
Saniuma	†	-	5	-	-	Brincava com os primos	-

Fonte: Entrevistas.

Ao observar as respostas das entrevistadas sobre o cotidiano da casa e da roça no período da infância, o que sobressai com muita clareza é a substituição do brincar pelo trabalho; é que desde muito cedo as meninas assumiam atividades em casa ajudando nos afazeres domésticos, cuidando dos irmãos mais novos na ausência das mães, como também auxiliando nos trabalhos considerados de roça: raspagem de mandioca, quebra de ouricuri, colheita de feijão, café, arroz e milho e o cuidado com animais do tipo suíno, caprino, ovinos e galináceos.

Ainda com referencia aos dados da tabela 01, voltamos nossa atenção para uma adolescente da terceira geração das entrevistadas que aos cinco anos de idade ficou órfã de mãe, foi criada e vive com os avós paternos: “aprendi a arrumar a casa agora depois de grande... quando minha avó sai, faço comida, não faço comida assim... tipo feijão essas coisas, mas um arrozinho com carne frita, eu faço...” (Entrevista concedida em 28/01/2008). A sua vivência se diferencia de todas as outras relatadas, pois o seu tempo é mais voltado aos estudos, o que não acontecia com as outras da 2ª e muito menos da 1ª geração, que eram obrigadas a trabalhar desde pequenas; para Saniuma (15 anos), só é necessário fazer algumas atividades domésticas quando a avó está ausente.

Muitos são os motivos que justificam tanto os procedimentos das mulheres mais velhas quanto para algumas mais jovens; nas primeiras esse aprendizado era transmitido pelas mães para prepará-las para o casamento, acreditando ser o matrimônio o caminho a ser seguido por toda mulher, numa espécie de roda-viva transmitida de geração em geração. Preparar-se para o casamento e ter um bom legado de saberes relativos à administração do lar além de uma conduta considerada ilibada, seria tornar-se uma moça prendada, o que de certa forma, para as mulheres das classes populares, substituía o dote, significando meio caminho andado para que fizesse um bom casamento.

O segundo caso abrange as entrevistadas da terceira geração; nele a preparação da mulher já inclui outros interesses que ultrapassam a questão única do casamento; as mulheres da atualidade, mesmo as de pouca idade, visualizam a independência financeira, o sucesso profissional; por isso, elas vêm construindo uma cultura da busca por uma qualificação profissional através do processo de escolarização, que engloba tanto a instrução oficial oferecida pelas escolas quanto as formas alternativas de formação.

As Meninas do Sahy e as Brincadeiras Infantis

Em seus estudos Ariès (1981) nos faz ver que as brincadeiras não eram algo desligado de um sentido, ou simplesmente manifestações infantis; elas tinham a finalidade de divertir tanto aos adultos quanto às crianças, transformando esses jogos coletivos em momentos de celebração e interação entre as pessoas, sem distinção de classe social ou idade.

Muitas dessas brincadeiras coletivas, que fizeram a diversão dessas sociedades desde a idade média até o século XX, foram desaparecendo, enfraquecidas a partir das proibições religiosas e das modificações sofridas ao longo do tempo, até chegarem a sobreviver através das crianças, o que levou o autor a considerar a infância como um *repositório dos costumes abandonados pelos adultos* (Ariès, 1981: p. 92).

Para as mulheres do Sahy entrevistadas, a infância foi muito boa porque elas brincaram muito, e mesmo tendo que trabalhar para ajudar em casa, o horário das brincadeiras estava reservado para a noite em tempos de lua (no povoado, até a década de 70, não havia rede elétrica e conseqüentemente iluminação pública) e aos domingos quando brincavam de guisado.

As brincadeiras mais frequentes em seus relatos são: a roda, boneca, guisado, macaco (também conhecido como amarelinha), melancia, anel, pinta, caipora, esconde-esconde e pega. As brincadeiras, mesmo sendo realizadas na rua, nas calçadas ou nos quintais, não contavam com a presença dos meninos, visto que era motivo de proibição pelas mães, que sob várias alegações faziam a separação dos grupos, levando cada grupo a brincar com os seus pares.

Dentre as brincadeiras mais citadas está o *guisado* das meninas; era a brincadeira mais laboriosa, pois exigia muitas etapas para sua realização. O guisado, além de refletir os ensinamentos da casa e as atividades que as meninas realizavam no cotidiano da vida doméstica, como o preparo dos alimentos, a higienização dos utensílios domésticos e o cuidado com as crianças mais novas, ilustrava as maneiras de receber pessoas em casa e as relações das mães com as comadres, amigas e parentas.

O *guisado* era uma brincadeira que acontecia especialmente aos domingos, isto porque no sábado era realizada a feira semanal de Senhor do Bonfim, para onde convergiam as pessoas residentes no entorno da cidade e de outros municípios vizinhos, com a finalidade de comercializar os seus produtos e comprar mantimentos para a família, para pequenos

estabelecimentos comerciais (vendas) de povoados e fazendas. Como lembra D. Eulina, uma das entrevistadas da segunda geração, o *guisado* era realizado em pedaços de panela de barro, simulando as comidas com folhas do mato, isso diante da impossibilidade de comprar as panelinhas de barro, que eram vendidas na feira de Bonfim; certamente que quando sobravam alguns trocados, as mães compravam as panelinhas e as meninas da vizinhança se mobilizavam para realização da brincadeira, solicitando das mães pequenas quantidades de carne, de feijão, de arroz vermelho e farinha. Terminada a coleta, escolhiam a casa onde fariam o encontro e, lá chegando, como diz D. Eulina: “a gente fazia aqueles foginhos, aquelas trempes...⁹⁵ pegava três pedrinhas, pegava uns pauzinhos e fazia aquele fogo. Aí, colocava as panelas no fogo, aí, meio dia tava o almoço pronto, aí era uma festa pra nós”.

Se tomarmos as informações de Ariès sobre as brincadeiras como diversões coletivas, representadas pelas crianças, observamos no *guisado* essa demonstração, um pouco mais voltada para o gênero feminino, pois reproduzia o labor das donas de casa, no planejamento, na organização e execução das atividades ligadas à confecção dos alimentos da família.

Outra brincadeira que também aparece com uma frequência elevada entre a primeira e a segunda geração é a brincadeira com bonecas, uma preparação da mulher para a maternidade. As bonecas descritas pelas entrevistadas são em maioria confeccionadas de forma artesanal, utilizando-se para isso retalhos de tecido, sabugo de milho, galhos de árvore além de outros materiais. Os tipos de bonecas que ocupam a maioria são confeccionados com bonecas de sabugo de milho com retalhos de tecido, com lençol dobrado com um pedaço de pano amarrado na cintura e as pernas também improvisadas e com forquilha de galho de árvore.

A brincadeira com bonecas é também uma brincadeira secular; segundo Ariès (2007), as bonecas já eram utilizadas como brinquedo desde a Idade Média, e não era um brinquedo exclusivo de meninas, até porque meninos e meninas recebiam tratamento igual, se vestiam iguais e brincavam com as mesmas coisas. Em seus estudos o autor nos faz ver que a brincadeira tinha a finalidade de divertir tanto os adultos quanto as crianças, transformando esses jogos coletivos em momentos de celebração e interação entre as pessoas, sem distinção de classe social ou idade.

Entre as dez mulheres entrevistadas é interessante notar que duas não citaram as bonecas como brinquedos preferidos: uma das mais

⁹⁵ Fogo improvisado com três pedras e galhos de secos de árvores.

novas da primeira geração e uma das mais novas da terceira geração, que citaram outros tipos de diversão. Conta-nos D. Terezinha que a melancia era uma brincadeira que tinha alguns personagens: as melancias, os ladrões, a empregada e o patrão. As melancias ficavam deitadas no chão e a empregada ficava guarnecendo-as, os ladrões (meninas) chegavam perguntando o preço e, num descuido da empregada, conseguiam roubar algumas. O dono (menina) das frutas chegava e sentia falta de uma boa quantidade de melancias, interrogava a empregada que não sabia responder o que havia acontecido e por isso ela era bastante castigada, recebendo várias chibatadas. Ora, percebe-se nessa pequena história resquícios do escravismo que por muito tempo ajudou na formação econômica do Brasil.

Porque aparece esse tipo de evidência nas histórias de meninas do Sahy? Provavelmente por ser uma região muito próxima da mineração de ouro da serra de Jacobina, descoberta por volta do século XVII, e para onde foram deslocados negros escravos para o trabalho das minas, sendo depois alforriados ou amocambados em regiões mais próximas.

Miranda (2005, p. 324) em seu trabalho sobre a comunidade Quilombola de Tijuaçu, no Município de Senhor do Bonfim, realiza um estudo sobre a História de vida de Mariinha Rodrigues e seus descendentes na Bahia – séculos XIX e XX; apoiada em pesquisa documental, conclui:

A documentação sobre a movimentação de negros fugidos, na segunda metade do século XIX, permite acreditar que Mariinha Rodrigues pode ter vindo nessa época para a região de Tijuaçu, juntamente com outros escravos livres e libertos, possivelmente oriundos das minas de ouro de Jacobina, espaço de grande movimentação nos séculos XVIII e XIX, principalmente depois da descoberta do ouro, naquela localidade.

A história de Tijuaçu e de seus habitantes negros remete aos primeiros momentos de ocupação do território de Jacobina e região. Primeiro, o território passou a ser habitado como passagem de gado e, posteriormente, com a descoberta do ouro, atraiu diferentes pessoas. A região de Jacobina, nos referidos séculos, ocupou uma posição de destaque na Capitania da Bahia, sendo o africano a principal figura e o motor propulsor dessa estrutura.

Possivelmente esse fato justifique algumas evidências de escravos nos cânticos, nas histórias e brincadeiras contadas pelas mulheres do Sahy, pois tanto a comunidade de Tijuaçu quanto a de Missão do Sahy são lugares muito próximos da região onde se localiza a mineração de ouro de Jacobina que até hoje se encontra em atividade.

Outra brincadeira muito citada é a roda, uma dança cantada em um círculo formado por crianças, que, de mãos dadas, vão girando e recitando versos improvisados, enquanto outras crianças vão dançando e respondendo em coro ao estribilho.

Esse tipo de brincadeira não faz mais parte do dia-a-dia das crianças de Missão. Num trabalho de Santos (2007),⁹⁶ sobre as crianças de Missão do Sahy, das brincadeiras antigas as que aparecem com maior frequência são a boneca e o esconde-esconde.

Atualmente a roda é apenas uma manifestação que, durante as festas juninas, é apresentada como “o folclore de Missão do Sahy”, cantada por senhoras com indumentárias de chita com estampas bem coloridas, e chapéu de palha na cabeça. Algumas cantigas de roda são lembradas por D. Terezinha, a exemplo de:

Velão valê,
Eu não sei dançar (Bis)
Mataram Mané Zidoro,
Eu não sei dançar,
Era o homem que havia
Eu não sei dançar,
Bate palma meu caboco,
Carregado de família
Eu não sei dançar,
A favor da Monarquia,
Eu não sei dançar.

Velão valê,
Eu não sei dançar (Bis)

Minha gente venham vê
Eu não sei dançar

96 SANTOS, Celmar Osório de M.S. dos. O Índio no Imaginário de Crianças de um Povoado Remanescente de Antiga Missão Franciscana. Monografia / Curso de Pedagogia. UNEB, Campus VII. 2007

Coisa que o diabo tece
Eu não sei dançar
Dois macaco no balão
Eu não sei dançar
Um sobe e o outro desce
Eu não sei dançar,
Bate palma meu caboco,
Velão valê
Eu não sei dançar (Bis)

Observando-se atentamente a frequência com que aparece a brincadeira de roda (dança) nos relatos das mulheres classificadas nas três gerações, descobre-se o seu desaparecimento de forma gradativa; esse acontecimento leva a uma reflexão sobre essa brincadeira infantil, em outros tempos e em outras sociedades; a roda era uma dança, praticada pelos pares enlaçados ou por pessoas dispostas em círculo de forma aleatória e de mãos dadas; é uma manifestação secular, inclusive muito utilizada entre os padres e freiras até o século XVII como uma forma de comemoração ou mesmo como divertimento (ARIÈS, 2007).

A revitalização da igreja e as novas regras disciplinares instituídas no concílio de Trento atingiu em cheio, as artes, desestimulando a livre expressão dos sentimentos, dos sentidos e mesmo de uma razão que levasse em conta o desejo, o corpo (o que na verdade fora inicialmente implementado pela primeira vez pela Reforma Gregoriana do século VI).

No momento da revitalização da Igreja — revitalização obrigatória diante dos avanços da Reforma protestante — a reformulação do homem tornou-se um dos objetivos maiores da Igreja; para isso seria necessário afastá-lo das coisas mundanas, o que se consumou através do disciplinamento imposto pelo Concílio.

Diante desses desenvolvimentos, a roda (enquanto música que envolve a dança, o corpo) fazia parte da mundanização, e trazia em seus movimentos coreográficos passos que contrariavam os preceitos da moral, sendo banida das diversões dos religiosos bem como do convívio das pessoas.

No Sahy, a exclusão da roda do repertório infantil se dá talvez por outras razões, que não as proibições de cunho religioso: o contexto social traz novas diversões, algumas muito antigas, com outros nomes, porém com a essência preservada, como algumas brincadeiras citadas pelas

crianças de Santos (2007), que gostam de ficar na rua brincando [de] lá vai a bola, boneca, bambolê, panelinha, carro, pião e gude.

A Brincadeira de Roda, o Fumo e o Ouricuri

O fumo e o ouricuri eram extraídos de forma artesanal, levados para casa, onde as pessoas faziam o beneficiamento; do fumo se tiravam os talos para o aproveitamento das folhas; quanto ao ouricuri, as pessoas sentavam-se no chão em forma de círculo e, batendo os coquinhos com uma pedra, iam retirando a polpa do fruto, que era vendido nas feiras e em casas que comercializavam esse tipo de (o dinheiro apurado era revertido em benefícios para a família, na compra do vestuário e na complementação da alimentação). Isso num tempo anterior, porque hoje praticamente não existe mais a planta.

O que se pode perceber é que esse momento em que o extrativismo tinha o seu apogeu era também um momento de socialização de práticas e vivências; ali eram contadas histórias, ali se cantavam cantigas de roda. Estas vão justamente aparecer nos relatos das pessoas mais jovens da primeira geração (é o caso de D. Adalgisa e D. Terezinha), porque as mais idosas (D. Isaura e D. Antonieta) não falaram do ouricuri nem da brincadeira de roda, mas falaram sobre o fumo e o trabalho com o fumo, e isso vai aparecer um pouco distante nos relatos das mulheres da segunda geração.

Na primeira geração, entre as mais velhas, a cultura do fumo é mais forte; entre as mais jovens da primeira geração, o fumo vai desaparecendo e dando surgimento à cultura do ouricuri, a quebra do ouricuri; nesse momento, aparece a brincadeira de roda, que se fortalece na segunda geração; durante toda esta ocorre a brincadeira de roda:

Vou tirar riri
Vou tirar rirá
Vou tirar riri
Ariri aricuri (bis)

No tempo em que eu cantava
Que minha voz arremetia
Eu cantava na Missão

Que em Bonfim se ouvia
Vou tirar riri
Vou tirar rirá
Vou tirar ariri
Ariri aricuri (bis)

Na Rua da Missão
Não se pode mais dormir
Com a pancada da pedra
E o estralo do licuri

A evidência do fumo é muito pouca entre as mulheres da segunda geração, e é nesse tempo que ficam demarcados pelos relatos a ascensão do ouricuri e o declínio do fumo. Da segunda para a terceira geração se observa que o fumo já desapareceu completamente, e que o ouricuri também desaparece; as entrevistadas mais velhas da terceira geração como é o caso de Maria das Neves, ainda falam da roda e da quebra do ouricuri. Saniuma, uma das mais jovens, já não trata nem do fumo nem do ouricuri nem da roda; as crianças de Silva (2007) também não se referem à roda como uma das brincadeiras presentes no convívio delas.

Daí a evidência de que a roda como uma brincadeira que acontece em círculos assim como a quebra do ouricuri, e a destalação das folhas do fumo, em que as pessoas sentam-se em forma de círculo para realizar o trabalho, tornou-se uma metáfora que poderia servir para explicar os dois ciclos da cultura agrária do fumo e do ouricuri, os dois momentos mais fortes da economia de Missão do Sahy, cuja demonstração faz perceber claramente que quando esse tipo de diversão desapareceu o povoado teve o seu declínio econômico e as suas tradições tornaram-se ainda mais ocultas.

Referências

ARIÈS, Phillipe, **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, São Paulo: FTC, 1981.

MIRANDA, Carmélia A. S. **Escavidão e fuga na América Portuguesa: a história de Mariinha Rodrigues e seus descendentes na Bahia - Séculos XIX e XX**.

Projeto História, v. 31, p. 385-396, 2005.

PERROT, Michele. **Minha história de mulheres**. Trad. Ângela M.S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS. Celmar Osório de M.S. dos. **O índio no imaginário de crianças de um povoado remanescente de antiga Missão Franciscana.** Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, 2007.

MÚSICA NA BAHIA E A PEDAGOGIA DE BANDAS

Manuel Tranquillino Bastos

SANTOS FILHO, Juvino Alves dos

Este trabalho tem como principal objetivo descrever e analisar o processo pedagógico do Mestre Manuel Tranquillino Bastos, compositor, arranjador, instrumentista e mestre de banda da Bahia, que viveu entre 1850 e 1935, legando notável acervo com partituras, livros e manuais didáticos por ele elaborados ao longo de toda a sua vida, ou por ele utilizados, também elaborados por outros autores. Tranquillino esteve à frente das filarmônicas: Lyra Ceciliana (Cachoeira-BA) e sua orquestra religiosa Lyra São Gonçalense (São Gonçalo dos Campos-BA), Sociedade Victoria (Feira de Santana-BA), Commercial e Harpa São Felixta (São Félix-BA), num amplo conjunto da tradição das Bandas e Filarmônicas na Bahia, em Cachoeira na Bahia de fins do século XIX, seu nicho de atuação. No trabalho de pesquisa, foram encontrados 23 livros didáticos no acervo de Tranquillino Bastos, sendo nove de sua autoria (todos manuscritos) e 14 de outros autores (12 impressos e dois manuscritos). O estudo da pedagogia de Tranquillino Bastos faz parte do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido pelo autor desse texto no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa 1 “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, com bolsa de Pós-Doutorado 1 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

Pressupostos pedagógicos

O uso do termo pedagogia vem sendo amplamente discutido; existem opiniões que se assemelham e outras que discordam entre si.

O ponto de semelhança é aquele em que estudiosos sobre o assunto concordam em afirmar que pedagogia cuida do ato educativo no que diz respeito à conjugação da prática e da teoria no esforço da ação educativa.

Alguns autores que escreveram sobre o assunto, como Schmied-Kowarzik (apud LIBÂNEO, 2005, p. 30) consideram a pedagogia uma ciência *da e para* a educação, teoria e prática da educação. O pedagogo francês Jean Houssaye concorda com o posicionamento de Schmied-Kowarzik dizendo: a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

Para Libâneo (2005), pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. No caso de Manuel Tranquillino, debruçamo-nos sobre as práticas educativas para a formação de músicos, desenvolvidas no interior de bandas e filarmônicas, conforme as concebeu e organizou um Mestre de bandas da Bahia na passagem do século XIX para o século XX, até o final da primeira República.

Entendem também diversos autores (ver SCHEUERL, 1985; MENEZES, 2007; p 155; SAVIANI, 2005) que a pedagogia supõe, nesta sua relação entre teoria e prática, uma visão de mundo, uma visão de homem e uma visão de processo de aprendizagem, que lhes permitem propor e conduzir procedimentos (métodos e técnicas) educativos.

Portanto, conter uma visão do que devia ser um músico, qualificado e competente para fazer parte de coletivos musicais, possuidor de um conjunto de saberes, habilidades e valores próprios da profissão de músico. Nosso trabalho de pesquisa foi localizar, no conjunto da obra de Manuel Tranquillino Bastos, este conjunto de saberes, habilidades e valores. Analisamos também neste trabalho a presença de uma preocupação com a formação de músicos enquanto trabalhadores, na sua condição de artistas e artífices, e sua organização em entidades de defesa mútua, na passagem do sistema escravista para o trabalho livre no Brasil.

A partir destes conceitos sobre pedagogia e da análise da literatura produzida e do material didático composto e consultado por Tranquillino ao longo de seus sessenta e cinco anos de atividade na condição de Mestre de Banda, podemos afirmar que Manuel Tranquillino Bastos desenvolveu

uma pedagogia própria a partir de estudos e análises de materiais didáticos e partituras de diversos compositores brasileiros e estrangeiros, elaborando e compondo novos materiais. Foi encontrado no acervo de Tranquillino, Coleção Manuel Tranquillino Bastos um montante de nove obras didáticas compostas por Bastos e 14 de outros autores estrangeiros, por ele colecionadas.

Reflexões metodológicas

Este trabalho de pesquisa teve, portanto, como objetivo central conhecer e analisar a pedagogia de um mestre de banda, Manuel Tranquillino Bastos, músico, Maestro, compositor, criador de bandas e filarmônicas na Bahia, entre os anos 1870 e 1935. Para conhecer a pedagogia de Manuel Tranquillino Bastos, trabalhamos a partir de seu acervo pessoal, depositado na Subgerência de Obras Raras e Valiosas da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Esta coleção foi adquirida pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, na década de 1970, de Almerinda Bastos, filha e herdeira de Manuel Tranquillino Bastos, sucessora única dos direitos patrimoniais das obras musicais constituintes dessa coleção, através de parecer do Conselho Estadual de Educação.

[...] formado de lundus, valsas, óperas, estudos de ritmos negros, além de dobrados – que pela qualidade, causou espanto ao maestro Sérgio Magnani que o avaliou, em 1972. Este acervo precioso vai ser adquirido agora, pela Fundação Cultural do Estado da Bahia que, para tanto, já conta com parecer favorável do Conselho Estadual de Educação. (A TARDE [Salvador], 24 out. 1974 apud SANTOS FILHO, 2003).

Segundo Manoel Veiga, a avaliação e o parecer efetuados desta coleção contaram com a presença de reconhecidos estudiosos e conhecedores do tema Sergio Magnani, Godofredo Filho, Fernando Fonseca e Américo Simas (VEIGA, 2003).

O contato com essa Coleção se deu quando do meu doutoramento em Música pela Universidade Federal da Bahia, quando fazíamos levantamento de obras para clarineta – instrumento no qual desenvolvemos nossa atividade de músico – porventura existente na Bahia. Para a própria

realização do doutorado com tese intitulada “Manuel Tranquillino Bastos: um estudo de duas obras para clarineta” iniciamos na ocasião, a organização do acervo. No decorrer desta bolsa FAPESB, realizamos a organização final do Catálogo dos Documentos Musicais da Coleção Manuel Tranquillino Bastos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia obras existentes no acervo, agora pronto para publicação.

O estudo da sua pedagogia trabalha a partir de alguns pontos:

1. Sua atividade como criador e organizador de bandas e filarmônicas no Recôncavo Baiano, com as decorrentes: seleção de membros para as mesmas; sua preparação para o trabalho, enquanto artistas – aqui na concepção de artífices, tomando a banda de música como “corporação” de músicos;
2. A coleta e preparação sistemática de material para o uso das bandas como composição e adaptação de peças musicais, seleção, aquisição e manutenção de instrumentos;
3. Seu papel como compositor, na produção de peças adequadas a diversos momentos da vida da cidade de Cachoeira e dos membros das bandas – ligadas a momentos cívicos, religiosos, de lazer e artístico;
4. Também seu papel de divulgador do que então se produzia na música no Brasil e no mundo, em momento histórico em que a indústria fonográfica era inexistente ou incipiente e o sistema de rádio transmissão estava por se desenvolver. Antecipando alguns anos a atividade, até hoje existente, de inclusão social através das sociedades filarmônicas;
5. O desenvolvimento de atividades de ensino da música, no interior das bandas e filarmônicas, e, correlatas a elas, o desenvolvimento de atividades tais como:
 - utilização e aperfeiçoamento no uso de instrumentos específicos;
 - leitura e interpretação de textos musicais;
 - capacidade do trabalho em grupo, na execução em conjunto de peças musicais;

- habilidade de afinação dos instrumentos e a sua combinação e interpretação coordenada, mantendo a visão de conjunto;
6. A coleta, composição, tradução e adaptação de manuais de ensino de música e de funcionamento e organização de bandas;
 7. A produção de uma literatura didática própria, voltada para o ensino de música.

Uma pedagogia, para ser, compreende não apenas a montagem de um conjunto de procedimentos para a aprendizagem, nem o desenvolvimento de uma tecnologia para tanto. Voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, leva em conta a relação aprendiz – aquele que aprende – com o mestre – aquele que, dominando determinado campo do saber, oferece o seu conhecimento ao outro. Traz embutida uma concepção de aprendizagem – como o outro aprende e como se ensina; e, nesta relação, passa conhecimentos e valores que se expressam no resultado do trabalho: a maior ou menor virtuosidade no manejo dos conhecimentos adquiridos, desde a sua amplitude até a *performance* na execução.

Além da concepção de aprendizagem, uma pedagogia compreende também a própria seleção do currículo – ou seja, daquilo que deve ser aprendido; sua relevância; e dos fins a que se destinam os conhecimentos a serem adquiridos. Por isso, para além do conhecimento específico do que deve ser aprendido e dos métodos para a sua aquisição, inclui uma visão de mundo na qual se embute o conjunto dos conhecimentos, habilidades e valores a serem adquiridos; e uma visão do homem a ser formado. Procuramos demonstrar a existência de uma atividade pedagógica na ação educativa do Mestre Tranquillino Bastos, na sua atividade frente a várias bandas e filarmônicas que criou e ajudou a manter no interior da Bahia.

Mestre Tranquillino

Organização moldada no cadinho da filosofia e da arte, pôde ser reputado “o compositor sem erros”, tais são os escrúpulos de consciência e excessiva modéstia que caracterizam a competência deste artista. É um verdadeiro apóstolo na sua profissão, de uma instrução variada e acessível a todos os cometimentos grandiosos.

(Manoel Querino, Artistas Baianos)

Manuel Tranquillino Bastos nasceu à Rua do Pasto na cidade de Cachoeira-Bahia no dia 08 de Outubro de 1850 e faleceu em sua Casa na Praça “Maestro Tranquillino Bastos” nesta mesma cidade no dia 12 de março de 1935. De acordo com Jorge Ramos, Tranquillino nasceu da união de um português com uma negra alforriada e, ainda menino, aprendeu a tocar clarineta e se incorporou ao Coro de Santa Cecília, a padroeira dos músicos e, mais tarde, à Banda Marcial São Benedito, formada basicamente por músicos negros. (A TARDE, 7 out. 2000 apud SANTOS FILHO, 2003).

A formação musical de Tranquillino, portanto, foi tecida a partir da cultura musical do Brasil de sua época, em particular de Cachoeira, sua terra natal, em diálogos com as culturas italiana, francesa, alemã, portuguesa e espanhola de seu tempo, através do estudo de obras, mas principalmente das duas primeiras. A marca da ópera na música deste Mestre, e de muitos outros Mestres de Banda, é bastante presente e pode ser identificada em suas obras.

Em escritos Tranquillino descreve de forma sucinta e acurada as suas experiências, realizações, a maneira autodidata de aquisição dos conhecimentos e habilidades musicais, os empreendimentos na fundação e organização de bandas e sociedades civis.

Tranquillino Bastos esteve sempre à frente dos movimentos sociais e políticos de Cachoeira, sua cidade natal e de seu país. Isso pode ser verificado através de algumas de suas obras como o “Hymno Abolicionista” (1884), “Hymno 13 de Maio” (1888), “Hymno da Cachoeira” (1922), o “Dobrado Navio Negreiro”, homônimo do poema de Castro Alves, seu contemporâneo que também foi abolicionista, assim como o grande compositor paulista Carlos Gomes. Essas obras foram compostas em protesto e repúdio à escravidão, que através de seus escritos ganharam forma de verdadeiras crônicas, versando ainda sobre assuntos diversos como arte, religião, cultura, vida, morte, comportamento social, música, e vários outros temas humanísticos. Essas crônicas eram publicadas numa coluna dominical denominada de “Cartas Musicaes” no semanário “O Pequeno Jornal”, entre 1924 até sua morte em 1935, com circulação em

Cachoeira. Tais crônicas foram arroladas por Tranquillino em um livro, não publicado e intitulado “Minhas Percepções”.

A análise do pensamento de Manuel Tranquillino Bastos, expresso no conteúdo de seu livro inédito “Minhas Percepções” aponta nas seguintes direções:

- O livro, coletânea de pequenos textos, foi escrito na maturidade de seu autor e dedicado ao filho para lhe transmitir suas “aprendizagens”. Segundo o autor, no prefácio, suas percepções “são produto de acuradíssimas observações paciente e cuidadosamente colhidas no reino da sociedade da moda atual, no que ela foi, no que é e no que será”. Tendo em vista sua declaração de que deseja reservar exclusivamente para seus olhos as linhas do livro, deduz-se que não tinha a intenção de publicá-las. Justifica esta decisão com sua intenção de não ferir susceptibilidades alheias.
- Não se caracteriza como uma autobiografia – porque não fala sobre sua própria vida – mas traz uma série de elementos que ajudam a mostrar a consciência que constrói sobre o seu trabalho e o seu estar no mundo, em Cachoeira, Recôncavo da Bahia, no final da década de 1920 e início dos anos 1930 do século XX. Nascido em 1850, Manuel Tranquilino Bastos estaria, com mais de 75 anos naquele momento, no período entre as guerras mundiais de crescimento do movimento popular de crítica à República Velha e ao sistema eleitoral brasileiro (a bico de pena, como se dizia), muito sujeito a fraudes e dependente da presença dos “coronéis”. Período também do crescimento da influência do capitalismo industrial, marcado pela mudança nos costumes pela adoção do “american way of life”, difundido pelo cinema, pela introdução de novas formas musicais, danças, mudanças nas relações entre os sexos, pelo enriquecimento via capitalismo que culmina na crise de 1929, com consequências no Brasil fortalecendo a movimento que desemboca na Revolução de 30.
- Todos estes aspectos do que chama de “moda atual” estão registrados nos textos de Manuel Tranquilino Bastos, que apresenta uma visão crítica dessas mudanças. São seus textos, portanto, lições advindas do que viveu, uma análise da “moda

atual”, mas a partir daquilo que passou, marcadas pelos resultados de sua trajetória como homem e como músico.

Os textos podem ser organizados em algumas categorias:

- Textos com conteúdo moral, conselhos dados sobre respeito aos mais velhos, relações pais e filhos, afirmação do valor da família, do casamento monogâmico; de valores representativos para medir a “honestidade” da mulher: virgindade, pudor, recato no uso das roupas, cuidados nas relações com o sexo oposto, etc. Reafirmação dos valores da amizade, da caridade, da fraternidade.
- Textos de fundo religioso: afirmando-se deísta, reafirma os valores do cristianismo pela leitura do espiritismo, a crença na ressurreição, na reencarnação como instrumento de aperfeiçoamento dos espíritos: agir de acordo com determinados valores ajuda no aperfeiçoamento do espírito. Visão sobre o binômio vida-morte.

Mais importante: faz uma crítica às religiões institucionalizadas e à ação de pessoas que, praticantes das mesmas, se prendiam, na sua visão, aos aspectos exteriores da fé.

- Textos de natureza política:

A – a afirmação, reafirmada anualmente, da importância da Abolição da Escravidão. Estabelece relação entre a “Liberdade” e a “Independência” – a Abolição como complementação, finalização, consolidação da Independência do Brasil. Com vários textos de comemoração da data 13 de Maio, reafirma a sua militância abolicionista do início da vida produtiva – dos anos de 1880, quando da produção do “Hino Abolicionista”, do “13 de Maio”, da “Airosa Passeata”. Encontrei no catálogo título de música sobre os Voluntários da Pátria – negros que participaram da Guerra do Paraguai e que se tornaram livres e retornam heróis da Guerra. Também se pode entender como tal pequeno texto em que rechaça o título de “ioiô” (senhor, senhorzinho) como sendo característico de um passado a ser abandonado, por ser signo de atraso, de não civilização.

B – Combate ao militarismo, à exaltação do uso da Farda, à presença dos “coronéis” como intermediários da política e dos capitães, dos majores. Alusão crítica aos Magalhães: Migalhães, Megalhães, Mogalhães. Na nossa leitura, rechaça o interventor federal na Bahia na 1ª fase da Revolução de 30, Juracy Magalhães.

C – Denúncia do sistema eleitoral brasileiro do período – somente muda em 1934. Eleição fraudada, a bico de pena. Como o número 1 se transforma em 10, em 100, em 1000...

D – Críticas ao sistema capitalista – a corrida ao enriquecimento. Apresenta temas como: crônica sobre a Crise da Bolsa de Nova York, em 1929, com o empobrecimento súbito, perdas de fortunas, mortes.

E – Apresenta forte desilusão com os políticos e as promessas da política. Chama a atenção dos músicos para a falta de lealdade dos políticos, que somente se lembram daqueles no momento da festa, desconhecendo posteriormente as promessas feitas.

F – A produção de textos sobre os cuidados com o corpo e a saúde; alimentação; homeopatia; de medicina popular; ervas e farmácia de manipulação. Contra o uso de medicamentos “modernos”, em especial contra as injeções.

Com relação a música e a sua atividade de compositor e mestre de banda, além das referências às dificuldades financeiras e às desilusões acima referidas, escreve os seguintes textos reflexivos intitulados: “O samba da dor”; “Das Philarmonicas na política”; “A trindade musical no seio social”; “A magia da Batuta”; “O violino, como o violoncello”; “Do acorde musical”; “Musica e músicos”; “A musica e a política”; “Os hymnos da aurora e do amor”; “Os professores de Musica de attributo oppositos”.

O livro como um todo tem um tom de crítica ao Progresso da forma como foi pregado e vivenciado na República Brasileira. Aquele dístico de Ordem e Progresso da bandeira... Apresenta textos de crítica à forma como a República foi implantada, nostalgia da presença da monarquia e de D. Pedro II e D. Isabel. Este tom está também presente em vários abolicionistas importantes, inclusive Joaquim Nabuco. Resultou, inclusive, na Guerra de Canudos. A República Brasileira é uma república oligárquica, que não

trabalha a implantação da Igualdade e da Solidariedade. É comprometida com os cafeicultores do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais e os frutos da riqueza que estes acumulam criam as condições para as novas formas de industrialização no Brasil. É importante ressaltar que, no final do século XIX, o movimento popular mais importante era o abolicionismo, que mobilizou grandes massas populares na Campanha final, e não a República, entendida como um golpe militar contra um imperador visto como bondoso, um mecena das artes, amigo dos pobres e dos negros.

Vale ressaltar e lembrar que, no período da República, seus mentores sequer pregava a Abolição. Não é o caso, entretanto, de um grupo de republicanos históricos da Bahia, que era também abolicionista. No livro, aparece texto de crítica ao positivismo, que pregava o progresso, mas pela negação de Deus. Também faz crítica a Rui Barbosa, pelo mesmo motivo.

Deixa antever a presença constante de dificuldades financeiras, bem como do duro aprendizado do silenciamento, da não abertura e incentivo para disseminação das questões culturais, do calar-se...

A leitura das “Percepções” nos mostra uma série de valores que, por ele adotados, certamente influiriam na sua vida de maestro e compositor e na sua atividade de mestre. Não fossem as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das atividades e expressões da cultura naquele momento, estas influiriam positivamente na transversalidade destes conteúdos nas atividades escolares e conseqüentemente a formação de gerações sensibilizadas para a valorização da nossa herança cultural.

Bandas, Filarmônicas e Sociedades Civis e o ensino de música

As Sociedades Filarmônicas surgiram oficialmente e em suas formações, como são vistas até hoje, a partir do advento oficial da Banda Militar no Brasil Colonial, quando foi determinada a organização de uma banda de música em cada Regimento de Infantaria.

Com o decreto de 20 de agosto de 1802, ficou determinada a organização, em cada regimento de infantaria, de uma banda de música com instrumentação fixa, passando o seu financiamento das mãos da oficialidade para o Erário régio. Outro decreto, de 27 de março de 1810, estabeleceu que, em cada um dos quatro regimentos de Infantaria e Artilharia da corte, fosse formada uma banda de

música com 12 ou 16 músicos, não podendo este número ser aumentado por motivo algum. Um novo decreto, de 11 de dezembro de 1817, determinou aos batalhões de Infantaria e de Caçadores a organização de suas respectivas bandas de música, utilizando-se os seguintes instrumentos: duas primeiras clarinetas, sendo uma delas também o mestre, duas segundas clarinetas, um flautim, uma requinta, duas trompas, dois clarins, dois fagotes, um trombão ou serpentão, um segundo serpentão, um bombo e uma caixa de rufo. (REIS apud SCHWEBEL 1987, p. 8).

As Sociedades Filarmônicas, de Euterpe ou Lítero Musicais são verdadeiros centros culturais de formação musical e cidadania, com *objetivo* desenvolver em cada indivíduo uma nobre qualidade humana: a sensibilidade. Essas sociedades atuam como extensões da família na formação educacional e músico-profissional do sujeito na sociedade, incorporando-o eticamente na coletividade. Segundo afirmação de Fred Dantas:

Elas eram constituídas de uma diretoria que se interessava pela criação de bibliotecas, salas para audição de poemas e apresentações de dança (CASA DAS FILARMÔNICAS, 2003).

As Bandas ligadas a essas sociedades apresentam-se em coretos, festas e comemorações cívicas e religiosas em diferentes localidades e distâncias. Ainda segundo Fred Dantas:

A Sociedade Filarmônica Erato Nazarena, da cidade de Nazaré-Bahia, fundada em 1863, foi a primeira a ser criada no Estado da Bahia (CASA DAS FILARMÔNICAS, 2003).

A atividade musical das Bandas e Filarmônicas na Bahia foi muito intensa no final do século XIX e início do XX, basta observar a quantidade de Filarmônicas que surgiu na Bahia nesse período. Segundo a Casa das Filarmônicas, existem hoje no Estado da Bahia cerca de oitenta e seis filarmônicas e uma banda em atividade (CASA DAS FILARMÔNICAS, 2003).

Dessas, vinte e duas Filarmônicas ultrapassam os cem anos de idade e a Banda da Polícia Militar do Estado da Bahia “Maestro Wanderley”, a

que já me referi hoje com seus 157 anos de idade, é a mais antiga corporação musical militar do Brasil em atividade. De acordo com minhas pesquisas, além dessas corporações, existem ainda quatro Filarmônicas e três Bandas ainda não incluídas nesta lista. Destas quatro Filarmônicas, três delas estão desativadas e uma está em atividade, sendo que somente três têm mais de cem anos de idade. Dessa maneira, no período de vida de Tranquillino Bastos existiram cinquenta e duas corporações musicais civis e militares em plena atividade na Bahia. Vale a pena salientar que a maioria dessas corporações está localizada no Recôncavo Baiano e proximidades.

No que concerne ao papel dessas entidades, segue abaixo parte de uma entrevista do mestre de banda Igaiara Índio dos Reis que dá a diferença entre banda e filarmônica e relata a importância e a função dessas corporações musicais como agentes formadores de músicos.

A Filarmônica, ela é uma corporação musical onde existem sócios. É como se fosse uma coisa privada, já entendeu? Então tem a diretoria, tem sócios, os sócios contribuem, e tal. E a banda de música não. A banda de música no caso da banda Maestro Wanderley, é uma coisa pública, entendeu? Ela é paga pelo poder público, e musicalmente tem muita diferença. Ah, tem muita diferença, tem muita diferença, porque a banda de música, a banda de música profissional, ela justamente, ela pega o que há de melhor, de tarimbado das filarmônicas. Ela incorpora, já entendeu? E a filarmônica não. (REIS, 2003).

Quando Igaiara Índio fala que a “Banda de Música pega o que há de melhor, de tarimbado das Filarmônicas, ela incorpora”, ele está se referindo aos bons músicos que são formados pelas Filarmônicas e que geralmente vão tocar nas Bandas de Música. As filarmônicas foram grandes formadoras de músicos no Brasil. Sobre isso, podem ser citadas palavras de Vicente Salles, um grande estudioso desse tipo de tradição musical:

[...] a banda de música é, pois, o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais. No Brasil, tem sido, além disso, celeiro dos músicos de orquestra, no que tange a madeiras, metais e percussão”. (SALLES, 1985, p. 11).

O termo banda também se refere à filarmônica, como um sinônimo.

Aliados a essas corporações culturais estão os Mestres de Banda que são verdadeiros guias, dedicados ao ensino da música atuando também como regente, compositor, arranjador, conduzindo eticamente seus discípulos na sociedade, e assim formando cidadãos e profissionais da música. Segundo Dantas (2003, p. 103-104), na filarmônica a hierarquia de tutores e pupilos é estabelecida da seguinte maneira: um mestre, um contra-mestre, um professor, os discípulos e os aprendizes

O mestre rege a banda e prepara o repertório, com arranjos próprios, arranjos de outros compositores e composições próprias. O contramestre é um músico experiente, de destaque entre os demais, que afina a banda, ensaia os trechos mais difíceis com os colegas e substitui o mestre na sua ausência. O professor de música é uma pessoa às vezes músico veterano, com especial talento para pedagogia, responsável pela escolinha de música que irá prover o corpo musical de novos executantes. Os discípulos são músicos de destaque, que o mestre seleciona para transmitir seus conhecimentos de regência, instrumentação e liderança. Finalmente, os aprendizes são os alunos matriculados na escola de música mantida pela sociedade filarmônica.

A prática coletiva de música esteve presente desde o início da colonização portuguesa. Os jesuítas a utilizavam como instrumento de catequese dos indígenas aldeados e as cartas do Geral da Companhia de Jesus, Manuel da Nóbrega, dão conta do prazer com que os índios participavam das missas e das procissões em que a música era empregada. Assim, a interpenetração das tradições musicais no Brasil se dá pelo uso da música em procissões e encenações sacras no início da colonização, pelo aproveitamento de instrumentos indígenas e introdução de outros, de origens diversas – europeia, africana. Na tradição indígena e africana – música e dança estavam associadas ao sagrado, presentes também nas cerimônias de cura. Como dito acima, os Senhores de engenho e dirigentes introduzem música em suas “cortes” já no início do século XVII.

No Brasil, as primeiras manifestações de banda de música são encontradas na Bahia. De acordo com Almeida (apud KIEFER, 1976, p. 19),

[...] visitando a Bahia, em 1610, o francês Pyrrard de Laval cita um potentado de então, cujo nome não menciona, mas que diz ter sido capitão-general de Angola, o qual possuía uma banda de música de

trinta figuras, todas negros escravos, cujo regente era um francês provençal. E como devesse ser melômano, queria que a todo instante tocasse a sua orquestra, a acompanhar, ainda, uma massa coral.

Por outro lado, as Bandas e Filarmônicas funcionavam, como dito acima, como corporação musical. Vindas das Irmandades de Santa Cecília funcionam ainda, mais adiante no tempo, como semente das práticas de ajuda mútua.⁹⁷

Esse papel de reserva da cultura popular assumiu dimensões históricas a partir do século XVIII com a multiplicação das irmandades cecilianas – de Santa Cecília - às quais os músicos geralmente se filiavam, mantendo forte vínculo com as instituições religiosas. Herdeiras do sistema medieval de organização do trabalho, as irmandades dos músicos reconheciam a categoria e esses trabalhadores puderam expandir suas obrigações além do âmbito da igreja, no sentido social como no artístico, acrescentando, por exemplo, obrigações assistencialistas que resultavam da contribuição de cada um. Era o embrião do mutualismo, o pré-sindicalismo. (FIDELIS, 2002).

Estas organizações dos músicos tomavam a forma de irmandades religiosas porque, durante todo o período colonial, toda forma de organização social era vedada, a não ser a partir da Igreja Católica. Isto valeu também para abrigar as juntas de alforria, citadas por Manoel Querino, assim como foi o caso da Sociedade Protetora dos Desvalidos, em Salvador, que começa em 1832, como irmandade, com o objetivo de juntar dinheiro para comprar a liberdade. As Irmandades negras todas faziam isto. Em suma, as organizações eram vigiadas, para controlar e prevenir sublevações – de negros contra a escravidão ou de “colonos” contra o império português.

Coleção Manuel Tranquillino Bastos: o acervo de obras

A Coleção foi adquirida pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, na década de 1970, de Almerinda Bastos, filha e herdeira de Manuel

97 Um dos livros encontrados no acervo de Manuel Tranquillino, o de Clodomir (ver adiante descrição do mesmo), espécie de manual para a organização das bandas, fala muito especificamente do papel de ajuda mútua e de corporação das bandas de música.

Tranquillino Bastos, sucessora única dos direitos patrimoniais das obras musicais constituintes dessa coleção, através de parecer do Conselho Estadual de Educação. No dia 04 de abril de 2000 comecei a realizar um trabalho de organização, catalogação, preservação e estudo das obras desta coleção, trabalho este até então não realizado.

Tais obras encontravam-se envolvidas em papel celofane de cor vermelha, e estes guardados em grandes envelopes pardos e armazenados em quatro estantes com aproximadamente quinze gavetas por estante. A parte de música sacra desta coleção, que tem um total de cinquenta e seis obras, já havia sido selecionada e ordenada, e foi classificada por Pablo Sotuyo Blanco, que também as fotografou em sistema digital e armazenou-as num *cd-room* intitulado: “Subsídios à Pesquisa em Música no Brasil – Vol. 1”, ainda não publicado.

A Coleção Manuel Tranquillino Bastos contém cerca de 2.000 documentos musicais entre partituras e livros em forma de manuscritos, autógrafos e impressos, para Banda, Orquestra (a maioria é para Banda com e sem solista), Música de Câmara, Música Religiosa Católica, sendo mais de 2/3 dessas obras são da autoria e arranjos de Tranquillino por ele manuscritos.

Na última relação das obras da Coleção Manuel Tranquillino Bastos continha: 267 Dobrados sendo 242 da autoria de Tranquillino e 25 de outros compositores, 38 Quadrilhas, 01 Fox-Trot, 03 Fantasias, 27 Marchas Fúnebres (Funeral), 16 Galopes, 09 Harmonias, 10 Noturnos, 02 Mazurkas, 26 Hinos, 04 Livretos (com pequenas melodias), 104 Marchas, 01 Abertura, 03 Boleros, 02 Cavatinas, 01 Canção, 04 Chulas, 01 Dança, 18 Passeatas, 01 Passa Calle, 03 Variação, 09 Serenatas, 02 Schotish, 71 Polkas, 21 Polacas, 10 Tangos, 77 Valsas, 111 Fragmentos de Óperas.

Literatura Didática Existente na Coleção Manuel Tranquillino Bastos

Tranquillino Bastos, ao longo de sua vida, formou um notável acervo de documentos musicais intitulada de Coleção Manuel Tranquillino Bastos - (CMTB) que contém partituras manuscritas, autografadas e impressas, livros de teoria da música em forma de manuscritos, também

de sua autoria, e impressos, tendo como autores, além de Bastos, outros brasileiros e estrangeiros. A maioria das obras existentes nesta coleção, no entanto, é da autoria de Tranquillino. Neste acervo foram encontradas dez obras didáticas de Tranquillino, nove de outros compositores estrangeiros e sete de compositores anônimos. São elas:

a) Obras de Manuel Tranquillino Bastos

1. Carta de A-B-C Musical ou Compendio de Leitura Musical.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Carta de Abc Musical ou Compendio de Leitura Musical. Systema facil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica sem que seja preciso decorar nem entoar as licções. Por Manuel Tranquillino Bastos. Estado da Bahia – Cachoeira. Livraria Catilina Typographia, Rua Santos Dumont N. 6 Encadernação. Na contracapa está escrito: 5.000. No final desse método, está anexado o: “Methodo para Afinar, com arte, uma banda musical” também da autoria de Manuel Tranquillino Bastos. (55 páginas).

Methodo para Afinar, com Arte, uma Banda Musical.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Método para Afinar com arte, uma banda musical. Por M. T. Bastos. Esta obra está encadernada juntamente com a obra “Carta de Abc Musical ou: Compendio de Leitura Musical” da autoria de Manuel Tranquillino Bastos. Na capa posterior existe outro título: [Methodo] para Afinar os instrumentos de musica marcial [...]. Por Manuel Tranquillino Bastos. Livraria Catilina Typographia, Rua Santos Dumont N. 6 Encadernação. Na contracapa está escrito: 5.000. (10 páginas). Este é um método voltado apenas para instrumentos de sopro, cada parte fala das peculiaridades acústicas e organológicas de cada instrumento e sua relação de afinação com outros instrumentos.

2. Methodo para Afinar Banda: aconselhado por hábeis praticas.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Methodo para Afinar Banda: aconselhado por hábeis praticas. Compilação de T. Bastos – Cachoeira. Na página inicial está escrito à grafite: Está reformado, e na última: Resumido e Arrumado por T. Bastos. Contém um risco na primeira página como se o autor tivesse desconsiderado essa versão. Também é notado que o autor não dá desenvolvimento ao método como

ele faz na outra versão deste mesmo método no item número 2 desta lista. (5 páginas).

3. Contraponto e Fuga. Philosophia da Harmonia e Composição.

Autor: Mauel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Contraponto e Fuga. Philosophia da Harmonia e Composição. Compilação de Tranquillino Bastos. Litho- Typographia Almeida – Papelaria – Encadernação - Bahia 37 – Rua D’Alfandega – 37. (78 páginas). Na primeira página contem uma foto em preto e branco da Banda de Música do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro. Sobre a foto Tranquillino escreve: Anacleto de Medeiros, mestre. 1º Mestre – 2º Contra – Mestre. É a melhor das que tenho ouvido aqui. Banda de musica Bombeiros do Rio de Janeiro. 1906.

4. As Cinco Cartas Musicaes

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. As Cinco Cartas Musicaes. Systema facil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica, sem que seja preciso decorar e cantar as lecções. Por Manoel Tranquillino Bastos – Estado da Bahia, Cachoeira. Existem dois volumes com o mesmo conteúdo um com 26 páginas e o outro com 30 páginas.

5. As Cinco Cartas Musicaes – Systema fácil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica sem que seja preciso decorar e cantar as lecções.

[Autor: Maunel Tranquillino Bastos]. Manuscrito inédito. Não há indicação de autor, contudo a autoria é atribuída a Manuel Tranquillino Bastos, pois existe outro método com as mesmas partes e conteúdos e caligrafia de autoria de Tranquillino Bastos. Estado da Bahia, [Cachoeira.]. Contém um risco, alterações e rasuras nesse método como se o autor tivesse desconsiderado essa versão. Há outra versão desse método que está no item 5 desta listagem.

6. Methodo Extraído das Cartas Musicaes de Manuel Tranquillino Bastos.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Incompleto. Cachoeira, 4 de novembro de 1908. (1 página).

7. Methodo Extrahido das Cartas Musicais de Manuel Tranquillino Bastos.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Methodo Extrahido das Cartas Musicais de Manuel Tranquillino Bastos – Cachoeira. Na capa contém um carimbo: Cartas de T. Bastos. No verso da capa está escrito: Sarrabulhada 1º. Sarrabulhada é uma obra de Tranquillino. (2 páginas).

8. [Lições para Acordeon]

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito.

9. Caderno de Música – Recreativas para Acordeon.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Recreativas para Accordeon [composições para a prática do acordeon]. Escrito em duas claves, de Sol e Fá. Manuscrito atribuído a Tranquillino Bastos. Na capa contém o brasão dos Estados Unidos do Brasil – 15 de Novembro de 1889, e escritos impressos: Grupo Escolar, Caderno de Música contendo Secção, Classe, Anno, Numero, Alumno, Professor, e espaço para data ...de...de 191., contém também fragmentos de escritos a mão com o nome de Jorge Sa(u)lvisco dentre outros. Capa de fundo contém escritos: Fabrica de Livros em branco Typographia Festina Lente – Marca da Fabrica, C. M. & C. S. Paulo, Importação de Papel etc. (18 páginas).

Como se vê, alguns dos títulos se repetem, indicando, de um lado, que existem documentos mais completos que outros, que seriam ensaios ou rascunhos. De outro lado, este mesmo processo de aperfeiçoamento mostra um autor que vai amadurecendo sua obra pouco a pouco, na prática. As obras poderiam ser, assim, anotações de um homem que aprende e sua ação de sistematizar esta aprendizagem para passá-la a outros músicos – aprendizes e ou futuros mestres.

O acervo contém também obras didáticas de outros autores, que Manuel Tranquillino incorpora ao seu conhecimento. São elas:

a) Outros Autores

Manual Completo de Diretor de Música Ou Tratado de Organização das Sociedades Musicaes Civis

Autor: T. Clodomir. Tradução do francês para o português atribuída a Manuel Tranquillino Bastos.

T. Clodomir foi Maestro Fundador de vários cursos de instrução de música em Paris. Supostamente traduzido por Tranquillino Bastos da língua francesa para a portuguesa. Manuscrito. Manual Completo do Director de Musica. Ou Tratado de Organização das Sociedades Musicas Civis. Por T. Clodomir. Maestro, Fundador de varios cursos de instrução de musica em Paris. M. T. Bastos. (79 páginas).

Método Completo de Solfejo Sin Acompanhamento.

Autor: Don Hilarion Eslava. Nueva edicion dividida em 4 partes – London, Schott & Cº. Impresso.

Escuela de Composicion – Tratado Primeiro de La Armonia.

Autor: Don Hilarion Eslava. Obra Dividida em 5 tratados. Edicion Madrid – La Moderna, Imprenta. Impresso.

Tratado D’Armonia.

Autor: Catel. Manuscrito de Tranquillino. Dividido em artigos.

Método de Armonia Compuesto.

Autor: D. Pascual Perez e Gascon. Valencia, imp. Y lib. De Juan Marti, 1866. Impresso.

A Música ao Alcance de todos, ou notícias succinta de tudo o que é necessário para ajuizar e fallar d’esta arte, sem a ter profundado.

Autor: François-Joseph Fétis. Traduzido para o portuguez por José Ernesto D’Almeida. Porto, em Casa de Cruz Coutinho – Editor, 1858. Impresso.

Méthodo Rapide pour Apprendre à moduler dans tous lès tons d’apes trois principes par Augusto Mercadier.

Autor: Augusto Mercadier. Henry Lemoine & Cia – Bruxelles. Impresso.

Methodo Elementar de Guitarra. –

Coordenado por César A. P. das Neves. Impresso.

Méthodo de Tambour.

Autor: H. Joly.

Impresso.

Além dos manuais didáticos já listados, encontram-se outros, sem identificação de autor, que descrevemos a seguir.

b) Anônimos

1. Documento sem indicação de título, compositor

Trata-se de um método de teoria musical dividido em 34 Artigos principiando no Artigo 2, supõem-se que as partes iniciais foram perdidas. Há marcas de queimaduras de fogo no papel. Manuscrito atribuído a Manuel Tranquillino Bastos. (98 páginas). Esta obra foi grafada por Tranquillino Bastos, ainda não é possível saber se é da autoria desse autor ou de outro autor. Infelizmente a parte inicial dessa obra não foi encontrada começando este trabalho a partir do Artigo 2.

2. Lições para Contrabaixo

Lições para Contrabaixo. Na capa está escrito: Flautim - Lyra São Gonçalense. Na capa de fundo está escrito: Lyra São Gonçalense, 18 de Fevereiro 18?1. Na página final consta uma partitura de um intitulado Dobrado Theodoro. Em todas as folhas contém um carimbo Marke Roland – Schultz Marke, Nr. 13 – A. E. Fischer, Bremen. (16 páginas).

3. Fragmentos de música indicando exercício de escrita de sinais musicais

Fragmentos de música indicando exercício de escrita de sinais musicais. Manuscrito atribuído a Tranquillino Bastos. (1 página).

4. Lições para Acordeon

Lições para Acordeon. Escrito em duas claves de Sol e Fá. Contém: três partituras sem título, uma melodia sem título, duas Árias, Andante, Allegretto, Andante Viúva Alegre, Marcha, três melodias sem título. Manuscrito Atribuído a Tranquillino Bastos. (6 páginas).

5. Fragmentos de música indicando didaticamente a execução de trinados

Manuscrito de Manuel Tranquillino Bastos. Sem indicação de compositor ou copista. (1 página)

6. Príncipes de la musique Impresso.

7. Métodos Sem identificação de autor. Impresso.

Obra Didática de Tranquillino

O verdadeiro compositor cuida sobretudo em dar as suas composições um merecimento esthetico e verdadeiras bellezas da Arte, o que é obra do genio, não depende de regras. (Manuel Tranquillino Bastos, Caderno de Anotações).

Durante sua vida como compositor, arranjador, regente e pedagogo, Manuel Tranquillino Bastos elaborou e reelaborou obras musicais do gênero secular (profana) e sacro católico para banda, orquestra e música de câmara. Além das partituras que ultrapassam a soma de 2.000, este Mestre de Banda compôs vários métodos e livros didáticos que o auxiliava na atividade de educador. Essa literatura abordava assuntos de teoria musical, didática, composição e estruturas da formação das sociedades musicais, as filarmônicas. Na CMTB foram encontradas um total de 13 obras de autores estrangeiros; essas obras serviram de inspiração e modelo para Tranquillino elaborar suas obras didáticas.

De acordo com análise realizada nas obras didáticas de autoria de Tranquillino encontradas na CMTB, o referido compositor teve como modelo as estruturas observadas nas obras didáticas dos autores estrangeiros achadas nesta coleção.

Seguem os tipos de obras didáticas produzidas por Tranquillino.

- Leitura musical
- Método de afinação de banda;
- Harmonia;
- Composição;
- Teoria;
- Estudo prático.

Estas obras podem ser estruturadas nos seguintes tipos de literatura didática:

- Método
- Compêndio;
- Cartas musicais (este nome é particularmente dado por Tranquillino, não sendo encontrado em nenhum outro autor);
- Tratado;
- Lições;

- Caderno.

Tranquillino organizava suas obras didáticas de maneira gradativa de acordo com o desenvolvimento, conhecimento e aprendizado do aluno. Para tanto o referido autor estabelecia:

- Organização de conteúdo;
- Grau de dificuldade;
- Assunto.

A leitura dos métodos – em especial das Cartas Musicas - mostra uma sistemática de ensino que divide o conteúdo a ser ensinado segundo o grau de dificuldade, do mais simples para o mais complexo. Parte da concepção do que seria o conteúdo a ser aprendido por um músico, tendo como elemento principal o ritmo, mostrando como se estrutura o conhecimento: os andamentos, as figuras (breve, semibreve, mínima, semínima, etc.) como modos de divisão do tempo, segundo os tipos de compasso. O aluno devia aprender a leitura das notas na pauta sem, entretanto, entoar os sons; e realizar a leitura segundo os tempos e figuras ou acidentes, que modificavam o tempo e o ritmo da leitura.

A cada lição, era introduzido o novo elemento, que era explicado. Em seguida, se dava uma demonstração do uso daquele novo elemento. O exemplo era repetido pelo aluno para, por fim, incluir o novo elemento no conjunto de conhecimentos já aprendidos; isto permitia ao aluno incorporar ao seu repertório o novo. Num esquema mais ou menos assim: estímulo apresentado, resposta do aluno, correção, se fosse o caso; repetição do exercício, para dominar a aprendizagem; incorporação no todo aprendido. Não se tratava, entretanto, da simples memorização, já que o aluno-aprendiz, ao repetir, interagia com o conteúdo ensinado.

O músico aprendiz – depois de certo tempo de prática e de domínio da teoria e do instrumento – passava a ser incluído na prática de conjunto; ou seja, começava a tocar com outros do grupo. Cabia ao mestre da banda decidir em que momento o aluno estava “pronto” para isto, e, mais, para participar das bandas nas suas apresentações públicas. O seu trabalho, como maestro, significava, como vimos no caso de Manuel Tranquillino, a seleção e a adaptação de um vasto repertório de músicas para as bandas – o que é demonstrado pelo acervo que monta e guarda. As bandas, por sua vez, cumpriam a função de expressão cultural – de entretenimento, de festa – e também, espaços de aprendizado e, também de exercício profissional.

Por isso, elas demandavam um nível de desempenho compatível, não somente em nível de variedade e novidade do repertório como também de certa amplitude, para atender a gostos variados e espaços determinados: missas, música de câmara, música de óperas, marchas para eventos cívicos e, até, para manifestação política, como o “Hymno Abolicionista” por ele composto. Havia assim, também um trabalho de formação da própria platéia e de ação político-cultural.

Nos textos selecionados do livro “Minhas Percepções”, reafirma a importância do regente da orquestra, a necessidade de obediência e de liderança, a preocupação com o conjunto, valores que eram incluídos no processo de formação dos músicos, além do rigor na execução, o respeito com o público.

Como pode ser observado na elaboração de sua literatura didática, Tranquillino toma como referência estruturas de manuais didáticos de autores estrangeiros, criando, entretanto novas estruturas que se adequassem à realidade do seu contexto sociocultural. Os livros didáticos estrangeiros encontrados são principalmente de autores franceses e espanhóis, mostrando a sua inserção com um conhecimento de ponta no momento, o que não implicava em apenas uma repetição ou cópia, já que adaptações eram feitas e a execução se dava ao lado de peças musicais compostas por eles e por autores brasileiros e baianos, inclusive com ritmos muito próprios, característicos da cultura musical brasileira, como lundus, chulas, passeatas e dobrados.

Ser músico, formar músicos no Recôncavo da Bahia, implicava num conhecimento de certa forma erudito, já que implicava na leitura da linguagem musical, na execução de peças elaboradas e requintadas, com instrumentos de ponta, naquele momento. A cidade de Cachoeira, cosmopolita, porto de saída da produção de fumo de corda e charutos fabricados por empresas estrangeiras como a Dannemann e Suerdick, comunicava-se não apenas com a cidade de Salvador, mas com outros portos do Brasil e de outras partes do mundo, permitindo acesso à produção não apenas de partituras como de instrumentos musicais. Permitia, portanto, trocas culturais.

A literatura considerada anônima poderia ser atribuída a Manuel Tranquillino Bastos, devido a caligrafia e a estrutura; contudo, para tal afirmação é necessário estudos específicos sobre a autoria das referidas obras.

Conclusão

Ao longo de mais de duzentos anos, conhecimento musical e cidadania foram transmitidos de geração a geração pelas hábeis mãos dos Mestres de Banda e suas corporações, organizadas em sociedades civis sem fins lucrativos. Durante todo esse tempo Mestres como Manuel Tranquillino Bastos elaboraram e/ou re-elaboraram formas e maneiras de transmitir esse conhecimento, buscando pedagogicamente através da prática e teoria os melhores caminhos para essa transmissão. Esta pesquisa, que buscou compreender a pedagogia e o pensamento de Manuel Tranquillino Bastos pelo estudo de seu maravilhoso legado de obras, pode afirmar a existência de toda uma criação pedagógica calcada numa vasta e intensa atividade prático-musical e teórico-pedagógico.

Esta pesquisa revelou um músico-educador de grande estirpe com uma organização e criação musical muito elaborada e subsidiada por horas de labor e estudo, dedicando-se a educação de cidadãos cachoeirenses e baianos, a criação de sociedades cultural-musicais, civis a outros movimentos sociais como o abolicionismo.

A literatura didática produzida e consultada por Tranquillino dá norte para entendermos que a transmissão do conhecimento via bandas e filarmônicas era feito dentro de uma prática pedagógica consequente e experimentada ao tempo de mais de setenta anos por este Mestre, seguindo os rigores de uma tradição educacional-musical que tem como ponto de partida as bandas de música da Europa, mas refeitas pelas múltiplas formas de expressão dos músicos no Brasil, e pela releitura daquelas experiências, como vimos no caso das bandas de pífanos.

Por fim, chamou-nos a atenção a composição das bandas por homens negros, (como pudemos verificar nas fotos das bandas de Cachoeira, Bahia) na sua maioria. Músicos eram, assim, trabalhadores, membros das classes populares. Negro também era Manuel Tranquillino Bastos, mestiço, filho de ex-escrava, autodidata, que aprende o seu ofício na irmandade com outros músicos. Ser músico, naquele momento pós-abolição, significava uma possibilidade de trabalho, embora não necessariamente de prestígio ou de riqueza. Significaram as artes, em especial no nosso caso, a música, um nicho de trabalho para os negros, sendo na Bahia a alegria, a festa, a beleza não só formas de expressão, mas também formas de ganhar a vida...

Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão e estudo da atuação das bandas e filarmônicas como mecanismos de

desenvolvimento cultural da sociedade brasileira. Com a disseminação do estudo e da prática educativa da música nos projetos pedagógicos das escolas através da pesquisa de nossa riqueza cultural.

Referências

BASTOS, Manuel Tranquillino. Caderno de Anotações, 1910-1924(?). Acervo de Jorge Ramos, Salvador.

_____. Minhas Percepções, 1930(?). Acervo Manuel Tranquillino Bastos, Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador.

BASTOS, Oscar; TEIXEIRA, Carlos D'Ávila Teixeira. Relação de obras musicais do acervo do maestro Manuel Tranquillino Bastos. Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador.

BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. Relação da produção musical de Tranquillino Bastos existentes na Biblioteca Pública do Estado, 1973(?). Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador.

CARVALHO, Jeová de. Europa descobriu na Bahia um semeador de orquestra. **A Tarde**, Salvador, 24 out. 1974.

CASA DAS FILARMÔNICAS. Disponível em: <<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/casa.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2003.

CLODOMIR, P. **Manual completo do director de musica ou tratado de organização das sociedades musicas civis**. Traduzido por Manuel Tranquillino Bastos. Cachoeira. Trabalho não editado.

DANTAS, Fred. **Teoria e leitura da música para filarmônicas**. Salvador: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas, 2003.

FIDELIS, Eduardo. **O projeto bandas de música no estado do Ceará**: período de 1996 a 2002. Fortaleza: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.secult.ce.gov.br/categoria2/banco-de-partituras/elaboracao-e-acompanhamento/relatorio-de-bandas/Bandas1996-2002.pdf>>.

HORTÉLIO, Lydia. **Manifestações musicais da Fazenda Grota Funda**: uma comunidade rural no município de Serrinha-BA. Salvador: Relatório de Pesquisa, 1984. v. I. Trabalho não publicado.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

- MENEZES, J. M. F. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 28, p. 145-163, 2007.
- QUERINO, Manoel Raymundo. **Artistas bahianos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.
- REIS, Igaiara Índio, compositor e trombonista da Banda Polícia Militar da Bahia “Maestro Wanderley”. Entrevistado pelo autor em 3 maio 2003, Salvador. Gravação em fita cassete.
- SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: Gene Gráfica e Editora, 1985.
- SANTOS FILHO, Juvino Alves dos. **Manuel Tranquillino Bastos**: um estudo de duas obras para clarineta. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf2005>.
- SCHEUERL, Hans. **Antropologia pedagógica**: introducción histórica. Barcelona: Editorial Herder, 1985.
- SCHWEBEL, Horst Karl. Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia. Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia 125, (Março 1987): 1-57.
- SILVA, Bernardo da, mestre de banda. Entrevistado pelo autor em jul. 2002, Serrinha-BA. Gravação em mini disc.
- TEIXEIRA, Carlos D’Ávila e Oscar Bastos. [Relação de Obras do Acervo de Manuel Tranquillino Bastos, 1960(?)]. Acervo Particular Jorge Ramos, Salvador.
- TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VEIGA, Manoel, professor da UFBA. Entrevistado pelo autor em 9 jun. 2003, Salvador. Escrita.

TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO NO COTIDIANO DA ESCOLA as questões ambientais

AQUINO, Maria Sacramento
FERREIRA, Adir Luiz

O estudante, o trabalhador, o cidadão e o consumidor, são alguns dos diferentes papéis sociais que derivam dos processos de socialização, individualização e personalização, os quais em grande parte se definem durante a vida escolar.

(Adir Luiz Ferreira, 2006).

Este texto apresenta aspectos significativos do trabalho: A transversalidade no cotidiano e no currículo da escola do ensino fundamental: as questões ambientais em foco, apresentado por Maria Sacramento Aquino como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. O trabalho foi desenvolvido na base de pesquisa de Práticas Pedagógicas e Currículo sob a orientação do professor Adir Luiz Ferreira. Esta experiência é fruto da parceria desta Instituição com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB através do Projeto de Qualificação Interinstitucional - PQI. Destacamos do texto original reflexões em torno de aspectos que norteiam os problemas ambientais na história da humanidade, implicações e motivações para o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos também as origens da fragmentação do conhecimento, a urgência da transversalidade. As

percepções de inserção da (des) educação ambiental no currículo escolar do ensino fundamental, da formação do professor, dos procedimentos metodológicos para a abordagem dos interlocutores no espaço da pesquisa. Concluímos com algumas evidências dos resultados colhidos junto aos interlocutores da investigação no espaço da pesquisa, professores do Ensino Fundamental do Município de Santo Antônio de Jesus/Bahia.

Introdução

Nos dias atuais o acesso ao fluxo informacional do conhecimento representa a principal tática política entre os povos e as organizações da sociedade. O saber, mais do que em qualquer outro período da história da humanidade, representa a principal riqueza contemporânea. Nesta engrenagem a educação tem sido utilizada como mecanismo de controle, manipulação e poder na ordenação do mundo, e, assim, gerando um ambiente onde a produção do conhecimento tem se processado de forma conflituosa e questionável. A especialização da produção científica no mundo contemporâneo resultou na disciplinarização burocrática do conhecimento, o qual encontrou um terreno fértil no campo da educação escolar.

Podemos considerar a disciplinarização dos saberes como fruto da fragmentação da ciência moderna que balizou a fundamentação para o estabelecimento das regras da organização social, política e econômica. Processo este que se estabelece na hierarquia do poder fragmentado, de um ambiente que utiliza a educação como mecanismo de controle social. Entretanto, a escola tem representado igualmente o lócus essencial para que o aluno tenha acesso ao saber científico sistematizado, e à cultura pública, o que é uma condição para a emancipação humana.

Porém, a partir dos últimos anos do século XX, a organização social, política e econômica mundial vêm explicitando a necessidade de romper as fronteiras entre as áreas do conhecimento. A urgência da transversalidade entre os campos do conhecimento, nos leva à substituição da visão mecanicista por uma visão mais orgânica, da integração de conhecimentos que não podem mais ser visto como isoláveis e desvinculados. A hiperespecialização, herança da Revolução Industrial está perdendo sentido. A diversidade de saberes tem o papel de renovação da cidadania, da inclusão social, da invenção coletiva, do mergulho compartilhado na infinidade de saberes, do acesso à produção de novos conhecimentos.

Quanto ao papel da educação e da escola, embora definidos nos manuais da educação, da psicologia, da pedagogia, da sociologia, da filosofia, da legislação, observa-se na prática uma sociedade com problemas de difícil solução. Impera no cerne da organização social, a miséria, a violência, a degradação ambiental, a desestruturação familiar, a ausência da ética na gestão governamental. A não relevância das boas ideias, contida nos discursos.

Neste sentido percebemos que, da criatividade da ação política dependerá o delineamento de uma Educação que colabore com uma outra dimensão das relações sociais. As ações multidimensionais na perspectiva de uma nova organização social da humanidade estão no centro da ideia da transversalidade. Assim, os conteúdos relacionados à economia, política, cultura e educação e às demais áreas não darão a devida contribuição à reconstrução do mundo se continuar afetas exclusivamente a especialistas. O eixo norteador é a dimensão ambiental.

Neste processo a concepção da transversalidade se refere à dimensão didática do conhecimento e toma os saberes da realidade como um conjunto de dados instáveis. A transversalidade do conhecimento implica possibilidades da organização curricular se abrir para novos espaços de construção, reconstrução e circulação de saberes. A possibilidade de uma prática educativa sem a hierarquização na estrutura básica. Assim, uma situação até então tida como impossível de discussão e análise, possa ser colocada em prática no cotidiano da escola.

Ressaltamos, então, que a organização do currículo da escola, considerando a seleção de conteúdos significativos, depende da estrutura e dos saberes que veiculam na sociedade, da formação de cidadãos críticos, aspecto indispensável para formação dos professores. Que a legislação educacional considere o cotidiano da comunidade, as relações com as estruturas da sociedade, do nível local ao mundial, em seus diferentes aspectos. Delgado (2003, p. 9-10) pondera que, “o mundo vem deixando de ser um conjunto de objetos isolados para apresentar-se à mente e ao conhecimento como realidade de interações, emergência e devir”.

Desse modo, o processo de aquisição do conhecimento parece não encontrar limites em si. Tal situação se manifesta na demanda e pressão sobre os recursos naturais na base física do planeta, impulsionada pelas mudanças no padrão de vida e consumo desenfreado. Essa pressão sobre os recursos naturais em nível temerário para sua própria capacidade de regeneração e autorrecuperação caracteriza a crise ambiental.

Afinal é cotidiana a evidência da degradação da biosfera através de dados estatísticos. A abrangência da crise sócio-ambiental envolve um rol de problemas a serem enfrentados pela humanidade. “O paradigma da engenharia oferece solução tecnológica a problemas complexos, ao ignorar a complexidade, gera novos problemas ecológicos que depois são considerados efeitos colaterais imprevisíveis e externalidades negativas” (SHIVA, 2003, p. 133).

Nas últimas décadas, grupos de diferentes classes sociais têm reclamado a atenção da sociedade global para os problemas ambientais. Tema obrigatório em todos os segmentos da sociedade, que marca presença na agenda de chefes de Estado, organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, empresas, associações administração pública e privada, instituições de educação, e grupos religiosos, dentre outros setores nas comunidades.

Quanto à educação escolar contemporânea, seu currículo tem realmente contribuído para essa preocupação ecológica? A qualidade da educação oferecida não seria um efetivo obstáculo a essa formação crítica? De modo que enfocamos estes aspectos como os primeiros questionamentos relacionados a proposição efetiva para uma nova visão ambiental na escola.

Discussões que emergem diante da constatação do risco de um colapso ecológico, ao lado das desigualdades e da pobreza. Situação que decorre do modelo de desenvolvimento centrado no acúmulo de riquezas em detrimento da qualidade de vida no planeta. Para Assmann (2004, p. 21), “a lógica da exclusão se enraizou nas instituições do mundo de hoje”. O homem, principal causador de mudanças ambientais, tanto em níveis globais, quanto locais põe em perigo a sua própria existência e, em particular, a das gerações futuras.

Sendo assim, a emergência de novas concepções do saber ambiental, representa um desafio para a humanidade. É o desafio de reformular as instâncias públicas e privadas na perspectiva de conversões solidárias e transversais para novas estratégias de produção e sobrevivência. Apesar de “atualmente todos concordarem em ser preciso fazer algo a respeito da crise ambiental, há muitas divergências e disputas entre diferentes pontos de vista sobre o que fazer, sobre como gerir as questões ambientais” (CARVALHO, 2004, p. 152).

Essa situação ambiental crítica passa pela compreensão simultânea da economia, da política e da cultura. E, na cultura, está a alternativa

duradoura de mudança do comportamento mental e social: esse é o campo da socialização e da formação escolar. Nova demanda passa a ser cobrada da escola, uma prática educativa para um longo período na vida das pessoas.

Apesar da importância social e pedagógica, essas recomendações parecem contraditórias, diante dos interesses imediatistas de empresas e governos que evitam ações rápidas e profundas para a preservação dos recursos naturais. Contudo é inegável que as mudanças econômicas devem se fazer acompanhar de uma nova perspectiva cultural e educativa, onde governantes e empresários sejam atores sociais imprescindíveis para a preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, proceder à transversalidade das questões ambientais na organização do currículo requer a democratização do saber e a consequente redistribuição do poder na sociedade. Que as instituições que trabalham com educação se abram para uma revisão de conceitos, de categorias, das relações na produção e comando na comunidade, proporcionando assim, a problematização do conhecimento nas atividades escolares.

No Brasil encontra-se presente à ideia da incorporação das questões ambientais ao currículo escolar. Mas o mercado internacional pressiona o país para promover e acelerar o processo de democratização do acesso à escola, a qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino, pois corre o risco de não acompanhar o “desenvolvimento vigente”. Percebemos também que as pressões para investimento em estudo e pesquisa partem, principalmente, dos investidores estrangeiros interessados no diversificado mercado brasileiro, a este aspecto se associa as transformações científicas e tecnológicas exigindo, a cada dia, novas aprendizagens.

Diante deste panorama, críticos e pesquisadores têm se preocupado com as questões relacionadas entre a teoria e a prática no cotidiano da escola. Preocupação decorrente da demanda crescente pela inserção de aspectos culturais significativos para os grupos sociais, na organização curricular. Para André (1992, p. 70), “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm”.

Na perspectiva das inclusões, “escolas e educadores que, por diversos motivos, não colaboram para preparar alunos (as) para esta nova sociedade e novo tipo de trabalho estão, de um modo ou outro, conscientemente ou

não, contribuindo para o aumento ou manutenção da exclusão social” (ASSMANN, 2000, p. 92). A educação torna-se assim critério de aceitação e participação social. “Desrespeitar a educação ou não mostrar sinais de socialização implica invariavelmente em algum tipo de reprovação social e mesmo de mal-estar pessoal” (FERREIRA, 2004, p. 14).

Logo, discutir o papel da educação e do ambiente nos remete às questões de caráter ético e político. Na dimensão internacional, desde o início dos anos 90, tem aumentado sobre o Brasil, as pressões econômicas no sentido de que a educação trabalhe para a “inclusão social”. Porém, o grande desafio para a escola e os movimentos sociais, corresponde à defesa dos interesses sociais ante as propostas governamentais que geralmente defendem interesses de grupos hegemônicos, em detrimento dos interesses da minoria.

Durante a Rio-92 movimentos sociais de todo o mundo, reunidos no Fórum Global das ONGs, formularam as recomendações de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Globais, e assim, aprovado em plenária de 06/06/1992, enfatizam como um dos princípios: “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana”.

Neste sentido, a proposta da LDB nº 9.394/96 concebe a educação escolar com um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos, a partir de 1996, dispõem de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização. As normas e recomendações nacionais explicitam a necessidade de flexibilidade e autonomia na diversidade curricular.

Dessa forma, está sendo posto aos educadores entenderem a profundidade da crise e inseri-la no cotidiano escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e os Temas Transversais (Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Religião e Meio Ambiente) têm como objetivo, desenvolver a capacidade reflexiva do aluno. Porém, na prática, os recursos disponibilizados pelos governos, não têm sido satisfatórios para o alcance de tais objetivos.

As questões que colocamos até o momento, têm a intenção de provocar entre os educadores, uma reflexão em busca de caminhos e estratégias para a sensibilização e a construção de uma consciência ambiental. Visto que, apesar das diretrizes nacionais, existe uma distância

entre a transversalização real dos conteúdos no currículo escolar e a nossa prática, como professores da educação brasileira. Na realidade, distantes de uma efetiva inserção dos temas transversais na organização curricular do projeto político pedagógico da escola.

A inserção das questões ambientais no currículo escolar representa um desafio, dentre os quais, a compreensão dos “estudos culturais no/do cotidiano para ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade” (ALVES, 2003, p. 65). Como inserir nas práticas escolares, a transversalidade de conteúdos quando, na realidade, herdamos uma prática de fragmentação, de alienação no cotidiano da escola desde o processo de formação? Hoje, é atribuído ao professor, um papel que historicamente lhe foi negado – provocar um debate crítico no espaço de formação e trabalho. Proposição, que nos suscita interrogações no cotidiano da prática educativa.

Partimos do princípio de que vivemos o momento em que o maior desafio em qualquer empreendimento educativo, o ato de aprender, deve ser considerado sob o ângulo dos seus impactos individuais e socioculturais, e, mais precisamente ainda, da sua articulação com diferentes áreas do conhecimento e suas complexidades. E, assim, como atender as recomendações para a inclusão dos problemas da comunidade no cotidiano da escola?

Não percebemos o consenso entre os professores da educação básica, que durante sua formação aprenderam uma teoria crítica descontextualizada: da didática, do currículo, da função social da escola e do professor, das relações entre currículo, ideologia e poder. Porém, “o dia-dia da escola se rege por outra lógica, outra cultura, que não é mera transposição da ideologia e do poder” (MOREIRA, 1999, p. 146).

Desta forma, a abordagem das questões ambientais pela investigação possibilita a construção de um ambiente favorável a novas assimilações, postura crítica e clareza quanto à significância da organização curricular do projeto político-pedagógico da escola. Possibilita a percepção das contradições que geralmente são evidenciadas entre a teoria e a prática, dos saberes que são desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem.

De modo que, reconhecendo que a prática pedagógica com conteúdos compartimentados está, cada vez mais, sendo questionada, temos o propósito de desencadear um processo de reflexão em relação à demandada transversalidade dos conteúdos relacionados aos problemas

sociais no cotidiano da escola. Para tanto, recorreremos aos recursos possíveis para a percepção das questões ambientais na organização curricular, nas propostas e nos projetos políticos pedagógicos da escola, colocados em prática em sala de aula pelos professores do Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa partimos do pressuposto de que as questões ambientais, o cotidiano da escola, a formação do professor, e as relações de trabalho no ambiente, envolvem uma complexidade de aspectos que historicamente, são marcados por movimentos de acomodação e resistência, construídos pelos sujeitos no espaço das relações sociais. A complexidade dos saberes perpassa as relações na execução dos programas dos cursos de formação. A contextualização dos conteúdos ultrapassa o fazer pedagógico no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com esta proposição consideramos que a articulação das questões ambientais com as disciplinas deve ser discutida criticamente, no que toca à interdependência econômica, social, política, e ecológica. Possibilitando assim, a revisão de posturas e valores; questionando o crescimento econômico e o consumismo; de posicionar-se como porta voz do resgate da cultura originária das comunidades na defesa de que homem e ambiente são inseparáveis.

Nesta perspectiva destacamos as questões norteadoras para o desenvolvimento desta pesquisa: como o professor do Ensino Fundamental articula, no cotidiano da organização curricular, os diferentes saberes (conteúdos) permeando a questão ambiental? O projeto político pedagógico da escola, como formulação de referência para a atuação dos professores em suas práticas, contempla as questões ambientais? A didática (justificativas, planejamento e recursos) e a pedagogia (práticas em sala de aula) dos professores, diante das questões ambientais, evidenciam visão crítica global, ou visão ingênua, reducionista e, sobretudo, descritiva?

Para tanto, na busca de atender às nossas inquietações e objetivos em torno do tema proposto para este trabalho, escolhemos o município de Santo Antônio de Jesus/BA, para efetivação desta pesquisa. Isto considerando que o município representa um espaço territorial que agrega às suas riquezas naturais, uma série de problemas ambientais e projetos educacionais que carecem de diagnósticos e estudos ante a demanda na comunidade.

Os procedimentos metodológicos delineados para o foco da pesquisa: os aspectos teóricos e práticos da organização curricular, parte da

observação de que, os aspectos culturais do planejamento que interessam a nossa investigação sofrem modificações na realidade concreta, a sala de aula. No que concerne às referências, recorremos a uma diversidade de fontes, pelos enfoques que compõem o cerne do nosso trabalho, de modo indissociável: conhecimentos de organização curricular; contextualização social, econômica, política e cultural; recursos naturais; e de formação de professores, dentre outros relacionados com a temática do ambiente.

A demanda para a educação ambiental na organização curricular

A demanda pela Educação Ambiental, não deixa de ser a história do entrelaçamento entre as relações humanas e os efeitos destas relações com a natureza. Deduz-se, portanto, que a organização curricular que norteia a prática pedagógica de determinado grupo de professores e estudantes representa uma construção cultural destes grupos sociais.

A construção cultural de um projeto de currículo, implícito ou explícito, se efetiva nos espaços que congregam ações sociais, políticas, administrativas, institucionais, ao tempo que criam as condições da *modelagem* (aprendizagem social) do tipo de homem que se forma nestes espaços. Para tanto, os conteúdos são selecionados dentro de um campo social, com contradições e condicionamentos culturais que estabelecem as relações entre seus membros.

Neste sentido, o Brasil desde a década de 1990 vem acompanhando as tendências no estudo do campo curricular. Para isso, tem direcionado as atenções para os aspectos multiculturais, as transformações na sociedade, as relações sociais. Preocupação constante de pesquisadores, educadores e gestores, em diferentes níveis e segmentos da educação, que efetivam abordagens transversais, que buscam a ruptura da visão disciplinar dos conteúdos.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, propostos a partir de 1996; os PCN com a recomendação dos Temas Transversais (Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação sexual, Religião e Meio Ambiente); com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva do aluno, não efetiva o entendimento da crise na qual estamos inseridos.

Diante das evidências, questionamos a inserção dos problemas sociais ao currículo, na perspectiva de sustentabilidade, através de uma recomendação documental da LDB, sem outras providências. De

modo que, nossas reflexões são norteadas por uma grande contradição: o desafio de trabalhar na perspectiva da complexidade dos saberes, enquanto que a nossa formação foi balizada em currículos com conteúdos em estruturas disciplinares.

Por exemplo, na confecção de um móvel de madeira, a sua condição de objeto concreto não se resume ao fato de ser palpável. Mas, quando se questiona quanto à origem do material utilizado na produção, o tipo de árvore e a qualidade da madeira, o impacto ambiental (incluindo as repercussões sobre a comunidade produtora) consequente ao corte da árvore e as possibilidades de substituição da matéria-prima, então se tem uma visão integrada. É a visão fragmentada e linear, ao contrário, que nos induz a uma compreensão parcial da realidade.

Por outro lado, voltamos a enfatizar que a visão fragmentada dos saberes deve-se à herança da organização “disciplinar” dos currículos para formação de professores. Geralmente, conteúdos descontextualizados, sem nexos entre a teoria e a prática. Portanto, faz-se necessário conhecer a origem da fragmentação dos conteúdos, o contexto da produção e disseminação, revendo princípios e concepções do positivismo e do cartesianismo. Princípios filosóficos que induzem as pessoas a exercitar a fragmentação entre teoria-ação sem a resolução dos problemas postos, e a separar, *aquele que pensa daquele que faz*. Postura que reforça a divisão hierarquizada e desigual do modo de produção capitalista.

Segundo a crítica de Guimarães (2004), alguns educadores vêem o crescimento industrial capitalista como algo positivo, que basta a correção de distorções comportamentais dentro da sociedade. De fato, há um reforço em prol da atitude voluntarista das pessoas, responsabilizando-as por tendências estruturais que são desenvolvidas efetivamente por políticas institucionais de médio e longo prazo.

A concepção ingênua desprovida de senso crítico está de certo modo em consonância com os interesses do modelo liberal contemporâneo, que é simultaneamente conservador e reformista, não questionando o padrão civilizatório vigente na sociedade. Faz uso e aplicação de metodologias pedagógicas idealizadas, simplistas, como o discurso da eficiência produtiva, da tecnologia limpa, da qualidade total nos moldes da propriedade privada e de medidas paliativas de inclusão social. Enquanto que, o diagnóstico de problemas ambientais pode gerar conteúdos significativos para o cotidiano da sala de aula.

A postura voluntarista ignora a produção ao longo da história, onde as relações de trabalho que têm conduzido às desigualdades sociais não podem ser associadas a “vontade” consciente dos sujeitos, mas à ação e aos objetivos de classe social. A não concretização de uma educação como vetor de transformação social com equilíbrio e sustentabilidade é um resultado deste comportamento. A postura ingênua ignora “a intuição, a desconfiança, e a tomada de consciência de que o modelo cartesiano de pensar começa a esgotar as estratégias que moldaram, nos últimos séculos, um homem dolorosamente fraturado e permitiram imaginar o mundo pautado pela tirania da ordem” (ALMEIDA, 2006, p. 23).

As evidências têm apontado que as grandes transformações históricas só se concretizam incorporadas ao modo de vida das pessoas, a existência cotidiana vinculando o particular ao público, o microssocial ao macrossocial. O cotidiano não como rotina, mas, o espaço imediato de realizações do indivíduo. A cotidianidade representa o lugar ocupado e habitado, o ponto concreto do exercício da cidadania. É assim, articular a cotidianidade ao macrossocial, uma atuação política que gere no mesmo processo de transformação individual e coletiva.

A concepção interdisciplinar contribui para a apreensão dos conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da coletividade em ações articuladas e coordenadas para a inserção na organização curricular. Atualmente têm se dedicado aos estudos da organização curricular multicultural: Sacristán (1998), Santomé (1998), Gómez (1998), Moreira (1999), Macedo (2005) onde enfatizam que cultura não significa um objeto terminado transmitido de uns para outros, mas, atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza em diferentes ambientes.

A adequação dos problemas sociais ao currículo pressupõe a democracia em sua essência. Para Tanner e Tanner (1980, p. 449), a organização curricular “requer um currículo de sínteses para lhes prestar adequada atenção, já que esses problemas não têm tido a devida acolhida nas disciplinas estabelecidas ou nas categorias de conhecimento representadas pelas matérias escolares”. Os temas representam a possibilidade de uma visão ampla e consistente das implicações sócio-ambiental a níveis local, regional, nacional e internacional.

Para Capra (1988), o equilíbrio ambiental constitui-se em uma das tarefas mais urgentes de nossa época, através de uma abordagem que contemple os processos cíclicos da natureza e o sistema de valores de uma

determinada cultura. Porém, não basta reconhecer a urgência do equilíbrio ambiental, mas, postura ética na manipulação dos recursos.

Portanto, a perspectiva transversal aponta para uma provocação aos professores no sentido de redirecionar atividades para a formação dos alunos recorrendo à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como estratégia intersubjetiva na associação de conhecimentos “científicos” e não científicos; racional com o intuitivo; cognitivo com o sensorial, rompendo assim, a visão cultural compartimentada.

A interdisciplinaridade “questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu” (BRASIL, 1998, p. 30). Tal proposta, meio utópica, requer a vigilância contra a roupagem da educação democrática nas estruturas arcaicas de uma escola que, a cada dia se distancia dos anseios da sociedade.

Nesse sentido, a organização curricular não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade, mas também os problemas do homem e da sociedade. “A educação geral requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada” (TANNER; TANNER, 1980, p. 445). Vista desse modo, a inserção da educação ambiental no currículo do ensino fundamental caracteriza-se por uma composição pluralista e heterogênea que vai aos poucos formando alianças entre saberes em torno de objetivos comuns.

Neste movimento, a apreensão dos conteúdos acontece com base na racionalidade dialética, na compreensão histórica e seu movimento contraditório. É indispensável se vislumbrar um projeto ambientalista emancipatório e sustentável. Neste sentido, os valores devem ser transmitidos ao educando através do que se faz e se diz no ambiente familiar e da comunidade, no reconhecimento de comportamentos e manifestações culturais dos grupos.

Urge o pensamento científico que relacione objetividade e subjetividade no trato com estruturas e valores culturais. Assim, para Loureiro (2004, p. 118) “a Educação Ambiental transformadora não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas que busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos”.

Nesse sentido, a organização curricular na perspectiva da transversalidade dos conteúdos envolve reflexão e avaliação de posturas e valores. A reflexão de que “a herança cultural não é optativa, não se pode rechaçar ou desconhecer, mas é a partir dela e nela que encontramos os problemas e propomos mudanças” (GARCIA, 2003b, p. 27). A herança cultural e a abrangência das questões ambientais entrelaçam-se no processo de articulação da organização curricular.

Enquanto que a pedagogia do ambiente significa o estudo deste, em seu contexto físico, biológico, cultural e social. A desconstrução da vertente onde a natureza é considerada ao mesmo tempo: hostil, lugar da luta de todos contra todos, da lei da selva; de harmonia e bondade. O homem pode de criar a partir do cotidiano, e assim desfazer a compreensão fragmentada da vida. O saber ambiental se extrai da revisão e reconstrução do mundo através de estratégias conceituais e políticas com base em princípio. A reconstrução dos conceitos que consideram o mundo natural, como impurezas do considerado *desenvolvimento* da sociedade.

A (des) educação ambiental: uma questão cultural

Contextualizando o tema da pesquisa percebemos que os problemas ambientais são intrínsecos à questão cultural, através das ações humanas sobre a natureza resultante da matriz cultural de cada sociedade. E assim, a visão do ser humano sobre a natureza está impregnada das relações sociais, da cultura, da história, dos conhecimentos disponíveis para a sobrevivência, que se diferencia de um lugar para outro, nos modos de produção e das condições físicas e geográficas.

Portanto, a alteração na natureza, relaciona-se com o contexto onde as relações se desenvolvem em constantes e renovadas interações em diferentes comunidades. A interação equilibrada implica o respeito à diversidade cultural e valorização das culturas consideradas primitivas. Para Soares (2003, p. 18), “há pessoas que levam as relações ecológicas e as causas ambientalistas a sério, outras as desdenham; há as que as compreendem bem, mas custam a “entrar na cabeça” de outras; há as que dissimulam, e as que possuem interesses “escusos”, as apaixonadas, as fanáticas, as temerosas”.

Quanto à desconsideração a cultura primitiva tem respaldo na tese dos defensores do cientificismo, ao lidar com a diversidade da natureza

sem considerar o pluralismo cultural e biológico. Para Shiva (2003, p. 32), “os princípios correntes da administração florestal científica levam à destruição do ecossistema das florestas tropicais porque se baseia no objetivo de modelar a diversidade da floresta viva à uniformidade da linha de montagem”.

Urge repensar a vigente elaboração científica a serviço da acelerada produção e da maximização dos lucros, ignorando a preservação e renovação da biodiversidade, dos recursos naturais no dia-dia das comunidades. E assim promover a educação estratégica que “busque os melhores caminhos para contribuir com a humanização de todos(as), sobretudo daqueles e daquelas cuja humanidade é interrompida, diminuída ou roubada” (HENZ, 2005, p. 223).

Percebe-se que a deseducação ambiental no cotidiano da sociedade se efetiva tanto a nível individual, quanto coletivo, fruto da imposição e herança cultural dos países colonizadores. Os interesses econômicos que norteiam a prática do desmatamento desordenado da nossa Mata Atlântica têm suas origens no início da colonização, na exportação do pau-brasil para a Europa, uma destruição associada às forças política e econômica.

Os jesuítas sistematizaram estudos intensivos sobre o ambiente. Em seus primeiros relatos aos portugueses registravam que tudo aqui era fabuloso, anunciavam o potencial a ser explorado e comercializado. Como bem define Shiva (2001, p. 26) quanto à pressuposição de terras não ocupadas, terra nullius. “A apropriação de recursos nativos durante a colonização foi justificada pela alegação de que os povos indígenas não melhoravam sua terra”.

A transformação da nossa cultura primitiva caracteriza-se por disputas culturais, imposição, omissão de concepções religiosas e influência nos modos de produção. Os colonizadores contaram com as cartas de privilégios concedidas pelo Papa aos monarcas cristãos da Europa em sua jurisprudência canônica. “O princípio da ‘ocupação efetiva’ pelos príncipes cristãos, a ‘vacância’ das terras a que se referiam, e o ‘dever’ de incorporar os ‘selvagens’ eram componentes das cartas de privilégios e patentes” (SHIVA, 2001, p. 24). Disputas culturais que não consideraram os recursos naturais como esgotáveis frente à demanda de uso e os impactos da degradação.

A pesquisa contemporânea é uma estratégia para a penetração ética e criteriosa nos meandros históricos dessa interculturalidade da

nossa sociedade. Constantemente, presenciamos posturas e atitudes que ignoram os feitos dos antepassados, como se as construções de outras gerações, nada representassem para o entendimento do presente e a perspectiva do futuro. De forma que, o passado fica sem defesa, quando estes equívocos aparecem em livros didáticos, programas televisivos, e em sites na Internet. A mudança da mentalidade na relação do homem com a natureza requer uma nova visão do passado, reconhecendo nele a origem de traços de deseducação ambiental que persistem nos dias de hoje.

Quanto aos modelos culturais transportados de outros países, temos os exemplos no cotidiano de crianças e adolescentes: os bichos de pelúcia, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, a propaganda, a programação da televisão e os próprios livros didáticos, na maioria das vezes instrumentos de deseducação ambiental. Uma iconografia que familiariza o público jovem com uma realidade da natureza que não é do nosso território. A valorização de bichos e objetos de outros ambientes, que anestesia a opinião pública frente aos problemas cotidianos.

O aspecto paradoxal desta situação é o fato de o Brasil ser um país de reconhecida excelência em termos de recurso natural, de acordo com a organização ambientalista International Conservation detém 23% da biodiversidade mundial. Então valorizar a nossa cultura e recursos ambientais seria não recorrer à fauna de outros países e evitar a biopirataria. Conhecer o meio natural homenageando a própria fauna, habilitando posicionamentos pela defesa do nosso patrimônio ambiental.

Observa-se que o imaginário ambiental dominante são os costumes de outros territórios. Quando na realidade deveriam abrir discussões em torno das ocupações desordenadas nas cidades, principalmente nos espaços urbanos onde se registram grandes aglomerações carentes de saneamento básico e arborização. No entanto, não registramos para o ambiente urbano, o mesmo alarde que acontece com os problemas do ambiente rural. Ambas deveriam estar nas preocupações das políticas públicas.

Assim o ambiente urbano merece atenção e destaque das inúmeras questões relacionadas com o funcionamento do espaço, que vem sendo estruturado como ecossistema artificial. Quando na realidade representa um ambiente de vida por excelência, que na realidade requer as mesmas atenções que se tem dedicado às paisagens naturais, à fauna e à flora, ameaçadas de extinção.

Nesse sentido, podemos afirmar que, historicamente, a produção do conhecimento tem uma trajetória construída e referenciada por

diferentes concepções que elegem temas “apropriados” para a educação formal através do desenvolvimento curricular, da transposição didática, com organização de tempo e espaço. De modo que, cada comunidade, cada escola vive no seu cotidiano “uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a da totalidade social em que a escola se enraíza” (SARMENTO, 2003, p. 93).

De modo que existe uma preocupação crescente, com estudos da cultura da escola, dos grupos sociais, das relações entre os elementos, no campo curricular dos projetos de educação em vigência, nas diferentes regiões e comunidades. As instituições que “pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje melhor entendimento, que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los” (ALVES, 2003, p. 66).

Na sequência deste texto, daremos ênfase à educação e às transformações sócio-ambientais, na perspectiva de que o ambiente seja percebido como o espaço natural e cultural ao mesmo tempo, considerando que a cultura não se refere apenas às artes, mas a toda construção humana. A cultura como uma criação do homem, efetivada no espaço natural, que resulta no espaço ambiental com todas as criações naturais e materiais.

As realizações socioambientais: a transversalidade no currículo escolar

As mutações sociais, políticas e culturais consequentes do desordenado consumismo em escala internacional e local colocaram as instituições educativas no centro de uma tormenta para a qual não estamos preparados. As questões éticas, filosóficas, epistemológicas, que poderiam ser consideradas, há 30 anos, como conhecimento de domínio e preocupação de um reduzido número de especialistas, hoje são demandadas no cotidiano do ato de ensino.

Refletindo em torno das realizações humanas na sociedade, o principal desafio para colocar em ação a transversalidade das questões ambientais no currículo escolar implica uma interpretação crítica, considerando as características de um país tão diversificado em suas ações sociais, políticas, cultural e econômica como o Brasil. Assim, considerar os conteúdos trabalhados no cotidiano da escola inserindo as noções de educação com

enfoque nas questões ambientais. Enfatizar o exercício da cidadania, como estratégia de sobrevivência, contra a exclusão social da sociedade. Globalizada. Vale ressaltar que implícita ou explicitamente, a questão da transversalidade dos saberes está permeando nossa reflexão acerca da construção deste trabalho.

Refletindo com Carvalho (2004, p. 59): “afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade”? Na crise ambiental leva-se em consideração que no cenário político nacional existem antagônicos projetos educacionais, que expressam diferentes concepções de mundo, de ciência, de educação e de homem.

Entretanto, constata-se também a ausência ou o mascaramento de divergências a respeito dos objetivos, princípios e diretrizes de atuação da Política de Educação Ambiental na maioria dos projetos educacionais em ação. As ações divergem de espaço para espaço, de cronologias, assim como divergência entre os problemas. Daí o não-lugar definido para o tratamento e abordagem das questões ambientais. A superação da homogeneização, da superficialidade no discurso da Educação Ambiental implica o caráter crítico, reconhecimento de que os movimentos ambientalistas podem estar em todo lugar, ao mesmo tempo, ou não pertencer a nenhum lugar previamente estabelecido. (CARVALHO, 2004, p.61). CARVALHO, 2004, p. 61)

Os *não-lugares* configuram a serialização, a fragmentação, a compartimentação dos espaços que funcionam a partir de regras e normas que sugestionam o comportamento, as atitudes, o espaço repleto de conteúdos, de significados peculiares, onde acontecem as relações sociais. Entretanto, para Ortiz (1999), os *não lugares* perdem suas peculiaridades no processo de desterritorialização, da mundialização do espaço, da cultura, que resulta em transversalidade com um *conjunto de referências desterritorializadas*, inerente ao processo de globalização.

Portanto, toda a atenção é fundamental para a contextualização dos problemas que a sociedade tem enfrentado, tendo em vista a complexidade de conteúdos que envolvem as questões ambientais. Questões estas, decorrente da sociedade da monocultura, fundamentada nos ideais de autonomia e auto-suficiência. Assim, a qualidade da formação do professor

no Brasil de hoje resulta da colonizada herança cultural, associada à ausência de prioridade das políticas públicas para a Educação nacional.

Referimo-nos, assim, aos *modos de vida* que fomentaram a estruturação do racionalismo ocidental no mundo que deu início a transformação, a padronização, a uniformidade dos recursos naturais a serviço dos interesses comerciais. Observe este entendimento de Arendt (2001, p. 296), “o que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura da mente – e esta eles não podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio é a mesma para todos”.

Neste contexto, o mundo ocidental foi marcado pelo cartesianismo, com ponto de referência na configuração da própria mente humana, o convencimento da certeza. Com este suporte o homem moderno acreditava viver um paradigma estável. A fé irrestrita, no então triunfante racionalismo, modelo máximo do raciocínio, do senso comum, obscureceu o questionamento das implicações destrutivas no processo de dominação da natureza.

No século XVI com a consagração da racionalidade humana, das ciências modernas, o papel manipulador da Igreja é fortemente rejeitado. A nova postura de interpretar o mundo aprofunda a rejeição à posição castradora de desenvolvimento da criatividade humana, até então construídos na Igreja. Não concordando com os princípios filosóficos da Igreja, Francis Bacon (1561-1626) diz que para conhecer a realidade, não é preciso perguntar ao Papa; basta usar o método adequado, o empírico-indutivo, considera a filosofia, esclarecedora da realidade, o sustentáculo dos fenômenos sensíveis.

Segundo Mondaini (2003), o homem passa não apenas a traçar o seu destino, mas também a ter total *capacidade* de explicá-lo. A partir das operações lógicas, da categorização dos recursos naturais, da operacionalização e do controle de suas aplicações, os indivíduos conhecem, pensam e tomam decisões segundo paradigmas onde culturalmente encontram-se situados e inscritos. Assim, as novas condições de vida se relacionam à valores caracterizados e identificados como progresso, razão, polimento, cultivo, culto, inculto, civilizado, não civilizado.

A paisagem cultivada, as novas técnicas de plantio se distinguem do estilo feudal, dos padrões rurais anteriores. A cidade se apresenta como o “locus” da civilidade, das boas maneiras, da sofisticação, o contraponto da natureza selvagem, do feio. A natureza é considerada o lugar da

rusticidade. De modo que, os aspectos que caracterizam a grande mudança cultural foram abarcados, “por uma aristocracia buscando diferenciar-se da nobreza feudal, investia em novos valores culturais e em padrões de comportamento que formariam as bases ideológicas da modernidade, reivindicando para si um papel civilizatório” (CARVALHO, 2002, p. 40).

Quanto à postura frente ao Cristianismo, o espírito crítico ocasiona a decadência da predestinação. O primado da resignação, da fé recuou diante da força crítica e otimista do saber científico. As “verdades reveladas” no mundo passam a ser vistas de acordo com o trinômio: universalidade, individualidade, autonomia. A descoberta da verdade dependerá do potencial criativo do homem e não mais da misericórdia divina. O homem torna-se o centro do mundo, finalidade da própria natureza, caracterizando assim a cultura antropocêntrica.

Na busca do conhecimento da história da cultura de cada povo, vale lembrar que “a história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente, o ‘barulho e o furor’. Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte” (MORIN, 2004 p. 83).

E, assim, não podemos pensar na função da educação na sociedade sem pensar na formação dos professores, o contexto em que essa formação se efetiva, seja qual for a especificidade da sua atuação como profissional da educação, principalmente quando se trata de uma dimensão que transcende os objetivos programáticos dos cursos regularmente sistematizados - a transversalidade das questões ambientais no currículo escolar.

Nessa perspectiva para Garcia (2003b, p. 13) “partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria resignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática”. Desse modo, aprender não é apenas aprender isto ou aquilo, é descoberta de novos meios de pensar e fazer diferente; a procura do ser *diferente* sempre resignificando o cotidiano.

Os percursos para a formação devem ser concebidos para responder às demandas da sociedade onde *o ato de pesquisar* signifique a busca da produção de novos saberes, e do ato de aprender contextualizado nas lógicas de partida e de chegada. Assim, para cada profissional há uma expectativa de um “retorno do investimento” individual ou coletivo, no sentido da contribuição deste indivíduo para o equilíbrio sócio ambiental. É a não separação disciplinar dos saberes, a não separação homem-ambiente.

Para Almeida (2006, p. 35), na perspectiva da complexidade “natureza e cultura estão definitivamente ligadas pelo eixo comum das estruturas sistêmicas das trocas abertas, trocas estas que se dão a partir de um mapa generativo comum a toda matéria”. Um pensamento voltado para a complexidade passa pela intervenção da realidade, pelo uso adequado e domínio dos próprios conteúdos, dos recursos utilizados para identificação e seleção destes.

A separação homem-ambiente resulta da característica de pensamento que tem prevalecido no mundo ocidental, com raízes na Grécia e Roma clássicas. As evidências apontam que esta oposição se inicia pela oposição homem-natureza e daí extrapolam para outras formas de pensar o meio ambiente como um todo. Oposição que não significou igualmente dominação imperialista e racionalidade colonialista entre indivíduos e grupos, entre regiões ou entre nações. Mas tem se concretizado na História do ocidente em constante luta com outras formas de pensamento e práticas sociais. Uma ambiguidade herdada da exploração científica do século XVIII que sucedeu à exploração marítima do século XVI.

Para Latouche (1994) está incluso no empreendimento colonial desde o seu início, o projeto de domínio da natureza, de *padronização do imaginário*, onde a técnica tornou-se um artigo de fé universal e a ciência uma nova *divindade* que passa a representar a própria cultura do ocidente. O homem não tem utilizado a técnica como um recurso de sobrevivência e libertação, mas ao contrário, tem sido dominado por suas produções e efeitos em todos os sentidos.

Nos tempos antigos, o modo de pensar o meio ambiente foi diferente do que tem dominado o mundo ocidental nos tempos moderno e contemporâneo. Por exemplo, para os gregos (nos tempos antigos) os deuses não eram considerados entidades sobrenaturais, mas sim, entendidos como parte integrante da natureza. Deus fazia parte do mundo natural, rios, florestas, oceanos, fauna, flora, tudo que cercava o homem sem explicações quanto às origens, portanto, tudo era atribuído a uma força divina.

A influência das ideias filosóficas de Platão e Aristóteles desperta descrédito no poder até então reverenciado *pelos pedras e pelas plantas* e um visível privilégio do homem e de suas ideias. Foi principalmente através da influência judaico-cristã que a oposição homem-natureza e espírito-matéria adquiriram maior destaque: Deus criou o homem a sua imagem e semelhança. O homem passa assim a ser dotado de privilégios *transcendentais* sem se preocupar com seus efeitos sobre o mundo terrestre.

Para a sociedade moderna, dentro dos princípios desta crença, Deus sobe aos céus e, de fora passa a agir no dia-a-dia dos mortais sobre o mundo considerado imperfeito. O cristianismo estabelece a separação entre espírito e matéria conforme defendia Aristóteles. Com a difusão do cristianismo os Deuses já não habitam o mundo terrestre e passam a fazer parte do mundo sobrenatural. A produção científica recebe, também, a influência cartesiana que cristaliza a oposição racionalista homem versus ambiente natural.

A consequência desta influência nos leva a refletir sobre a transversalidade entre os conteúdos no sentido de substituirmos a filosofia especulativa que ensinamos nas escolas, por estratégias de investigação que dêem suporte a outra prática. Uma prática respaldada na integração e relação do homem com o ambiente natural e artificial evidenciando a força e a ação do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam.

Neste sentido, Guimarães (2001) evidencia que no exercício da transversalidade devemos pautar conhecimentos úteis à vida. De modo a contrariar a concepção cartesiana, a produção do conhecimento que vê a natureza como um recurso, um meio para se atingir um fim, influência do antropocentrismo, onde o homem é considerado o centro do mundo e a natureza como o objeto a ser trabalhado e explorado.

Assim, retoma-se a necessidade de uma consciência crítica em torno dos conteúdos para organização do currículo escolar, da desigualdade, das relações de produção, das relações de poder desenvolvidas entre os homens. Verifica-se que no caminhar da humanidade, as ideias do antropocentrismo ganharam adeptos e disseminação desde o crescimento do mercantilismo, através da expansão mercantil, do colonialismo e da exploração dos subordinados.

No século XVIII, as ideias iluministas disseminam que, para compreender o mundo é necessário partir do próprio mundo, da natureza no sentido do concreto, do palpável, e não da metafísica e dogmas religiosos que estão além do mundo. Estas ideias fundamentaram os articuladores da revolução industrial ou como prefere alguns cientistas, que a consolidação da Revolução Industrial inspirou os iluministas naquele contexto.

Desse modo, a concepção capitalista, na ótica da racionalidade científica de inspiração cartesiana, busca a certeza, previsão e controle sobre a realidade palpável, assegurando uma eficácia crescente entre

meios e fins. Prevalece à natureza do homem-usuário e fabricante de instrumentos que vê em tudo um meio para um fim. Para Arendt (2001, p. 171), “em cada árvore, o potencial de madeira, isto fatalmente significaria fazer do homem não só a medida de todas as coisas cuja existência dele depende, mas literalmente tudo o que existe”.

O que se discute não é a produção do instrumento em si, os meios utilizados para se chegar à fabricação dos instrumentos e dos objetos. Mas antes, a generalização da experiência da fabricação, quando o homem determina a utilidade e a serventia como critérios últimos para a manipulação da vida, para as relações entre os homens no mundo considerado *civilizado*.

No século XIX, a ciência e a técnica atingem o máximo de significado registrado para a vida do homem. Contexto em que Guimarães (2004) define a natureza, como um objeto possuído e dominado, subdividida em física, química, biologia. Enquanto, o homem subdividido em economia, sociologia, antropologia, história, psicologia “[...] de modo que, qualquer tentativa de pensar o homem e a natureza de uma forma orgânica e integrada torna-se difícil, até porque a divisão não se dá somente enquanto pensamento” (GUIMARÃES, 2004, p. 34).

Em pleno século XX, pedagogicamente, a divisão do conhecimento em compartimentos não considera o poder criativo da sociedade. Que o conceito de natureza não é só natural no sentido físico, mas construído nas relações entre os homens através de suas produções materiais e espirituais que culminam com a sua cultura, seu modo de vida. Os cientistas, em parte, permanecem em laboratórios priorizando ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal.

Esta herança cultural alimenta o processo de investigação de um ideal pressuposto, a objetividade. Onde o objeto investigado é manipulado, sem questionamento, um ambiente em que as verdades colocadas pelos estudiosos e pesquisadores não são contestadas, e sim assimiladas como norteamento para a vida cotidiana em todos os segmentos da sociedade. É como se a “consciência viesse de fora” (GUIMARÃES, 2004, p. 57).

A visão ingênua não percebe que em nome da cientificidade, do rigor teórico metodológico na pesquisa, se tem justificado a prática de manipulação e dominação do ambiente natural. Quem defende a neutralidade da ciência não vê a ciência como um saber não dissociado dos homens, uma relação de interdependência. As ideias iluministas do século XVIII colocaram a ciência à frente da filosofia e da religião, em nome de

um saber com pretensões de promover a felicidade humana, conforme discutido em parágrafos anteriores.

Não queremos com isto anular a validade e a importância do rigor teórico metodológico na produção de conhecimentos e na pesquisa. Assim como na história do pensamento, a produção social do conhecimento (expresso no currículo) está sujeito às revisões e reavaliações. Esse é o caso notório da educação ambiental, que se configura como o resultado escolar de uma preocupação social e histórica inegável.

Mas o que realmente entendemos na escola como saber ambiental? Como definir esse saber indispensável aos professores? São aspectos para nossa reflexão enquanto pesquisadores com pretensões de perceber a concepção e a forma de inserção das questões ambientais na organização curricular. Longe de aprofundarmos as concepções do saber, nos delimitamos em torno da demanda para a inserção dos problemas da degradação ambiental nos currículos escolares.

Nesse sentido, para (GAUTHIER, 1998 p. 334) na transversalidade “o saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé, ou as ideias preconcebidas”. O saber não se reduz aos sujeitos pensantes, mas, ao fruto da interação entre os sujeitos num determinado contexto, e sua consequente disseminação, para a qual, torna-se indispensável o rigor e a ética.

Ainda para Gauthier, a noção de saber apresenta uma polissemia intrínseca à época, ao campo disciplinar, ao contexto de elaboração. Que em termos, o saber foi definido a partir de três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação. De modo que as pesquisas se dedicam aos aspectos, de repertório de conhecimento do ensino, do pensamento dos professores, da profissionalização, do professor especialista, do prático reflexivo, das competências do professor. Logo, a formação do professor é intrínseca à organização social, que faz parte das transformações, sejam elas positivas ou negativas, como questiona Pinto (1982, p. 47): “quem educa o educador?”.

Portanto não podemos pensar a transversalidade dos conteúdos sem a perspectiva de um currículo que envolva a complexidade da natureza; as implicações filosóficas, reconhecendo o estudo ambiental aprofundado e não resvalado nas simplificações, o que contribui para aumentar os danos ao ambiente. Portanto, a fonte mais rica para as respostas e reflexões não está nos discursos e recomendações oficiais, mas na história à luz das pesquisas com senso crítico.

Vale salientar que o repertório de saberes de cada professor é indissociável dos saberes que o indivíduo possui enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específica onde dispõe de saberes partilhado. A estes aspectos associam-se, as condições sociais e históricas nas quais os professores exercem a profissão. Em seguida abordaremos alguns aspectos das estratégias para as abordagens no espaço de atuação dos professores.

Construções metodológicas, o significado da estratégia para as abordagens

As concepções que nortearam os encaminhamentos e estratégias nas construções metodológicas deste trabalho estão relacionadas à pesquisa qualitativa. Diante da subjetividade inerente à investigação do tema, recorreremos ao estudo do cotidiano escolar para as abordagens no espaço da pesquisa. Para André (1992), a pesquisa no cotidiano escolar é fundamental para a compreensão do desempenho socializador da escola. Socialização que pode ser efetivada na transmissão dos conteúdos, na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, nas interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

A pesquisa teve caráter qualitativo, com características da abordagem etnográfica através da observação, de descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões dos participantes. Exercitamos a postura ética, a fidedignidade no colhimento dos dados e no processo de interpretação das narrativas e as significações expressas pelos próprios sujeitos a respeito de suas experiências sócio-educativas no cotidiano da escola.

A base da formulação para a seleção de dados qualitativos foi cuidadosamente estruturada para evitar inferências indevidas a partir dos mesmos. A amostragem qualitativa buscou garantir a significação social dos participantes sem adotar critérios de amostragem aleatória que não atenderiam aos objetivos da pesquisa.

Para Bauer e Gaskell (2003, p. 41), “na prática, contudo, presume-se em geral que se a amostra representa a população a partir de um determinado número de critérios, então ela representará também a população naqueles critérios nos quais alguém está interessado”. Neste sentido, destacamos questões essenciais na formulação do projeto de pesquisa: como selecionar os dados para a pesquisa; os critérios para a

escolha de textos, entrevistas e outros materiais; visto que a seleção de dados objetiva o equilíbrio dos diferentes registros, possibilitando assim, a qualidade do quadro configurado para as análises.

Os nossos interlocutores, professores do Ensino Fundamental com atuação nos níveis de ensino, 1ª a 8ª série. A participação de todos foi espontânea nas diferentes atividades dos procedimentos investigativos realizados entre maio de 2005 a novembro de 2007. No espaço comunitário percebemos situações que investigadas e inseridas no planejamento escolar possibilitarão contribuições significativas para a melhoria da qualidade de vida. O processo cíclico da seleção de dados qualitativos requereu critérios para finalizar, caso contrário, o projeto não teria fim. O processo cíclico se alimentou de resultados que podem originar outras investigações.

Segundo Haguette (2000), interessa enquanto pesquisador, a descoberta de certos parâmetros: a) como a sociedade tem se estruturado, se transformado, os mecanismos que interagem com macros e as microestruturas; b) a historicidade da ação humana; c) os fatores que constroem a dinâmica da história; d) responder a estas questões levantadas. Interessa, no exercício deste e de qualquer outro tema de pesquisa que envolva as questões sociais /ambientais, a qualidade da leitura e da análise dos fatores que geram os desequilíbrios e as desigualdades no ambiente. E não tanto o domínio de métodos para análise que envolve posturas e subjetividades.

Na abordagem desta investigação aberta à flexibilidade e imprevistos, nos cercamos de cuidados, principalmente em se tratando de instituição pública, que tem em sua administração uma hierarquia no exercício das funções da escola. Desde os primeiros contatos recorreremos a estratégias metodológicas referenciadas por diferentes autores com experiências em pesquisas qualitativas disseminadas no meio acadêmico.

Nos procedimentos metodológicos utilizamos os recursos do questionário, entrevista, oficina pedagógica, produção dos professores e alunos. A articulação entre estes procedimentos possibilitou aos poucos ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função da qual procedemos à análise dos dados colhidos junto aos professores. Na busca de concepções e posturas visamos à transversalidade dos conteúdos, no cotidiano da sala de aula e da escola, tendo a educação ambiental como eixo integrador das atividades.

Para tanto, tomamos como espaço empírico o Município de Santo Antônio de Jesus–Bahia. Após contatos iniciais com, a Secretaria

de Educação do Município, diretores e coordenadores aplicamos os questionários com o objetivo de obter conhecimentos preliminares das escolas e do perfil de professores (voluntários) do Ensino Fundamental, envolvendo doze escolas das áreas urbana e rural. Desenvolvemos outras estratégias de acesso às informações reconhecendo que é fundamental a espontaneidade das pessoas ao expressarem-se. Por exemplo, na fala sobre o que é importante, como pensa sobre suas ações e de outros, às vezes são respostas mais ricas do que as escritas. O questionário tem limitações.

Ressaltamos que os procedimentos metodológicos resultaram em contrapartida, a nível individual e coletivo, em benefícios subjetivos para os participantes e melhoria para as condições da convivência profissional na comunidade das escolas envolvidas, imaginando-se que estes aspectos foram positivos para a educação no município. Em especial, foi um estímulo à possibilidade de um maior comprometimento dos professores com as atividades cotidianas da escola, inclusive com a continuidade efetiva dos contatos e trocas de experiências.

Na perspectiva de análise da prática no cotidiano da escola, reconhecemos a importância de um olhar crítico, para a dimensão, histórica, filosófica, epistemológica, institucional, organizacional, instrucional/pedagógica. A atenção dada ao estudo do cotidiano da escola contribuiu para repensar a formação de professores, através dos profissionais que se debruçaram nos estudos do seu próprio currículo. Analisar a histórica prática da educação envolveu os aspectos da formação do professor e o seu campo de atuação de forma global.

A escolha de várias estratégias possibilitou um incremento significativo para obtenção de dados, a caracterização do espaço, a realidade do objeto de pesquisa, a especificação das análises. Assim, investigações de credo positivista vêm sendo confrontadas por “um pluralismo metodológico e teórico que permitiu um enriquecimento extraordinário das ciências sociais e humanas como um todo atenuando a pressão exercida pelos fundamentalistas científicos” (IÑIGUEZ, 2004, p. 37).

Segundo Vianna (2003), para a concretização dos objetivos propostos para um projeto de pesquisa, o pesquisador deve planejar várias estratégias: registros, consulta de arquivos; observação; notas de campo; outras observações; sumário de observações; desenhos associados às anotações; conversas e entrevistas informais; entrevistas

gravadas e outras conversas, considerando o objeto da pesquisa e o local de realização da observação.

Neste processo consideramos as ponderações críticas de Alain Coulon, quando sinaliza que, professores que acolhem pesquisadores em sua sala de aula têm muitas vezes, “o sentimento de serem cobaias à mercê de sociólogos que vêm examinar a prática com a finalidade de conseguir “às suas custas” algum diploma. Muitas vezes, a pesquisa é vivida como negativa, para não dizer ameaçadora e prejudicial” (COULON, 1995, p. 88). Em relação a nossa pesquisa, podemos afirmar que a convivência com os participantes foi em geral cooperativa, apesar das dificuldades em conciliar os horários da pesquisa e as ocupações dos professores nas escolas.

A situação tem evoluído a partir do momento em que os pesquisadores se afastaram do foco das pesquisas direcionado às disciplinas para se interessarem por temas mais pedagógicos, a prática do professor. Porém, na prática, por questões diversas, o que era para ser aceito pela escola e o professor como um privilégio (um pesquisador em seu espaço), muitas vezes isso poderia ser visto como um incômodo. No caso específico da pesquisa, o foco de investigação interessou e despertou interesse entre os participantes.

Todavia, ainda é comum ouvirmos entre os professores as expressões: na minha sala mando eu; dentro das quatro paredes ninguém se mete com o meu trabalho. Postura esta, fruto da herança cultural, sempre omissa ao que se passa no interior da sala de aula. Segundo Alves (2003), esta situação pode ser comparada a uma “caixa preta”, onde a intervenção no sistema tem se dado, sobre planos de entrada, realimentados com dados da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída na finalização do processo.

É fundamental a negociação com os interlocutores desde o início, para que se estabeleça um ambiente favorável às trocas entre pesquisador e pesquisado. Que prevaleça o respeito pelo outro em todo percurso. Para tanto, objetivos devem ser explicitados evidenciando as vantagens e custos / benefícios para ambos os lados. A criação de estratégias com retorno para os envolvidos, e desse modo, não ser considerado um “incômodo”. Diante das carências dos profissionais da educação, a explicitação da contrapartida no processo favorece o elo entre o pesquisador e os interlocutores.

E assim, não se deve deixar de ressaltar em todo o processo: pesquisando para que? Fazer o que com a energia dispensada a este trabalho? E o investimento público? O que fazer com os resultados frente à comunidade? A comunidade deve inteirar-se da essência da pesquisa para que seja revertida em benefício da população local. Assim como, a disseminação e divulgação do trabalho para outras comunidades, para o mundo.

Destacamos aspectos essenciais para o sucesso das relações entre o pesquisador e seus interlocutores: honestidade, habilidade, ética, sabedoria para superar as seduções que emergem das relações institucionais. Assim também, a disponibilidade do pesquisador para a contrapartida que pode ser “a partir da própria pesquisa, parecem-nos alguns pontos importantes para se conseguir um acesso capaz de possibilitar uma etnopesquisa densa e válida, enquanto estudo em profundidade de uma realidade” (MACEDO, 2004, p. 149).

A contrapartida é significativa, pois a escola é um espaço de criação, de valores, cultura, só perceptível através da convivência. O que possibilita estudos e pesquisas sobre a prática cotidiana. É uma realidade, a resistência de muitos professores à presença do pesquisador em seu espaço de trabalho. Mas, encontramos abertura, embora tímida, de aceitação e solicitação para colaboração, na organização do planejamento considerada o “bicho papão” do professorado diante das exigências da estrutura burocrática da escola.

E assim obtivemos a contrapartida de vivenciarmos momentos de enriquecimento e validação da pesquisa. A provocação das falas favoreceu a exposição natural e espontânea dos professores. Desse modo, colocamos em prática a pesquisa etnográfica penetrando nos meandros cotidianos da prática educativa. Para Macedo (2004, p. 148), “é fundamental a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo”.

Neste entendimento, a contribuição ou contrapartida dada à instituição ou locus onde se realizava a pesquisa considerou o diagnóstico das dificuldades que permeiam a teoria e a prática durante a realização das atividades pedagógicas dos (as) professores (as) envolvidos com a pesquisa. E assim, na perspectiva de investigar as questões ambientais na organização curricular do Ensino Fundamental buscou o conhecimento do espaço da investigação através uma breve caracterização histórica do município de

Santo Antônio de Jesus no Estado da Bahia, envolvendo diferentes aspectos sócio, econômico e cultural, desde a origem da sua fundação.

Evidências e considerações

Nesta caminhada de investigações teóricas e práticas e de reflexões sobre os saberes, os conteúdos, a educação, o ambiente, as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, aprofundamos o estudo em torno de percepção de transversalidade das questões ambientais na organização curricular do Ensino Fundamental. Inicialmente questionávamos a viabilidade de pesquisar um tema aparentemente banal, ante os apelos da mídia e a obviedade acadêmica.

Entretanto, durante este percurso, palmilhamos diversificados caminhos teóricos e práticos objetivando consubstanciar a pesquisa. A impressão inicial de coisa óbvia foi se configurando em sensação de impotência para abarcar a complexidade de conteúdos do tema, com os diferentes enfoques, da dificuldade para a definição das categorias de análises. Assim, só após os primeiros contatos com o espaço da pesquisa, progressivamente, fomos delineando a problemática, reconhecendo que os dados só falam por meio da nossa mediação e interpretação.

No processo das abordagens privilegiamos a abrangência das situações no movimento teórico/prático do cotidiano da escola. A partir da caracterização do espaço da pesquisa aprendemos que, no campo das relações sociais, os passos de uma pesquisa é que caracterizam a definição e a construção das categorias, do método, da metodologia, ao longo de todo processo. O que resultou na produção de novos conhecimentos.

Os discursos dos professores, falados e escritos, evidenciaram as carências materiais no ambiente da escola. Que a construção de um currículo capaz de gerar uma sociedade sustentável não desconsidera investimentos em bibliotecas de qualidade e quantidade para todos; construções adequadas; salários compatíveis com a carga de trabalho do professor e escolas em todos os níveis para atender à demanda da comunidade.

A instituição escola por sua vez, ao diagnosticar a situação de seus alunos na comunidade, não pode perder de vista: quem são os alunos? Onde moram? Como se alimentam? Trabalham ou não? O nível real escolaridade; o que fazem; as exigências do mercado de trabalho; renda da família. As questões ambientais são significativas para o processo ensino-

aprendizagem e fazem a diferença no momento de tomar decisões em relação a determinados aspectos da organização institucional frente ao seu papel socializador na comunidade.

Não foi perceptível a transversalidade das questões ambientais nos currículos das escolas estudadas. Prevaleceram na organização dos currículos práticas pontuais, a exemplo de palestras, posturas e atitudes que têm se resumido à advertência e desenvolvimento de temas como: não jogue papel no chão, não deixe a torneira ligada enquanto escova os dentes, cuidado! O buraco na camada de ozônio. Vamos reciclar o lixo! Vamos fazer a campanha de plantio da árvore! A arborização da rua é importante!

Reafirmamos que a questão ambiental nos coloca diante do desafio de perceber as demandas e pesquisar soluções criativas e viáveis para cada situação. Urge um redimensionamento do conjunto das funções responsabilizadas à instituição escola para a transformação da práxis educativa. O investimento em recursos materiais e humanos, essencial para o zelo com o ambiente, que se apresenta deficitário no município. Junto às das dificuldades que os professores apresentaram para o desenvolvimento de um bom trabalho, acrescentamos a importância e o papel da pesquisa para o cotidiano da prática pedagógica.

Acreditamos que a prática da pesquisa desencadeou por consequência, a aproximação do professor às teorias para entender a história e a lógica das degradações. O que nos direciona para a sugestão da educação ambiental na capacitação do professor, com redirecionamento dos programas de formação de professores nos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas.

A convivência e os desafios enfrentados no desenrolar desta pesquisa nos sensibilizaram para o entendimento de que para a efetivação da inserção da Educação Ambiental no currículo escolar não bastam os temas serem demandados pelas autoridades econômicas e governamentais. Sem a devida alocação de recursos e a prioridade de investimentos em recursos humanos não se constrói alternativas para melhoria da qualidade de vida das pessoas e do ambiente.

Diante da abrangência do tema, as conclusões, podem ser desdobradas em outras questões de pesquisa. Após esta diversificada imersão na teoria e na prática, reconhecemos a importância e o papel da pesquisa no cotidiano da prática do professor. Um recurso indispensável para os problemas apresentados aos professores no atual contexto, essencialmente em se tratando de temas transversais, como as questões ambientais.

Outro aspecto observado foi o reducionismo temático da Educação Ambiental, que raramente inclui as (relações humanas) o próprio ambiente social como dimensão do meio ambiente. Contudo, a preocupação e a urgência da EA pareceram bem instaladas nas representações de professores e estudantes, ainda que o planejamento da escola seja precário na organização sistemática de ações ambientais educativas.

Na pesquisa sobre a inserção das questões ambientais na organização curricular do ensino fundamental, no Município de Santo Antônio de Jesus, Bahia, os professores, gestores e estudantes estão sensibilizados sobre a relevância histórica da discussão ecológica nos dias atuais. Porém, ainda não conseguem uma maior articulação crítica e consistente na interpretação dos problemas ambientais para a inserção destes nas atividades pedagógicas cotidianas.

Chegamos às *considerações finais* com um documento que consideramos significativo para disseminação entre os professores e a comunidade. Com a compreensão de que no mundo das incertezas, a leitura bem selecionada aliada à investigação e à formação profissional proporciona a imersão crítica nos porões da história, resgatando os saberes implícitos e explícitos, que orientariam melhor as práticas escolares.

Referências

- ALMEIDA, C. M. Complexidade do casulo a borboleta. In: CASTRO, G.; CARVALHO, A. E.; ALMEIDA, C. M. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 23, maio/ago. 2003.
- ANDRÈ, M. E. D. A. **Questões da escola no cotidiano do 1º grau**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias, n. 11, p. 69-81).
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001.
- ASSMANN, H. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BAUER, W. M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, 1998. 128 p.
- CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1998.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação).
- DELGADO, C. J. Complexidade e educação ambiental. In: GARCIA, Regina (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, A. L. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- GAUTHER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GÓMEZ, A. J. Pérez. Os processos de ensino aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. J. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: ArtMed, 1998.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Educadores ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém**. 2004. Tese (Doutorado) – CPDA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HENZ, C. I. Filosofia e educação: aprendendo uma razão: emoção crítico-reflexiva. In: TREVISAN, A. L.; DUTRA, N. (Org.). **Filosofia e educação: confluências**. Santa Maria, RS: FACOS/UFSM, 2005.
- IÑIGUEZ, L. (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo: ensaios sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária**. Tradução: Celso Paciornik. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- _____. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítica - multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.
- MONDAINI, M. A. S. **Educação, política e religião**. Dissertação (Mestrado) 2003. Disponível em: <www.educaedu.brasil.com.centros/unesa>. Acesso 23 mar. 2004.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (Org). Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério e trabalho pedagógico).
- Morin, E. A. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.
- SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARMENTO, M. J. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina (Org). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. v. 9, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SHIVA, V. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Tradução: Laura Cardellini B. de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. **Monocultura da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.
- SOARES, A. G. **A natureza a cultura e eu: ambientalismo e transformação social**. Blumenau, SC: Edifurb; Itajaí: Ed. Univali, 2003.
- TANNER, D.; TANNER, L. **Curriculum development: theory into practice**. 2. ed. New York. Macmillan, 1980.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Ed., 2003.

SOBRE OS AUTORES

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de

Profa Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do PROM. E-mail: leitesilviamaria@gmail.com

AQUINO, Maria Sacramento

Doutora em Educação pela (UFRN/PQI/CAPES). Mestre em Ciências Agrárias pela UFBA. Especialista em Educação de Adultos pela UFPB e Administração em Saúde Pública pela Faculdade São Camilo/SP. Licenciada em História pela UFBA/PREMEM e Nutrição e Dietética pela UNEB. Prof^a Titular do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro dos Grupos de Pesquisa: Memória da Educação na Bahia; Recôncavo: Território, Cultura, Memória e Ambiente. E-mail: aquinomaria@yahoo.com.br

DA PAZ, Maria Gloria

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunto do Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do PROMEB - Projeto memória da Educação na Bahia. Projeto História e Educação de Mulheres Bonfinenses. E-mail: gogodapaz@yahoo.com.br

FERREIRA, Adir Luiz

Pós-doutorado em Educação no CIRADE/UQUAM (Université Du Quebec à Montréal). Doutor em Ciência Política pela Université de La Sorbonne Nouvelle (Paris III). Mestre em Ciências Políticas pela UFRGS. Bacharel e Licenciado em História. Prof Titular, Líder da Base de Pesquisa “Epistemologia e Ensino-

Aprendizagem: Escola e Socialização”, com atuação na Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: adirlf@digizap.com.br

JANDIROBA, Luiz Carlos

Mestre em Educação pela l'Université du Québec à Chicoutimi. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG. Licenciado em Ciências Sociais (UFBA). Profº da UNEB/campus XI, Serrinha. Líder do Grupo História, Memória, Educação e Cultura, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Processos Pedagógicos; membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia. E-mail: ljandiroba@uol.com.br

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira

Pós-Doutorado em Educação (FORMACCE/UFBA). Doutorado em Educação (UFRN). Mestre em Arte-Educação/Licenciada em Pedagogia (UFBA). Professora Primária (CNSS). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: zorayadoutoradoufrn@yahoo.com.br

MATTA, Alfredo

Pós-Doutorado em Educação a Distância na Universidade do Porto (Portugal). Doutor em Educação (UFBA) e Université Laval, no Canadá, estudo da Educação a Distância - EAD Mestre em História (UFBA). Graduado em História pela UCSAL e em Processamento de Dados pela UNIFACS. Profº de História da Bahia (UCSal) e Profº Permanente dos Programas de Pós-Graduação PPGEDUC - Educação e Contemporaneidades (UNEB) e DMMDC. Coordenador da Licenciatura em História da UNEB-UAB. E-mail: alfredo@matta.pro.br

MENEZES, Jaci Marai Ferraz de

Pós-Doutorados: Fundação Carlos Chagas/FAPESB/Cátedra UNESCO/FCC; Educação e Relações Raciais na USP/PQI/CAPES. Doutora em Ciências de La Educación/Universidade Católica de Córdoba/bolsista da OEA. Especialista/FACED-UFBA. Licenciada em Pedagogia/Supervisão Escolar e Magistério de Segundo grau; Sociologia da Educação /UFBA; Profª Pleno da UNEB. Coordenações: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Grupo de Proposição / 1998 e 2004; Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia; PQI CAPES 2002-2007/ com UFRN, USP e UFRGS; Equipe da UNEB no PROCAD CAPES com a UNICAMP, A PUC/SP e UESB; Pesquisa: Educação, História, e Pluralidade Cultural. Consolidação da Rede Memória da Educação na Bahia. E-mail: jacimnz@hotmail.com

PAIVA, Marlúcia Menezes de

Pos-Doutorado na Ècole des Hautes Ètudes en Sciences Sociales em Paris e Pós-Doutorado em Educação na UFRJ no Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela PUC/São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora da UFRN com atuação na Graduação e Pós-Graduação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação com Mestrado e Doutorado em Educação da UFRN. Coordenação de Área de Educação na Capes. Desenvolve atividades de Estudos e Pesquisas na Área de História da Educação. E-mail: marluciapaiva@hotmail.com

PIRES, Regina Celi Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Educação pela UFBA. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador. Prof^a Adjunta da UNEB/ Campus I, Departamento de Ciências Humanas. Líder do grupo de pesquisa: Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas - (NUPE). Coordenadora da linha de Pesquisa: Formação e Prática do Administrador. E-mail: tcheli@br.inter.net

RAMALHO, Betania Leite

Doutora em Educação em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN com atuação na Graduação e na Pós-Graduação. Com o Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente (GP.FPD) investiga processos formativos apoiados pela CAPES/CNPq/UFRN/Université Laval/Quebec, com intervenção na Educação Básica do Rio Grande do Norte. E-mail: betania.ramalho@terra.com.br

RODRIGUES, José Roberto Gomes

Doutorado em Educação pela USP, Mestre em Educação pela UFMG; Especialista em Metodologia/PUC/Minas; Avaliação Educacional/UNB; Licenciado em Pedagogia/UNEB. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia UNEB-Campus III - Juazeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia/PROMEBA e Líder do Grupo Estudos e Pesquisas em História da Educação e Processos Pedagógicos (GEPHEPP). E-mail: jrgomesrdr@hotmail.com

SANTANA, Elizabete C.

Doutorado em Ciências da Educação pelo Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Professora Adjunta do Departamento de Educação I da UNEB com atuação na Graduação e Pós-graduação. Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC) e os Projetos de Levantamentos sobre a Escola Primária na Bahia de (1890-1930); 2ª Líder do Grupo de Pesquisa PROMEBA.

SANTOS FILHO, Juvino Alves dos

Pós-Doutorado em Estudo da Pedagogia de Mestres de Banda da Bahia pela UNEB. Doutor em Música pela UFBA. Especialização em Clarineta pela Escola Superior de Música e Artes Cênicas de Stuttgart-Alemanha. Clarinetista e Professor Adjunto de música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi Profº da UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia UNEB. Estuda e pesquisa Cultura Musical Brasileira, manifestações musicais da Bahia, Choro e Banda de Música e Filarmônica. Email: juvinoalves@gmail.com

SANTOS, Gildenor Carneiro dos

Doutor em Educação pela FE-USP. Mestre em educação pela FACED-UFBA. Licenciado e Bacharel em Matemática pela PUC-SP. Arquiteto pela FAU-USP. Profº da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha. Membro do Grupo de Pesquisa EFICAZ - Grupo de Busca de Eficácia em Ações Educativas da UNEB. E-mail: gildenorcarneiro@yahoo.com.br

SANTOS, Valdecí dos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Biologia. Professora da Universidade do Estado da Bahia (1996-atual). Autora do macroprojeto Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas (2002-atual). Líder do Grupo de Pesquisa Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas (2009-atual). Pesquisadora do Núcleo de Antropologia da Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana e do Grupo Memória da Educação na Bahia da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: valdecí_dos_santos@yahoo.com.br – <http://www.valdecí.bio.br>

SILVA, José Carlos de Araujo

Doutor em Educação pela UFRN. Mestre em Educação pela UFBA. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, Jacobina. Membro do Promeba e fundador do GEPEHS (Grupo de Estudos e Pesquisas Educação,

História e Sociedade). Coordenador do Curso de pós-graduação lato sensu em Educação, História e Sociedade (UNEB - DCH IV).

SOUZA, Elizeu Clementino de

Pós-Doutor pela FEUSP. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Pesquisador CNPq. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e líder do GRAFHO/PPGeduC/UNEB/CNPq. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOgraph). Pesquisador Associado do Laboratório EXPERICE – Paris 8 e Paris 13. Secretario Geral da ANPED (Gestão 2011/2013). E-mail: esclementino@uol.com.br

VIEIRA, Josenilton Nunes Vieira

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN / PQI/CAPES. Mestre em Educação (UFBA), Licenciado em Pedagogia (UNEB) Professor do Departamento de Ciências Humanas - DCH-III/UNEB e da Rede Municipal de Ensino de Petrolina/PE. Membro do PROMEBA. E-mail: josenilton_nunes@uol.com.br

COLEÇÃO MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA

Grupo Memória da Educação na Bahia

A **Coleção Memória** surgiu a partir de sugestão feita pela bibliotecária Maria Nelcy Mendonça, coordenadora de Documentação e Biblioteca da CPE nos anos 1980 a 1982 – quando dos primeiros trabalhos do grupo Memória da Educação na Bahia – a partir de pauta decidida conjuntamente com a coordenação geral do Projeto Memória da Educação na Bahia. Parte da Coleção foi publicada inicialmente pelo Instituto Anísio Teixeira, no final da década de 1980.

O primeiro volume publicado pela Coleção na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi o **Guia de Fontes para a Educação no Brasil – Bahia**, republicação de livro elaborado sob a coordenação do prof. Dr. Luiz Henrique Dias Tavares, como parte das atividades propostas por Anísio Teixeira enquanto Diretor do Instituto Nacional INEP, livro que inaugurou a nova Coleção. Duas tiragens, 2001 e 2002.

O segundo volume da Coleção Memória “Educação na Bahia” chama-se “**Experiências Inovadoras em Educação na Bahia – década de 1960**”, resultante de Seminário realizado em 1982 (esgotado). Durante o seminário, foram apresentados e debatidos depoimentos sobre as experiências, tanto em escolas públicas como em escolas privadas, tendo em comum a adesão ao pensamento da Escola Nova. O Livro contém um texto comparativo das diversas experiências, elaborado pela Profa. Dilza Atta, consultora do Grupo na ocasião. Inclui também exposição do prof. Walter Esteves Garcia sobre a questão da inovação em educação; e considerações sobre o tema elaboradas pelo Grupo Memória, após a sua realização. 2002.

O terceiro volume da Coleção “**Educação na Bahia – Coletânea de Textos**” reuniu textos dos membros do Grupo Memória já agora na Universidade do Estado da Bahia. São textos dos professores e seus alunos dos diversos núcleos regionais, bem como de convidados e contém uma homenagem especial a Anísio Teixeira, por conta de seu centenário de nascimento; e os primeiros resultados do subprojeto Iconografia da Escola na Bahia, com material sobre o Colégio dos Jesuítas, sob a estrutura da Faculdade de Medicina da UFBA. 2003.

O quarto volume “**Educação na Bahia: Memória, Registros, Testemunhos**” também reuniu, nos seus capítulos, textos dos professores, alunos, membros do Grupo Memória, e convidados. Organizado por temas, inclui um bloco de sobre as relações da Redememo e colegas de outros estados da região Nordeste. Celebra o início da realização do Programa de Qualificação Institucional – PQI PROMEBÁ – REDEMEMO. Republicamos nele artigo na Revista Indicadores Sociais n. 07, da CEI-SEPLANTEC, contendo o material reunido sobre o acesso à educação na Bahia, 1920 – 1980. 2006-07.

O quinto volume da Coleção Memória da Educação na Bahia é o primeiro sobre **Legislação da Educação na Bahia – 1920 a 1980**. Reúne as Leis, Decretos Leis, e Legislação Complementar do período, além de incluir os artigos relativos à Educação das Constituições Estaduais da Bahia e a legislação Federal que rebatia sobre a legislação baiana. Apoio do PROFORTE – PPG UNEB e do Tribunal de Justiça da Bahia. 2008.

O sexto volume da Coleção, que hora se entrega a público, é o “**Guia de Fontes Bibliográficas da Educação na Bahia**”. Apresenta listagens sobre Educação na Bahia e os Acervos os livros e periódicos estão guardados. Na sua elaboração, contou com o apoio do PROAP-CAPES e do CNPq e a sua impressão o apoio da PPG UNEB. 2009.

O sétimo volume da coleção é “**A Construção da Escola Primária na Bahia - Guia de Referências Temáticas nas Leis de Reforma e Regulamentos – 1889-1930**”; e o oitavo volume é o livro “**A Construção da Escola Primária na Bahia - Leis de Reforma e Regulamentos de Instrução**”, contendo na íntegra as Leis e os Regulamentos do período de 1889 a 1930. Ambos foram elaborados sob a coordenação da Professora

Elizabete Conceição Santana, do Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo e do Grupo Memória da Educação na Bahia, em projeto apoiado pela FAPESB. Ambos foram lançados em 2011.

O nono volume da Coleção Memória é o livro **“A construção da escola primária na Bahia - O ensino primário no município de Salvador - 1896-1924”**. Refere-se à análise da escola primária em Salvador no período da Primeira República. Contou com apoio financeiro da FAPESB. Encontra-se no prelo.

O décimo volume contém trabalhos resultantes do Programa de Qualificação Institucional - PQI, teses e trabalhos de pós-doutorado desenvolvidos pelos membros do grupo Memória da Educação no sentido de fortalecer a rede de pesquisadores organizada.

Os volumes 11, 12 e 13 resultam do Programa de Cooperação acadêmica - PROCAD e de seus estudos sobre a República e a Educação no período de redemocratização da sociedade brasileira após o Estado Novo. Analisa dois projetos de pesquisa interligados – o projeto Colúmbia de Estudos sobre a vida social da Bahia e o Projeto UNESCO, que estuda, no mesmo período e espaço geográfico, as relações raciais na Bahia.

Estão em preparação os volumes **II e III da Legislação Estadual no século XX**, contendo os decretos estaduais sobre educação do período 1920 a 1980; o estudo sobre O Conselho Estadual de Educação: Evolução Histórico-Legal; e os “Álbuns Virtuais do Projeto Memória Iconográfica da Escola”, referentes ao Lyceu Provincial (Colégio Estadual da Bahia – Central), a Escola Normal (Instituto Central de Educação da Bahia); e ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escolas Classe e Escola Parque.

Será publicado, ainda, livro sobre O Colégio dos Jesuítas na Bahia. Pensa a coordenação da Coleção em republicar, em conjunto com o Instituto Anísio Teixeira, material publicado pelo mesmo na década de 1980 e que faz parte da Coleção.

Jaci Maria Ferraz de Menezes
Coordenação

Formato: 160 x 230 mm
Fonte: Minio Pro, 11
Miolo: papel Polén Soft, 80 g/m²
Capa: papel Supremo, 250 g/m²
Impressão: janeiro 2013

SOBRE AS ORGANIZADORAS

MENEZES, Jaci Marai Ferraz de

Pós-Doutorados: Fundação Carlos Chagas/FAPESB/Cátedra UNESCO/FCC; Educação e Relações Raciais na USP/PQI/CAPES. Doutora em Ciências de La Educación/Universidade Católica de Córdoba/bolsista da OEA. Especialista/FACED-UFBA. Licenciada em Pedagogia/Supervisão Escolar e Magistério de Segundo grau; Sociologia da Educação /UFBA; Prof^a Pleno da UNEB. Coordenações: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Grupo de Proposição / 1998 e 2004; Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia; PQI CAPES 2002-2007/ com UFRN, USP e UFRGS; Equipe da UNEB no PROCAD CAPES com a UNICAMP, A PUC/SP e UESB; Pesquisa: Educação, História, e Pluralidade Cultural. Consolidação da Rede Memória da Educação na Bahia.

AQUINO, Maria Sacramento

Doutora em Educação pela (UFRN/PQI/CAPES). Mestre em Ciências Agrárias pela UFBA e Prof^a Titular Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação de Adultos pela UFPB e Administração em Saúde Pública pela Faculdade São Camilo/SP. Licenciada em História pela UFBA/PREMEM e Nutrição e Dietética pela UNEB. Membro dos Grupos de Pesquisa: Memória da Educação na Bahia e Recôncavo: Território, Cultura, Memória e Ambiente.

PAIVA, Marlúcia Menezes de

Pos-Doutorado na Ècole des Hautes Études en Sciences Sociales em Paris e Pós-Doutorado em Educação na UFRJ no Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela PUC/São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora da UFRN com atuação na Graduação e Pós-Graduação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação com Mestrado e Doutorado em Educação da UFRN. Coordenação de Área de Educação na Capes. Desenvolve atividades de Estudos e Pesquisas na Área de História da Educação.

Esta obra faz parte da Coleção Memória da Educação na Bahia que reúne os trabalhos dos membros do Grupo Memória e outros colegas em torno do Programa de Qualificação Institucional - PQI CAPES, que foi desenvolvido conjuntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo entre 2003 e 2008.

A relevância desta obra se confirma pela contextualização da produção de conhecimentos com foco na pesquisa, tão demandada na Era da Economia do Conhecimento. Apresenta diferentes textos em diferentes espaços de um grupo de pesquisa que agrega produções de outros grupos com conteúdos disciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. O leitor terá a oportunidade de ter acesso a conteúdos provenientes de pesquisa em diferentes ambientes, que tocam aspectos da vida cotidiana imbricando sensibilidade, criatividade, ludicidade, aprendizado do corpo humano, relações ambientais, relações de poder e sindicalismo no contexto escolar, história, misturas raciais, origens da população brasileira, em específico a baiana e a diversidade de estratégias de pesquisa.



www.eduneb.uneb.br

ISBN 9788578871727



9 788578 871727