

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS das Ciências na Atualidade

Organizadores:

Luci Mara Bertoni

Leila Pio Mororó

Claudinei de Camargo Sant'Ana

canal6 editora



NAVEGANDO

**DESAFIOS
EPISTEMOLÓGICOS
das Ciências na Atualidade**

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS das Ciências na Atualidade

Organizadores:

Luci Mara Bertoni

Leila Pio Mororó

Claudinei de Camargo Sant'Ana

Apoio



canal6 editora

Rua Machado de Assis, 10-35

VI. América | CEP 17014-038 | Bauru, SP

Fone/fax (14) 3313-7968 | www.canal6.com.br

Desafios Epistemológicos das Ciências na Atualidade /
Luci Mara Bertoni, Leila Pio Mororó e Claudinei de Camargo
Sant'Ana (organizadores). – Bauru, SP: Canal 6, 2013.

286 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-7917-227-4

1. Produção Científica - Resumos. 2. Ciências. I. Bertoni, Luci
Mara. II. Mororó, Leila Pio. III. Sant'Ana, Claudinei de Camargo IV.
Título.

CDD: 500.1

Copyright© Canal 6, 2013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
DESAFIOS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS NA ATUALIDADE	13
José Luís Sanfelice	
CONOCIMIENTO DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO Y CIENCIA MODERNA: UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA	39
Rita Radl Philipp	
TRASPASAR LAS FRONTERAS DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	59
Héctor Santiago Odetti	
MEMÓRIA, IMAGEM, RELIGIÃO, EDUCAÇÃO: HERANÇA DE UMA SOCIEDADE NO LIMAR DA (DES)RAZÃO	69
Ana Palmira B.S. Casimiro e Ruy Hermann Araújo Medeiros	
IMAGENS DE MEMÓRIAS ETNORACIAIS EM CHARGES DA PRIMEIRA REPÚBLICA	81
Túlio Henrique Pereira	
MEMÓRIA DA MATEMÁTICA DOS PITAGÓRICOS: O CASO DE FILOLAU	93
Zenilton Gondim Silva e Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão	
UM OLHAR DA DIDÁTICA FRANCESA: AS INTERRELAÇÕES ENTRE OS DOMÍNIOS NUMÉRICO, ALGÉBRICO E GEOMÉTRICO	109
Luiz Marcio Santos Farias	
MEMÓRIAS REVELADAS: O PROJETO DE RECONSTITUIÇÃO OFICIAL DA MEMÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR	125
José Alves Dias	
QUALIDADE E CONDIÇÃO: UM CONTRAPONTO HISTORIOGRÁFICO E EMPÍRICO	139
Isnara Pereira Ivo	

CONJUNTURA POLÍTICA NAS PÁGINAS DA GAZETA IDADE D'OURO DO BRAZIL (BAHIA, 1811-1820)	151
Maria Aparecida Silva de Sousa	
A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA NA BAHIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AMÉRICA PORTUGUESA	163
Argemiro Ribeiro de Souza Filho	
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM CURRÍCULOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO	175
Maria Roseli Gomes Brito de Sá	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INFERÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA INDICIÁRIO	189
Maria Elizabete Souza Couto e Jeanes Martins Larchert	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA	203
Heloisa Raimunda Herneck	
PREVENÇÃO ÀS DROGAS E AO <i>BULLYING</i> NAS ESCOLAS: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	217
Luci Mara Bertoni, Dulcinéia da Silva Adorni e Angela Viana Machado Fernandes	
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A APROPRIAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	231
Cláudio Félix dos Santos	
TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA INTERLOCUÇÃO COM CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	249
Fátima Moraes Garcia	
KANT: DISCIPLINA E EDUCAÇÃO MORAL	263
Sandra Mara Vieira Oliveira	
ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR: COLÉGIO BATISTA CONQUISTENSE	275
Irani Parolin Santana, André Luis Mattedi Dias e Claudinei de Camargo Sant'Ana	

APRESENTAÇÃO

O Museu Pedagógico da UESB agrega grupos de estudos em torno do conhecimento sobre a História, a Educação e a Cultura, à luz de várias ciências. Bianualmente, a sua equipe elege um tema de estudo decorrente de suas pesquisas para ser discutido com a comunidade acadêmica a partir da realização de Colóquios. Este livro é fruto de discussões e debates acadêmicos ocorridos, em outubro de 2011, durante o IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico que teve como tema central os “Desafios Epistemológicos das Ciências na Atualidade”.

A discussão a respeito do diálogo entre as ciências não é nova, mas dada a sua natureza é, sem dúvida, sempre atual. Por isso, os Colóquios enfocaram questões significativas para e na construção do conhecimento das ciências, considerando para tal, a complexidade de suas análises e a diversidade de suas abordagens.

José Luís Sanfelice no texto “Desafios às Ciências Sociais na atualidade” postula a dimensão histórica da constituição e institucionalização das ciências sociais e seus percalços atuais, traduzindo de forma clara e precisa o “espírito” do tema do Colóquio ao amearhar os elementos da reflexão que os próprios cientistas sociais formulam sobre a constituição das Ciências Sociais, prevalecendo para tanto, não a novidade, mas a preocupação didática na exposição das ideias.

O artigo “Conocimiento de las mujeres y del género y Ciencia Moderna: una visión epistemológica” de Rita Radl Philipp trata sobre a posição epistemológica dos estudos de gênero e o conhecimento das mulheres

quanto à conceitualização científica e moderna enquanto conhecimento social. Partindo dos aspectos histórico-epistemológicos do pensamento feminista e das mulheres, a autora reflete sobre este conhecimento no contexto acadêmico universitário atual.

Héctor Santiago Odetti propõe que, para a realização de um diálogo fecundo entre as Ciências, é preciso ir além das fronteiras do conhecimento disciplinar. Para o autor, no texto “Traspasar las fronteras del conocimiento disciplinar”, a educação tem as possibilidades para promover este diálogo inovador, permitindo aos jovens reinventar sua relação com o conhecimento, dando sentido, unidade e coerência à diversidade de suas representações e experiências com o mundo.

Em “Memória, imagem, religião, educação: herança de uma sociedade no limiar da (des)razão”, os autores Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro e Ruy Hermann Araújo Medeiros apresentam um estudo das imagens religiosas nos vários períodos históricos, cotejando os conteúdos plásticos com os conteúdos verbais correspondentes, bem como com informações pertinentes à educação, prevalecendo a educação religiosa (nos colégios, nas missões e na catequese).

“Imagens de memórias etnorraciais em charges da Primeira República na Bahia”, de Túlio Henrique Pereira, se vale dos estudos históricos em torno da cultura e da iconografia, e analisa as *charges* com conteúdo etnorracial que ilustraram impressos veiculados em Salvador/BA no período da instauração da Primeira República no Brasil.

Zenilton Gondim Silva e Tânia Cristina Rocha S. Gusmão desenvolvem reflexão teórica sobre a Memória da Matemática dos Pitagóricos, buscando entender como a Matemática se perpetua por meio dessa, contrapondo a perspectiva de uma Ciência objetiva, enumerável, cartesiana e individual no capítulo “Memória da matemática dos pitagóricos: o caso de Filolau”.

“Um olhar da didática francesa: as interrelações entre os domínios numérico, algébrico e geométrico”, de Luiz Márcio Santos Farias, recorrendo às abordagens teóricas da Didática Francesa, defende a utilização

das interrelações entre os grandes domínios da Matemática na e para a construção do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, bem como da pesquisa a esse respeito.

No capítulo “Memórias reveladas: o projeto de reconstituição oficial da memória sobre a ditadura militar”, José Alves Dias analisa a criação do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil e suas implicações para a pesquisa sobre a ditadura militar brasileira, considerando as expectativas de seus idealizadores quanto à existência de uma verdade absoluta na História e discutindo a viabilidade do uso dos documentos disponibilizados na vigência de uma legislação arquivística que restringe o acesso a grande parte do acervo.

Isnara Pereira Ivo pontua em “Qualidade e condição: um contraponto historiográfico e empírico” alguns incômodos historiográficos que os usos dos conceitos de raça, nação e etnia tem causado. Aponta, porém, que a Histografia sobre a escravidão negra nas Américas tem, recentemente, procurado entender os termos que indicam “qualidade” e “condição” à grande massa de trabalhadores que produziram as riquezas do Novo Mundo, sejam eles índios ou escravos.

No capítulo “Conjuntura política nas páginas da Gazeta Idade d’Ouro do Brazil (Bahia, 1811-1820)”, Maria Aparecida Silva de Sousa discute o papel exercido pela gazeta *Idade d’Ouro do Brazil*, periódico baiano criado em 1811, como testemunha dos amplos acontecimentos políticos que marcaram a Europa Ocidental no período.

“A Revolução Constitucionalista na Bahia e suas implicações para a América Portuguesa”, de Argemiro Ribeiro de Souza Filho, analisa as profundas alterações políticas ocorridas na província da Bahia, em princípios de 1821, decorrentes da dissolução do Antigo Regime português na América.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá propõe em “Narrativas (auto) biográficas em currículos de cursos de formação de professores em exercício” a discussão sobre experiências formativas/investigativas realizadas no âmbito de grupo de pesquisa, tendo como campo de investigação dois

curso de Pedagogia para professores em exercício realizados sob forma de convênio com dois municípios baianos.

No capítulo “Formação de professores: inferências e contribuições do paradigma indiciário”, Maria Elizabete Souza Couto e Jeanes Martins Larchert buscam indícios nos discursos dos documentos que instituem as diretrizes, política e o plano nacional de formação de professores da educação básica/PARFOR.

Enquanto imagens do debate e das tensões no campo da formação de professores, Heloisa Raimunda Herneck analisa a trajetória de uma política de formação continuada de professores de Minas Gerais (Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP), focando um de seus eixos: a inclusão digital dos docentes da rede pública estadual no capítulo “Política de formação continuada de professores e seus impactos na escola”.

Em “Prevenção às drogas e ao *bullying* nas escolas: uma questão de direitos humanos e educação”, Luci Mara Bertoni, Dulcinéia da Silva Adorni e Ângela Viana Machado Fernandes fazem uma reflexão sobre o abuso de drogas lícitas e ilícitas e a prática de *bullying* por parte de estudantes como fatores que contribuem de forma contundente para o impedimento da efetivação do direito de todo ser humano à dignidade e à educação.

Cláudio Félix dos Santos, no texto “A educação do campo e a apropriação do saber sistematizado na escola: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”, analisa as repercussões das pedagogias relativistas nas formulações majoritárias sobre educação do campo acerca do ensino e apropriação do saber sistematizado na escola, confrontando-as com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

No artigo “Teoria e prática pedagógica: uma interlocução com categorias do materialismo histórico dialético”, Fátima Moraes Garcia, desenvolve um estudo sobre a mediação entre teoria e prática pedagógica, pensada a partir das contribuições do materialismo histórico dialético, como subsídio para a construção do conhecimento da teoria pedagógica voltada para a Educação do Campo.

No artigo “Kant: disciplina e educação moral”, Sandra Mara Vieira Oliveira discorre a respeito das contribuições do filósofo sobre a Educação, possibilitando pensar numa sociedade onde possa ser assegurado o domínio da moral, o exercício pleno da cidadania, a ciência verdadeiramente a serviço das necessidades do homem, cujo princípio regulador seria a educação para a liberdade.

Por fim, Irani Parolin Santana, André Luis Mattedi Dias e Claudinei de Camargo Sant’Ana, abordam a apropriação da Matemática Moderna pelos professores da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, nas décadas de 1960 a 1970 em “Ensino de matemática escolar: Colégio Batista Conquistense”

A socialização de tais discussões na perspectiva de enriquecimento do debate a respeito da constituição da história, da memória e da educação é um dos objetivos deste livro que ora propomos como mais um dos desafios epistemológicos das Ciências na atualidade.

Luci Mara Bertoni

Leila Pio Mororó

Claudinei de Camargo Sant’Ana

DESAFIOS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS NA ATUALIDADE

José Luís Sanfelice*

O tema me pareceu espinhoso. Tive primeiro que enfrentar um desafio pessoal. Dentro das minhas limitações e mais focado em outras questões teórico-metodológicas que costumam perpassar as atividades de docência e pesquisa, fiquei de início mentalmente imobilizado. Com o passar dos dias e ruminando possibilidades, cheguei à conclusão de que minha contribuição ao debate aqui proposto necessariamente será modesto. Decidi-me por elaborar uma exposição, quase como uma resenha, baseada em um trabalho que me parece emblemático. Refiro-me ao *Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* coordenado por Immanuel Wallerstein¹.

Eu não sei avaliar a influência ou o impacto que aquele Informe possa ter tido no campo das ciências sociais ou entre os pesquisadores brasileiros. Por outro lado, parece-me que ele traduz as incertezas vividas pelas ciências sociais ao longo das suas histórias e em especial ao final do século XX.

Lembro, agora, que a Fundação Calouste Gulbenkian é uma instituição portuguesa de direito privado e utilidade pública, cujos fins estatutários são a Arte, a Beneficência, a Ciência e a Educação, criada por

* Professor da UNICAMP/FE/DEFHE. Grupo de Pesquisa: HISTEDBR.
E-mail: sanfelice00@yahoo.com.br

1 Vou limitar-me a indicar apenas as páginas correspondentes à edição brasileira da Cortez Editora.

disposição testamentária de Calouste Sarkis Gulbenkian. Sua sede está em Lisboa e os seus estatutos foram aprovados pelo Estado português em 18 de julho de 1956. No sítio oficial da instituição – www.gulbenkian.pt – encontram-se inúmeras informações.

A referida Fundação foi a patrocinadora da produção do Informe e oficialmente assim justifica em Prefácio:

procurou apoiar as reflexões e os esforços desenvolvidos em torno das questões de natureza global e dos problemas cuja ponderação e soluções se considerou serem cruciais para a busca comum de um futuro melhor por parte da sociedade. Neste contexto afigurou-se de toda a pertinência proceder a um exame das ciências sociais e do papel que elas desempenham no que se refere tanto às relações entre as disciplinas como à relação com as humanidades e com as ciências naturais (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 1966, p. 9-10).

Visando viabilizar seu propósito, a Fundação constituiu a Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais, criada em julho de 1993, e presidida pelo professor Immanuel Wallerstein, diretor, à época, do Centro Fernand Braudel da Universidade de Binghamton. Durante dois anos os trabalhos da Comissão contaram com três reuniões plenárias: em junho de 1994 na sede da Fundação, em janeiro de 1995 na Maison des Sciences de l’Homme, em Paris, e em abril de 1995 no Centro Fernand Braudell, em Binghamton.

A divulgação dos resultados dos trabalhos da Comissão, no Brasil, ocorreu já no ano de 1996, quando a Cortez Editora publicou o livro intitulado “Para abrir as Ciências Sociais”. Não encontrei nenhuma outra edição e o livro, tradução integral do Relatório da Comissão, traz nas

‘orelhas’ da capa a assinatura de Emir Sader que pondera que o texto “se filia à orientação dos que pensam o saber como um resultado histórico, como um conhecimento que pertence à humanidade”.

O primeiro capítulo é intitulado “A construção histórica das ciências sociais, do século XVIII até 1945”. Grosso modo se considera que as ciências sociais são herdeiras das questões versadas antes pelos textos religiosos, filosóficos e da sabedoria oral da humanidade, resultantes ou não de certa pesquisa indutiva. Herdeiras distantes, ingratas,

já que as ciências sociais se definiram a si próprias como sendo a busca de verdades para lá dessa sabedoria obtida por legado ou dedução. As ciências sociais constituíram um empreendimento do mundo moderno [...], de desenvolver um saber sistemático e secular acerca da realidade, que de algum modo possa ser empiricamente validado. (WALLERSTEIN, 1996, p. 14)¹.

As ciências, chamadas da natureza, pouco a pouco, do século XVI ao XIX se separaram da filosofia e o contraponto a elas nem conseguiu uma denominação comum pois era ora chamado de artes, ora de humanidades, letras ou belas letras, apelidada de filosofia ou simplesmente cultura.

[...] a alternativa à “ciência” foi assumindo uma face e uma ênfase variáveis, uma falta de coesão interna que não foi de molde a ajudar os respectivos praticantes a defender a sua causa junto das autoridades, principalmente se se considerar a sua aparente incapacidade de oferecer resultados “práticos”. Com efeito, começou a tornar-se evidente que a luta epistemológica por aquilo que se considerava ser o conhecimento

legítimo já não era uma luta para saber quem havia de controlar o conhecimento relativo à natureza (já que os cientistas naturais haviam claramente adquirido direitos exclusivos sobre este domínio por volta do século XVIII), mas antes uma luta em torno de quem havia de controlar o conhecimento relativo ao mundo humano (WALLERSTEIN, 1996, p. 19).

Para atender necessidades do Estado moderno, no sentido de basear as suas decisões em conhecimentos mais exatos, surgiram novas categorias de conhecimento, mas ainda incertas e sem definições de fronteiras. Falou-se de uma ‘física social’ e os “pensadores europeus começaram a reconhecer a existência, no mundo, de múltiplas espécies de sistemas sociais, cuja variedade se impunha explicar. Nesse contexto as Universidades se revitalizaram, afastaram-se da Igreja e se tornaram o lugar preferencial para a criação de conhecimento. As antigas faculdades de filosofia passaram a ser o *locus* privilegiado onde os praticantes das artes e das ciências naturais iriam estruturar disciplinas autônomas. Perdia a Teologia, e a Medicina permanecia como centro de formação prática específica.

A história intelectual do século XIX é marcada, antes de tudo, por este processo de disciplina- rização e profissionalização do conhecimento, o que significa dizer, pela criação de estruturas institucionais permanentes destinadas, simultaneamente, a produzir um novo conhecimento e a reproduzir os produtores desse conhecimento. A criação de disciplinas múltiplas teve por premissa a crença segundo a qual a investigação sistemática exigia uma concentração espe-

cializada nos múltiplos e distintos domínios da sociedade, um estudo racionalmente retalhado em ramos de conhecimento perfeitamente distintos entre si. Essa divisão racional prometia ser eficaz, ou seja, intelectualmente produtiva. (WALLERSTEIN, 1996, p. 21).

As ciências naturais, prometendo resultados práticos, úteis de imediato, tiveram mais cedo o apoio social e político como, por exemplo, as academias reais desde os séculos XVII e XVIII. Mas os historiadores, os classicistas, os estudiosos das literaturas nacionais revitalizaram e usaram as universidades, durante o século XIX, para a obtenção de apoio estatal ao seu trabalho e, para elas atraíram também os cientistas naturais. Resultado: as universidades passaram a ser o espaço privilegiado da permanente tensão entre as artes (humanidades) e as ciências, dois modos de conhecimento agora definidos como sendo bastante diferentes ou até antagônicos.

Premências históricas, por exemplo, a Revolução Francesa e suas consequências (capital x trabalho), indicavam a necessidade de organizar e racionalizar a mudança social. Para tanto, era necessário estudá-la. Havia um espaço no mundo do conhecimento e uma necessidade social para que surgissem as Ciências Sociais. Duas tendências se delinearam: a) a de uma ciência a mais exata possível (positiva) tomando a física newtoniana como modelo; b) e as narrativas históricas nacionais preocupadas com a unidade social dos Estados. Narrativas mais centradas nos povos do que nos príncipes. “Este tipo de história (baseada na investigação empírica de arquivos) associou-se às ciências sociais e naturais na rejeição da ‘especulação’ e da ‘dedução’ (práticas acusadas de serem mera ‘filosofia’)” (p. 23).

No século XIX: as disciplinas abriram-se em leque:

Matemática (atividade de natureza não empírica)	Humanidades (ou artes e letras) com Filosofia (contraponto da matemática enquanto atividade não empírica).
Ciências naturais experimentais (física, química e biologia)	Estudo das práticas artísticas formais (as literaturas, a pintura, a escultura e a musicologia) próximas da história, como história das artes.

Entre os extremos o estudo das realidades sociais, com a história (idiográfica) junto das faculdades de artes e letras e as ‘ciências sociais’ (nomotéticas) nas proximidades das ciências da natureza. Postos perante uma separação cada vez mais rígida dos saberes em duas esferas diferentes, cada uma delas com a sua ênfase epistemológica própria, os estudiosos das realidades sociais viram-se como que entalados e profundamente divididos por estas questões epistemológicas (WALLERSTEIN, 1996, p. 24).

Foi grande o embate entre a ciência (newtoniana) e a filosofia:

[...] as questões colocadas pareciam bem reais: será que o mundo é regido por leis deterministas? ou será que há lugar, ou cabimento, para a inventiva e para a imaginação (humanas)? [...] fizeram-se acompanhar das suas alegadas implicações políticas. Do ponto de vista político, o conceito de leis deterministas afigurava-se mais útil as tentativas de controle tecnocrático dos movimentos – potencialmente anarquizantes – apostados na mudança. E ainda do ponto de vista político, a defesa do particular, do não determinado e do imaginativo afigurava-se particularmente útil não só para os que se opunham às mudanças tecnocráticas em nome da conser-

vação das instituições e das tradições vigentes, mas também para aqueles que se batiam por possibilidades mais espontâneas e mais radicais de interferência da ação humana no terreno sociopolítico. (WALLERSTEIN, 1996, p. 25).

A filosofia levou desvantagem.

A ciência foi proclamada como sendo a descoberta da realidade objetiva através do recurso a um método que nos permitia sair para fora da mente, ao passo que aos filósofos não se reconhecia mais do que a faculdade de cogitar e de escrever sobre as suas cogitações. (WALLERSTEIN, 1996, p. 26).

Para as ciências sociais emergentes não era claro se deveriam ser singulares ou divididas em disciplinas várias. Também não era claro que tipo de epistemologia seria frutuoso ou legítimo empregar. Ainda, não era claro se as ciências sociais seriam uma ‘terceira cultura’ entre as ciências naturais e as humanidades.

Onde ocorreu a institucionalização das disciplinas das ciências sociais? No século XIX, em cinco espaços geográficos: Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos.

Surge um vasto e diversíssimo conjunto de nomes de “assuntos” e de “disciplinas” que adentrarão ao século XX e que acabam convergindo para nomes específicos e com um certo consenso. Fundamentalmente cinco: história, economia, sociologia, ciência política e antropologia.

A história, prática de longa data, como a própria palavra, como relatos do passado dos povos e dos Estados já era sobejamente conhecida no mundo do conhecimento. A hagiografia fora sempre objeto de quem detinha o poder. *A novidade agora era a ênfase rigorosa posta na descoberta*

do que aconteceu efetivamente, em oposição a contar histórias imaginadas ou exageradas que lisonjeassem governantes ou grupos poderosos.

[...] a ênfase na existência de um mundo real e tido por objetivo, e cognoscível, a ênfase na prova empírica, a ênfase na neutralidade do estudioso. Além disso, e a exemplo do estudioso das ciências naturais, o historiador não deve buscar a informação que procura, nem nos escritos já existentes (ou seja, a biblioteca, lugar da leitura), nem nos processos do seu próprio pensamento (o estúdio ou estudo, lugar por excelência da reflexão), mas antes num espaço onde é possível reunir, armazenar, controlar e manipular uma informação objetiva e exterior (o laboratório ou o arquivo, que é o lugar da investigação). (WALLERSTEIN, 1996, p. 31).

Os historiadores, da nova maneira de fazer história, afastados da filosofia, enveredaram pela escrita das histórias nacionais justificando-as, bem como os seus ‘povos’. Indiretamente o novo procedimento foi útil aos Estados.

Junto ao desenvolvimento dos Estados modernos desenvolveram-se especialistas que ajudavam na concepção de políticas e outros âmbitos, como a jurisprudência (um termo antigo), o direito das nações (termo novo), a economia política (termo novo que designava a macroeconomia das sociedades politicamente organizadas), a estatística (termo novo que designava dados quantitativos relativos aos Estados) e as ciências da administração. No século XIX começa a aparecer uma disciplina chamada economia na Faculdade de Direito ou de Filosofia. Desaparece gradativamente a expressão economia política. A economia se voltou muito para o estudo do presente e a história econômica foi secundarizada.

Viria ainda a invenção da sociologia com Comte. Um trabalho antes de associações para a reforma da sociedade, cujo programa de ação se tinha ocupado primordialmente do mal-estar e dos desequilíbrios vividos pelo número incontável da população operária urbana e que levado para dentro das universidades abdicou da sua militância ativa em prol de medidas legislativas imediatas. Manteve, entretanto, suas preocupações com as consequências sociais da modernidade.

A ciência política veio para cumprir o objetivo de legitimar a economia como disciplina autônoma.

A economia política fora rejeitada como matéria de estudo com o argumento de que o Estado e o mercado funcionavam, e deviam funcionar, através de lógicas distintas. Tal fato exigia logicamente, como garantia, o estabelecimento a longo prazo de um estudo científico autônomo da esfera política. (WALLERSTEIN, 1996, p. 36-37).

Nos países em que as disciplinas acima se desenvolveram, elas se limitaram a descrever a realidade social desses mesmos países.

Com o moderno sistema-mundo (leia-se a expansão colonialista europeia) realidades diferentes de povos e estrutura sociais se depararam. As então denominadas “tribos” e “raças” passaram a ser domínio de uma nova disciplina chamada antropologia. Os antropólogos acabaram por se tornar etnógrafos deste ou daquele povo, “tomando normalmente por objeto de estudo os povos que encontravam nas colônias internas ou externas dos respectivos países”.

Daí resultou, como consequência quase inevitável, a adoção de uma metodologia muito específica, construída em torno do trabalho de campo

(respondendo assim à exigência de *ethos* científico da investigação empírica) e da observação participante numa área determinada (em resposta à exigência de se atingir um conhecimento aprofundado sobre a cultura em estudo, tão difícil de conseguir nos casos em que a cultura se apresenta como muito estranha para o cientista). (WALLERSTEIN, 1996, p. 38-39).

Agora, uma palavra sobre três campos que nunca lograram ser componentes basilares das ciências sociais. A geografia, tal como a história, uma prática antiga que renovando-se no século XIX, resistiu à categorização de ciência social. Fez a ponte com as ciências naturais – a geografia física, e com as humanidades – geografia humana. Nas ciências sociais o tratamento do espaço e dos lugares foi relativamente negligenciado. As ciências sociais se orientaram muito pelos territórios ou seja, o mapa político, espaços onde aconteciam as histórias.

Na sua grande maioria, os cientistas sociais tinham como assente a idéia de que estas fronteiras políticas fixavam os parâmetros especiais de outras interações fundamentais: a sociedade do sociólogo, a economia nacional do macroeconomista, o sistema político do cientista político, a nação do historiador...

Neste sentido, as ciências sociais terão sido um produto mais ou menos direto dos Estados, cujas fronteiras elas encararam como sendo fatores cruciais de confinamento social (WALLERSTEIN, 1996, p. 45-46).

A psicologia, desvinculada da filosofia, buscando tornar-se ciência, teve sua prática vinculada principalmente ao terreno médico. Os positivistas empurraram a psicologia para o lado das ciências naturais, de natureza fisiológica e química, uma ciência biológica. As discordâncias de bases teóricas da psicologia social não conseguiram estabelecer uma autonomia. Com a forte contribuição teórica de Freud para com a disciplina, ainda assim foi no âmbito da medicina e os psicanalistas criaram estruturas de reprodução institucional fora do sistema universitário.

Finalmente, os estudos jurídicos. Os cientistas sociais, apesar da existência das faculdades de direito que formavam advogados, sempre viram a jurisprudência com ceticismo: demasiadamente normativa e insuficientemente enraizada na pesquisa empírica. As leis do direito não são leis científicas.

Bem, em que contexto histórico se deu a disciplinarização dos conhecimentos das ciências sociais? Genericamente se referiu aos séculos XVIII e XIX. Mas é preciso enfatizar: foram os tempos em que a Europa confirmou o seu domínio sobre o resto do mundo. E, cabe perguntar: por que isso foi possível? As respostas das ciências sociais á pergunta centraram-se não no nível dos Estados soberanos, mas sim na comparação de “civilizações”. A Europa – civilização ocidental – possuía um poderio militar mais forte e mais eficaz.

Esta preocupação com o modo como a Europa se tinha expandido até dominar o mundo coincidiu com a transição intelectual darwiniana. A secularização do conhecimento promovida pelo Iluminismo foi confirmada pela teoria evolucionista, e as teses de Darwin alastraram muito para além das suas origens biológicas. Embora a metodologia das ciências sociais fosse dominada pelo paradigma da física newtoniana, a biologia darwiniana teve uma influência bas-

tante grande nas teorias do social graças a essa meta-construção irresistivelmente apelativa que dava pelo nome de evolução, com a sua enorme ênfase no conceito de sobrevivência do mais apto. (WALLERSTEIN, 1996, p. 48).

Fez-se uso livre da teoria da evolução para justificar o êxito por via da competição e a auto evidência da superioridade europeia: sobrevivia o mais apto.

Em aproximadamente cem anos – 1850 a 1945 definiu-se uma série de disciplinas que passaram a constituir o campo de conhecimento das ciências sociais. Nas principais universidades foram criadas as cátedras, departamentos que titulavam nas disciplinas, revistas especializadas, associações nacionais e internacionais de investigadores e catalogação das coleções das bibliotecas em áreas disciplinares. Houve uma institucionalização da formação e da investigação.

Esforço ainda maior foi feito por cada disciplina para definir aquilo que a distinguiu das demais: a) os historiadores (Ranke) anunciaram sua especial relação com fontes contidas em arquivos e textos afins. Estavam interessados na reconstrução da realidade do passado e relacionando-a com as necessidades culturais do presente. Seguiram a via interpretativa e hermenêutica estudando fenômenos complexos individualizados ou como partes de contextos diacrônicos e sincrônicos. b) “Os antropólogos procederam à reconstrução de modos de organização social muito diversos das formas que caracterizavam os povos do Ocidente” (WALLERSTEIN, 1996, p. 50). c) “Os economistas fizeram-no através da insistência na validade do pressuposto de que, *ceteris paribus*, se impunha estudar as operações de mercado” (WALLERSTEIN, 1996, p. 52). d) “Quanto aos cientistas políticos, fizeram-no limitando a sua investigação às estruturas governamentais formais” (WALLERSTEIN, 1996, p. 52). e) “E os sociólogos fizeram-no por via da insistência numa proble-

mática social emergente, descurada tanto pelos economistas como pelos cientistas políticos” (WALLERSTEIN, 1996, p. 52).

Por volta de 1945, as ciências sociais se distinguiram já universalizadas, das ciências naturais e das humanidades. As ciências naturais estudavam os sistemas não humanos e as humanidades tinham por objeto de estudo a produção cultural, mental e espiritual das sociedades humanas ‘civilizadas’. Quando tudo parecia finalmente em ordem, as práticas dos cientistas sociais começariam a mudar após a 2ª Guerra Mundial. As práticas e as posições intelectuais dos cientistas sociais começariam a abrir um fosso entre eles e a organização formal das ciências sociais.

O segundo capítulo do Informe recebeu por título “Os grandes debates no interior das ciências sociais de 1945 até o presente” e refere-se a três desenvolvimentos que afetaram as ciências sociais após 1945: a) a mudança na estrutura política mundial: os EUA como potência econômica esmagadora, a geopolítica da guerra fria e a reafirmação histórica dos povos não europeus; b) “O segundo foi o fato de, nos vinte e cinco anos que se seguiram a 1945, o mundo ter conhecido a sua maior expansão de sempre tanto no respeitante à capacidade produtiva como no que se refere à população, o que por sua vez se traduziu num aumento em escala de todas as atividades humanas” (WALLERSTEIN, 1996, p. 56); c) “[...] a subsequente e extraordinária expansão, quantitativa e geográfica, do sistema universitário no nível mundial, fato que levou à multiplicação do número de cientistas sociais profissionais” (WALLERSTEIN, 1996, p. 56).

O poderio econômico norte-americano afetou as ciências sociais no seguinte sentido: *a definição das questões a abordar com maior premência e a forma mais adequada de tratá-las.*

Por outro lado, a afirmação política dos povos não europeus *afetou os pressupostos das ciências sociais como se eles se referissem a uma era que chegara ao fim ou estava terminando.*

A expansão dos sistemas universitários gerou uma pressão estrutural organizativa no sentido da especialização. Os acadêmicos procura-

vam os seus nichos para definir a originalidade do seu trabalho ou a sua utilidade social.

O efeito mais imediato foi o de incentivar a intromissão recíproca, por parte dos cientistas sociais, nas áreas disciplinares que lhes estavam mais próximas, esquecendo dessa maneira as diversas legitimações que cada uma das ciências sociais havia edificado para justificar a respectiva especificidade enquanto domínio reservado. Por sua vez, a expansão econômica alimentou esta especialização ao proporcionar os meios que a viabilizaram (WALLERSTEIN, 1996, p. 57).

Estados e empresas investiam na “grande ciência” e em menor escala nas ciências sociais. Surgiram então polos especializados de desenvolvimento científico que acabaram impondo um padrão.

Três consequências fundamentais decorreram:

1. A validade das distinções no interior das ciências sociais.

Três linhas de clivagem evidentes eram utilizadas no sistema de disciplinas erigido para estruturar as ciências sociais no século XIX: a linha que separava o estudo do mundo moderno/civilizado (um estudo feito pela história mais as três ciências sociais nomotéticas) do estudo do mundo não-moderno (feito pela antropologia mais os estudos orientais); dentro do estudo do mundo moderno, a linha divisória que separava o passado (a história) do presente (as ciências sociais nomotéticas); e, dentro das ciências sociais nomotéticas, as nítidas linhas de demarcação entre o estudo do mercado (um estudo a cargo da economia), do Estado (a cargo da ciência política) e da sociedade civil (da responsabilidade da sociologia). No mundo posterior a 1945, cada uma destas linhas de clivagem viria a ser posta em causa (WALLERSTEIN, 1996, p. 59).

Exemplo mais saliente: a criação de estudos por áreas ou regiões, uma nova categoria institucional visando um reagrupamento do trabalho intelectual. De origem norte-americana.

A idéia básica subjacente aos estudos por áreas era muito simples. Entendia-se por área uma vasta zona geográfica dotada de uma suposta coerência cultural, histórica e, muitas vezes, também linguística. [...] Os estudos por áreas eram, por definição, “multidisciplinares”. As motivações políticas subjacentes à sua origem eram bastante explícitas. Dado o seu papel político na cena mundial, os Estados Unidos necessitavam de conhecimento e de especialistas das realidades atuais das várias regiões, principalmente agora que estas se estavam a tornar politicamente tão ativas. (WALLERSTEIN, 1996, p. 60).

Juntaram-se historiadores, cientistas sociais com antropólogos e estudiosos do oriente, pontual ou temporariamente geógrafos, historiadores da arte, estudiosos das literaturas nacionais, epidemiologistas e até geólogos.

“Independentemente do valor intelectual intrínseco desta fertilização recíproca, a verdade é que, no capítulo organizativo, as consequências para as ciências sociais foram imensas” (WALLERSTEIN, 1996, p. 61). Ficava a nu assim o muito que havia de artificial nas rígidas divisões institucionais do saber associado às ciências sociais. Houve um alargamento geográfico do objeto de estudo e um alargamento geográfico da fonte de recrutamento dos investigadores.

A tentativa de superar o fosso entre a história idiográfica e as ciências sociais nomotéticas não começou em 1945, porque de fato já tem uma trajetória anterior a essa data. O movimento conhecido por ‘nova história’ nos Estados Unidos nos princípios do século XX e os movimentos afins ocorridos na França (de que são exemplo os *Annales* e os seus antecessores) foram tentativas explícitas empreendidas nesse mesmo sentido. Todavia, só no período posterior a 1945 é que tais tentativas começaram a atrair um apoio substancial por parte dos historiadores.

Na verdade, só nos anos 60 é que a procura de uma colaboração estreita, e até mesmo de uma fusão, entre (aspectos da) história e (aspectos das) ciências sociais se tornaria um fenômeno notório e efetivamente notado. (WALLERSTEIN, 1996, p. 65).

No campo da história a história tradicional deixara de atender às exigências modernas. Os historiadores haviam estudado mais a vertente política do que a vida social e econômica. Estudou-se indivíduos e instituições, mas não as estruturas e processos de longa duração. Era necessário alargar os estudos históricos. Recorreu-se às ciências sociais, aos métodos quantitativos, aos conceitos analíticos (classes, papéis sociais, transformação social). Historiadores avançavam sobre a economia, a sociologia e a ciência política e os cientistas sociais sobre a história. Movimento semelhante ocorreu entre a economia, a sociologia e a política que se interpenetraram.

As múltiplas sobreposições entre as disciplinas tiveram uma dupla consequência. Não só se tornou cada vez mais complicado achar linhas de diferenciação nítidas entre elas, quer no respeitante ao seu objeto con-

creto de estudo, quer no que concerne às modalidades de tratamento dos dados, como também sucedeu que cada uma das disciplinas se tornou cada vez mais heterogênea, devido ao alongamento das balizas dos tópicos de investigação considerados aceitáveis. Esse fato levou a que internamente se questionasse a coerência das disciplinas e a legitimidade das premissas intelectuais de que cada uma delas havia lançado mão na defesa do “seu direito a uma existência autônoma”. Uma das formas de lidar com esta situação foi a tentativa de criar novas designações ‘interdisciplinares’, como sejam os estudos da comunicação, as ciências da administração e as ciências do comportamento.

A ênfase crescente na multidisciplinaridade foi por muitos considerada como sendo a expressão de uma resposta flexível, por parte das ciências sociais, a problemas e a objeções levantadas em consequência da estruturação das disciplinas (WALLERSTEIN, 1996, p. 73).

Outros acham que a interdisciplinaridade é uma concessão para contraditoriamente validar os limites de cada ciência e superar a lógica moribunda que lhes atribuíra traços distintivos. O período que se seguiu a 1945 foi no sentido inverso do anterior (1850-1945).

O principal foco do debate crítico nos anos 50 e 60 foi sobre a validade das distinções entre as diferentes ciências sociais.

2. Em que medida é estreito o legado das ciências sociais

A reivindicação de universalidade é uma justificação inerente a todas as disciplinas académicas. Esse é um requisito para a sua institucionalização. “A justificação pode assentar em fundamentos de ordem moral, prática, estética ou política, bem como na combinação de vários desses fundamentos ao mesmo tempo” (WALLERSTEIN, 1996, p. 75).

Mas são pretensões que ocorrem em situações históricas concretas e concebíveis a partir de um sistema social específico, assente em instituições e práticas que por serem históricas são perecíveis. Entretanto, quando uma disciplina se institucionalizou, passou a ser difícil por em causa suas pretensões universalistas (muitos interesses ideológicos, intelectuais e políticos estão em jogo). Nas ciências sociais a ambição de

universalidade é esforçadamente perseguida e a crítica mais extrema considera a universalidade inatingível. Mas muitos apostam nesse objetivo. Vozes discordantes denunciam disciplinas de caráter eurocêntrico, machista e burguês.

- O questionamento, a partir dos finais da década de 60, do pendore localizado e circunscrito das ciências sociais foi, inicialmente, um questionamento da sua ambição de universalismo.

- O questionamento político teve a ver com o recrutamento de pessoas (estudantes, professores) dentro das estruturas universitárias (e foi indissociável de um questionamento idêntico no mundo político mais amplo). Argumentou-se existir grupos esquecidos pelas ciências sociais (mulheres, o mundo não ocidental, os grupos ‘minoritários’ e marginais). A solução proposta: “se alargarmos o âmbito de recrutamento da comunidade de investigadores e cientistas, muito provavelmente iremos alargar o âmbito dos objetos de estudo”. E isso veio de fato a acontecer...

- As novas “vozes” ouvidas entre os cientistas sociais levantam problemas teóricos que foram para além da questão dos tópicos ou assuntos de estudos legítimos e inclusive para além do argumento de que as avaliações são diferentes consoante às perspectivas a partir das quais são feitas. As novas “vozes” argumentaram no sentido de que a estrutura teórica das ciências sociais (também as ciências naturais e das humanidades) tem sofrido a incrustação de certos pressupostos, e em muitos casos de preconceitos ou de raciocínios apriorísticos, desprovidos de qualquer justificação teórica ou empírica, os quais deveriam ser elucidados, analisados e substituídos por premissas mais justificáveis. Estes novos modelos de análise exigem que os estudos, as análises e o pensamento que se venham a produzir promovam uma reflexão em torno do lugar e do peso a atribuir, no trabalho teórico, ao elemento diferença (diferença no que respeita à raça, ao sexo e orientação sexual, à classe).

- Não há necessariamente uma oposição entre universalismo e particularismo. A verdade científica é ela própria de natureza histórica. A

questão não é saber o que é universal, mas também o que evolui e se aquilo que vai evoluindo é necessariamente identificável com o progresso.

3. Realidade e validade da distinção entre as “duas culturas”

O que resulta claro é que a divisão tripartida entre ciências naturais, ciências sociais e humanidades já não soa tão óbvia como soou no passado. Outra idéia que transparece daqui é a de que as ciências sociais deixaram de ser um parente pobre, de algum modo dividido entre dois clãs polarizados: as ciências naturais e as humanidades. Pelo contrário, o que se passou foi que elas se tornaram o espaço da sua reconciliação potencial. (WALLERSTEIN, 1996, p. 101).

O capítulo III recebeu o título: que tipo de ciências sociais nos cabe, hoje construir?

A questão mais imediata prende-se à estrutura organizativa das próprias ciências sociais que começaram por ser disciplinas, disciplinadoras da formação dos futuros investigadores e controladoras das carreiras dos estudiosos (veja-se a carreira académica).

Por outro lado, após 1945 assistiu-se à queda dos pré-requisitos disciplinares. Temas específicos, congressos, revistas científicas deliberadamente ignoram as fronteiras disciplinares.

Mais importante do que isso é a eterna batalha pela atribuição dos recursos disponíveis. Indagavam: o início do século XXI assistirá um novo realinhamento das ciências sociais? (idem as ciências naturais e as humanidades?). Isto implicará em novas formas organizativas das Universidades, das Faculdades, dos Departamentos? Já se assiste a um grande distanciamento da pesquisa em relação ao ensino. Os cientistas não querem assumir aulas e orientar alunos. Os institutos de estudos avançados proliferam descolados da docência. A questão é saber se nos

próximos 50 anos as universidades continuarão a ser a principal base organizativa de apoio à investigação, ou se, pelo contrário, outras estruturas – institutos de investigação independente, centros de estudos avançados, redes, comunidades epistêmicas ligadas por infraestruturas eletrônicas – as irão substituir em grau considerável.

Três questões teórico-metodológicas fulcrais se colocam:

1) *a relação do investigador com a investigação*

No pensamento moderno buscou-se um conhecimento objetivo libertado de sabedorias ou ideologias reveladas e/ou aceitas. Nas ciências sociais isso se traduziu na exigência de não reescrever a história em nome das estruturas de poder vigentes. Tal exigência constituiu um passo fundamental no sentido de libertar a atividade intelectual de pressões externas e da mitologia, e continua a manter-se válida. Não temos que retroceder o pêndulo.

Agora apela-se ao desmantelamento das fronteiras artificiais existentes entre os seres humanos e a natureza, ao reconhecimento de que ambos fazem parte de um universo único, enfiado pela flecha do tempo. Que o pensamento humano se libere mais ainda. Não se pode nunca apartar o cientista do seu contexto físico e social concreto (Não há cientista neutro). Toda a medição altera a realidade na tentativa mesma de a medir. Toda a conceitualização assenta em vínculos filosóficos (p. 110). O desafio é buscar uma prática razoável e eficaz na nova dimensão.

2) A segunda questão é a de saber como reintroduzir os fatores tempo e espaço de forma a fazer deles variáveis constitutivas internas das nossas análises e não meras realidades físicas imutáveis onde o universo social existe. Se considerarmos que os conceitos de tempo e espaço são variáveis socialmente construídas que o mundo – e o investigador – utilizam para agir sobre a realidade social e para interpretar, somos confrontados com a necessidade de desenvolver uma metodologia que nos permita colocar essas construções sociais no centro das nossas análises, mas de modo a que não sejam vistas nem usadas como fenômenos arbitrários. Na medida em que o conseguirmos, assim a ultrapassada

distinção entre epistemologias idiográficas e nomotéticas perderá qualquer significado cognitivo que ainda possa ter. Isso, porém, é mais fácil de dizer que de fazer (p. 110-111).

3) A terceira questão que se nos depara é a de como ultrapassar as divisões artificiais exigidas no século XIX entre os domínios supostamente autônomos do político, do econômico e do social (ou do cultural, ou do sócio-cultural). Somente esforços coletivos poderão avançar numa nova epistemologia das ciências sociais mas, há ainda outras dimensões a serem analisadas e debatidas: o ser humano e a natureza; o Estado como molde analítico; o universal e o particular e a objetividade.

“O momento que atualmente vivemos não é, propriamente, de falência da estrutura disciplinar existente. O que se passa é que estamos num momento em que essa estrutura foi posta em causa e em que diversas estruturas concorrentes entre si procuram vingar” (p. 144). É preciso dialogar sobre o que está acontecendo.

Por fim, quatro sugestões:

- ampliar o número de instituições que desenvolvam pesquisas em temas específicos com a situação mínima de um ano e que os investigadores sejam recrutados de forma a mais ampla possível (em termos das disciplinas de proveniência, origem geográfica, área linguístico-cultural e sexo);

- o estabelecimento, no interior das estruturas universitárias de programas integrados de investigação transversais às balizas de demarcação tradicionais, apontadas a objetivos intelectuais específicos e dotadas de fundos destinados a períodos de tempo predeterminados (digamos cinco anos);

- a obrigação de dupla filiação departamental para os professores;

- trabalho conjunto para os alunos da pós-graduação.

A visão histórica do desenvolvimento das ciências sociais, das origens à última década do século XX, foi a tônica que perpassou todo o Informe. E como bem ficou caracterizado no final do século assistia-se a um movimento inverso àquele em que as disciplinas das ciências sociais

se institucionalizaram. Da especialização passou-se para a interseção na escolha dos objetos, dos temas e das abordagens. Quanto ao futuro o Informe limita-se a confessar que não oferecia nenhuma forma simples e clara, mas apenas propostas que indicariam a direção certa, reconhecendo que as classificações das ciências sociais não eram óbvias. Não propõe abolir a ideia da divisão do trabalho dentro das ciências sociais e seguindo ainda a forma de disciplinas, mas considerando ser necessário algum consenso acerca das linhas divisórias entre elas e com certa flexibilidade.

Ianni (1998), por sua vez, ponderou ao final do último século que face à globalização, fenômeno de profundas implicações objetivas e subjetivas, também daí decorrem alterações epistemológicas.

O objeto das ciências sociais deixa de ser principalmente a realidade histórico-social nacional, ou o indivíduo em seu modo de ser, pensar, agir, sentir e imaginar. Desde que se evidenciam os mais diversos nexos entre indivíduo e coletividades, ou povos, tribos, nações e nacionalidades, em âmbito mundial, o objeto das ciências sociais passa a ser também a sociedade global. Muito do que é social, econômico, político, cultural, linguístico, religioso, demográfico e ecológico adquire significação não só extranacional, internacional ou transnacional, mas propriamente mundial, planetária ou global.

Quando se multiplicam as relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação, bem como de integração e fragmentação, em escala mundial, nesse contexto estão em causa novas exigências epistemológicas. [...] Esse o desafio diante do qual se colocam as ciências sociais. [...] Já não se trata mais apenas da controvérsia modernidade e pós-modernidade, ou universalismo e relativismo, individualismo e holismo, pequeno relato e grande relato, micro teoria e macro teoria, mas também de megateoria. A envergadura das relações, processos e estruturas de âmbito mundial, com as suas implicações locais, nacionais, regionais e mundiais, exige conceitos, categorias ou interpretações de alcance global. (IANNI, 1998, s/p.).

Ianni aponta enfaticamente que o objeto das ciências sociais se alterou de maneira brutal e a ponto de se constituir em um novo enigma a ser decifrado. Consequentemente os antigos conceitos analíticos precisam ser analisados por rigorosa reflexão. Reconhece, entretanto, que do ponto de vista teórico os estudos que se multiplicam continuam evolucionistas, funcionalistas, marxistas, weberianos, estruturalistas, sistêmicos e ecléticos criativos ou empobrecidos. Mas, se as ciências sociais nasceram com a nação, elas estão a renascer com a globalização e revelam-se formas de autoconsciência científica da realidade.

Concluo com a apresentação de três respostas à pergunta formulada pela ANPOCS: As ciências sociais vão bem?

Reis (1977), cientista político e ex-presidente daquela Associação, assim se manifestou:

É uma questão difícil, por tratar-se de tema muito vasto. É possível, entretanto, dizer que tem havido certo desenvolvimento. No que se refere aos campos e temas que são objeto de estudo, houve progresso em termos de incorporação de certas áreas temáticas...

No plano teórico-metodológico, contudo, a avaliação que faço é muito mais restritiva e reservada. Tem-se um processo que, me parece, é negativo. Há um certo empobrecimento ou banalização dos critérios que guiam o trabalho na área, com o predomínio de uma postura descritiva ou idiográfica, de cunho jornalístico, historiográfico, etnográfico...

Velho (1977), antropólogo e também ex-presidente da ANPOCS, se expressou da seguinte forma:

As ciências sócias são um mundo vasto e heterogêneo, com desníveis e contradições. Não dá para generalizar. Existem áreas e linhas criativas e inovadoras, ao lado de outras mais estagnadas e repetitivas. A interdisciplinaridade pode ser um caminho fértil caso não se banalize. No entanto, o excesso de especialização tende a constituir blocos fechados e paroquiais.

Elia Reis (1977), socióloga e presidente da ANPOCS à época da entrevista ponderou:

[...] vou me limitar a três observações. A primeira delas tem sinal positivo. Eu diria que sim, as ciências sociais vão bem no Brasil e no mundo, se o critério de avaliação for a magnitude e a urgência das questões com que elas se defrontam no presente...

A segunda observação diz respeito às ciências sociais no Brasil, especificamente. Eu diria que sim, elas vão bem se levarmos em conta que somos um corpo de profissionais que cresceu muito nos últimos 20 anos; que formamos cada vez mais mestres e doutores; que publicamos muito mais, e que nos tornamos uma comunidade científica mais complexa, mais diversificada, mais plural.

A terceira e última observação também é restrita ao contexto nacional, mas agora com sinal negativo. Eu diria que em virtude da situação peculiar que a universidade brasileira vive hoje, há razões para preocupação e incerteza. Dados os cons-

trangimentos internos e externos com que se deparam nossas estruturas acadêmicas, é possível que a formação de novas gerações de cientistas sociais se veja seriamente comprometida.

Enfim, ingressamos no século XXI trazendo as turbulências acima registradas. Há, já, decorrida a primeira década, sinais de um porto seguro para as ciências sociais? Quero crer que ainda não.

Nota:

* Os autores do Informe foram: Calestus Juma, estudos sobre Ciência e Tecnologia, Quênia; Dominique Lecourt, Filosofia, França; Evelyn Fox Keller, Física, EUA; Ilya Prigogine, Química, Bélgica (Prêmio Nobel da Química de 1977); Immanuel Wallerstein, presidente da Comissão, Sociologia, EUA; Jürgen Kocka, História, Alemanha; Kinhide Mushakoji, Ciências Políticas, Japão; Michel –Rolph Trouillot, Antropologia, Haiti; Peter J. Taylor, Geografia, Reino Unido e Valentin y Mudimbe, Línguas Românicas, Zaire.

Referências

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, nº 37. 1998.

REIS, E. P.; REIS, F. W.; VELHO, G. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, nº 35, 1997.

WALLERSTEIN, I (presidente). **Para abrir as ciências sociais**. Comissão Gulbenkian para reestruturação das ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Coord.). **Abrir las ciencias sociales**. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Madrid: Siglo XXI, 2007.

CONOCIMIENTO DE LAS MUJERES Y DEL GÉNERO Y CIENCIA MODERNA: UNA VISIÓN EPISTEMOLÓGICA

Rita Radl Philipp*

Introducción

Dedicar una publicación científica a los desafíos epistemológicos de las ciencias en la actualidad, sitúa de antemano la propia cuestión epistemológica, en último término crucial para el desarrollo del conocimiento científico moderno en sus múltiples dimensiones, en el centro del debate y de las reflexiones del presente foro. Con esto se suscita, ciertamente, una temática no muy recurrente en estos momentos, en el cual en el campo de las Ciencias Sociales las temáticas epistemológicas han sido desplazadas cada vez más por las cuestiones referentes a los métodos, procedimientos y técnicas singulares de la investigación social. Es decir, que el alcance y la validez del conocimiento social no se deriva ya tanto de su capacidad explicativa o de dar solución a los múltiples problemas que caracterizan la realidad, sino que se entiende si está procedimentalmente bien construido, si las técnicas metodológicas han sido bien empleadas, el conocimiento ha de ser válido.

* Catedrática de Sociología de la Universidad de Santiago de Compostela. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudos do Xénero -CIFEX- de la Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: ritam.radl

En este texto nos ocuparemos de la problemática específica del conocimiento de las mujeres y del género desde el ángulo epistémico de la Ciencia Moderna, esto es, de la cuestión del estatus epistemológico de este conocimiento en tanto que conocimiento social.

Es verdad que el panorama teórico y epistemológico del conocimiento de las mujeres y del género se presenta en la actualidad sumamente complejo y cada vez más diferenciado, hecho que va vislumbrándose especialmente desde finales de los años 80 del siglo XX. En esta época se extiende en el campo general del conocimiento científico, sobre todo de tipo social, el debate postmodernista que atrae en cuanto a sus postulados epistemológicos de una crítica radical a las teorías de la Modernidad, al proyecto ilustrado de comprender al sujeto como ser libre, racional, con una identidad coherente y capaz de descubrir de forma objetiva el orden de las cosas – cometido que persigue, a la postre la ciencia moderna. Este debate seduce asimismo en el contexto teórico feminista, como demuestran las aportaciones de Nancy Fraser y Linda Nicholson en sus escritos sobre feminismo y postmodernismo. Eso sí, vamos a dejar de lado en este instante y en el presente contexto, analizar hasta qué punto los propios presupuestos postmodernistas son compatibles con las tesis feministas sobre la emancipación e igualdad de las mujeres. Tal objetivo quedará para un debate posterior, pero el enunciado de Lyotard: “*cualquier teoría bien argumentada vale*”, ilustra de forma clara la tesis epistemológica de partida de los planteamientos postmodernistas.

Pues bien, centrándonos en el espacio académico universitario observamos como el conocimiento de las mujeres y del género ocupan actualmente un cierto lugar en este ámbito a la vez que las pretensiones políticas del movimiento por los derechos de las mujeres, movimiento sin el cual el desarrollo del conocimiento de las mujeres y del género es impensable, tal y como hemos subrayado en otros contextos y asimismo explicaremos en el presente contexto¹, han ido modificándose para

1 Véase Radl Philipp, R. (2011): “Feminismo y conocimiento de las mujeres y del género: rememorando su historia particular”, en: LOMBARDI, J. C.; BITTENCOURT, A. P. S. C. y

encontrar un lugar en el marco de las políticas públicas internacionales. Por este motivo cabe adoptar, si cabe, una óptica metateórica que analiza el conocimiento de las mujeres y del género, sus diversas vertientes teóricas y sus aportaciones desde una perspectiva epistemológica que hace especial hincapié en la propia conceptualización de las Ciencias Humanas y Sociales con vistas al futuro.

Los interrogantes son varios: ¿Cuáles son las características teóricas y epistemológicas más relevantes del conocimiento de las mujeres y del género? ¿Qué consideración y estatus poseen los *women's* y *gender studies* en el contexto actual de las Ciencias Humanas y Sociales? ¿Cuáles son sus aportaciones a la Ciencia y a las Ciencias Sociales Modernas? ¿Cuáles son las propuestas teóricas y epistemológicas más interesantes y relevantes; las propuestas feministas de las teorías de la igualdad o de la diferencia, las teorías cibernéticas, los enfoques tecnológicos del feminismo, teorías deconstructivistas o teorías Queer?

La presente exposición plantea la cuestión epistemológica del conocimiento de las mujeres y del género si bien, no ahonda de modo específico en el debate teórico-feminista en el sentido estricto de la palabra². Eso sí, enfocaremos la temática bajo el prisma de la concepción de la *Ciencia Moderna*, particularmente de la ciencia social, y concretamente profundizaremos, en primer lugar en los aspectos epistemológico-históricos del pensamiento feminista y del conocimiento de las mujeres. En segundo lugar, hablaremos sobre el conocimiento de las Mujeres y del Género en el contexto académico universitario contemporáneo, y el apartado terce-

MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **História, Memória e Educação**. Campinas: Alínea, 2011.

- 2 La problemática de las distintas propuestas teóricas ha sido tratada en profundidad en muchos de nuestros trabajos científicos. Véase Radl Philipp, R. (2008): "Questões epistemológicas sobre gênero: O debate atual", en: *UEPG, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Língua, Letras e Artes*, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-Brasil, p.13, y, Radl Philipp, R. (2001): "Acerca del estatus epistemológico crítico de las investigaciones de género", en: R. Radl Philipp (ed.): *Cuestiones Actuales de Sociología del Género*, Madrid: CIS. Págs. 15-27.

ro propone analizar las implicaciones científicas propiamente dichas de un dialogo epistemológico entre las ciencias humanas desde una óptica epistemológica feminista y de género.

Aspectos epistemológico-históricos del pensamiento feminista y del conocimiento de las mujeres

Desde las primeras reivindicaciones feministas manifiestas que denunciaron un injusto trato de las mujeres, su subordinación e incluso la misoginia de las instituciones eclesiásticas y políticas de su tiempo, del escrito de Christine de Pizán: *Le livre de la cité des Dames*, de 1405, del manifiesto de Olympe de Gouges de 1791 y de la obra de Mary Wollstonecraft de 1792, o remontándonos aún más en el tiempo, de las denuncias ya efectuadas por Hildegard von Bingen en el siglo XII, han transcurrido siglos, pero no ha sido hasta nuestra época cuando realmente el conocimiento de las mujeres y del género ha podido entrar en la academia, en el ámbito universitario³.

Los *Women's Studies* tienen su comienzo, en el sentido epistemológico estricto aún tímidamente, en el último tercio del siglo XX, y se van diversificando y especializando como estudios científicos de modo singular a partir de los años 80 en el contexto europeo y norteamericano – hace ciertamente aún muy poco tiempo, demasiado poco tiempo – en el campo de las Ciencias Sociales, momento a partir del cual va tomando cuerpo cada vez más su ámbito cognoscitivo y va apareciendo una denominación nueva; estudios de género “*gender studies*”. No obstante, es un hecho que este conocimiento que analiza las singularidades y características que afectan al comportamiento y a las relaciones sociales de

3 Véase la obra en español: Pizán, C. (1995): *La Ciudad de las damas*, Madrid: Siruela. (Introducción, traducción y notas de Marie-José Lemarchand); Bingen, H. de (2009): *Libro de las obras divinas, Liber Divinorum Operum*, Barcelona: Herder; y Cirlot, V. (2005): *Hildegard von Bingen y la tradición visionaria de occidente*, Barcelona: Herder.

mujeres y hombres, su situación social, laboral, política, económica y su múltiple significado social y científico no es pensable sin el movimiento político-social de las vindicaciones por los derechos de las mujeres. Tal movimiento político-feminista tiene su particular punto de partida en el seno de las sociedades americanas y europeas, en un sentido amplio y como “praxis política colectiva” abre el camino al desarrollo de un conocimiento científico sobre las mujeres, así como los roles y relaciones intergénero. De esta manera, el tema de una visión y un trato diferencial, discriminatorio y desventajoso de las mujeres desde una óptica epistemológica, singularmente científico-social, se enfoca como un hecho científicamente relevante a partir de finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX.

De un punto de vista inicialmente político social, en términos estrictos, pasa a uno epistémico, si bien, el propio movimiento por los derechos de las mujeres no es desligable de la elaboración y reclamación de un conocimiento pormenorizado de las mujeres, de su mundo y educación de las autoras anteriormente citadas que emprenden, efectivamente, esta labor de forma pionera. Cabe subrayar particularmente que Christine de Pizán reclama para las mujeres el reconocimiento de la condición de *persona*.

La autora mencionada reivindica las cualidades adscritas por antonomasia a las mujeres histórica y colectivamente, valores tales como la ternura, el afecto y el cuidado de las personas, a parte de las mismas cualidades que se atribuyen de forma exclusiva a los varones, *la inteligencia, la fuerza, el valor, la creatividad, la tenacidad* etc. Rebate manifiestamente la idea de la subordinación de las mujeres defendiendo una nueva concepción para las féminas, poniendo de relieve que éstas tienen la misma dignidad y los mismos derechos de persona como el varón. Con estas ideas incide, ya a principios del siglo XV, en la construcción de un conocimiento teórico social sobre las relaciones intergénero siendo vanguardista del pensamiento teórico feminista europeo desde un punto de vista epistemológico.

En la senda de otras teóricas, como es el caso de la ya citada Hildegard von Bingen en el siglo XII que consagra su obra científico-filosófico-teológico-médica a la defensa de los derechos de persona de las mujeres, la aportación de la escritora Pizán nos permite a modo de ejemplo un primer conocimiento feminista desde un ángulo epistemológico que emprende una renovación histórica referente al conocimiento de las mujeres, y por tanto de los seres humanos en general, enlazando con el legado histórico colectivo de las contribuciones sociales, científicas y políticas de conocidas mujeres. Con esta labor se sitúa en una línea teórica de *genealogía femenina* que le permite esbozar, a la postre, desde un punto de vista epistemológico una *primera propuesta teórico-feminista genealógica*, defendida, como es bien sabido, a partir de los años 80 de nuestra era con especial énfasis por Luce Irigaray, Luisa Muraro, Germaine Greer y Gisela Erler, que siguen una argumentación teórico-feminista de la diferencia.

Ahora bien, la idea de la igualdad de las mujeres aparece con una formulación nítida a finales del siglo XVIII en el contexto político-social francés e inglés retomando las ideas centrales de la racionalidad y libertad de los seres humanos, del discurso filosófico de la ilustración, aunque en éste, estos presupuestos solo se aplican a los varones. Como el propio discurso ilustrado conecta con el pensamiento cristiano que introduce de facto la propia concepción: persona⁴, y al contrario de lo que ocurre en el debate ilustrado, la concepción cristiana aplica de modo explícito la condición de persona a las mujeres, a los esclavos y a las niñas y niños. En este tema el discurso ilustrado entronca, indudablemente, con la filosofía y el conocimiento griegos y la sociedad romana, donde la condición de ciudadanía se aplicaba solo a determinados sujetos, desde luego no a las mujeres, ni a las niñas y niños, ni a los esclavos⁵.

4 Véase sobre el tema el interesante libro de Regine Pernoud (1987): *La mujer en el tiempo de las catedrales*, Barcelona: Granica. p. 28.

5 El hecho destacado una y otra vez, que las mujeres y esclavos son los primeros que abrazan esta nueva creencia religiosa incide en este nuevo significado de

Es en 1791 cuando apuesta Olympe de Gouges (Marí Gouze) abiertamente por la reclamación de los derechos de ciudadanía – objeto de la revolución francesa centrada en el grupo masculino burgués que excluye de forma consumada a las mujeres – para las mujeres en el contexto francés en su “*Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*”.

Comienza el preámbulo exclamando:

Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en Asamblea Nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos [...]. (GOUGES, 1791)⁶.

La pensadora mencionada se refiere a la condición de igualdad de las mujeres en el primer artículo diciendo literalmente: “La Mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones solo pueden estar fundadas en la utilidad común” y finalmente se dirige a las propias mujeres en el epílogo exhortando su acción:

Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos [...]. El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas

la concepción de persona, sobre todo para las mujeres y aquellos que no tienen derechos, los esclavos. Entre otras cosas cambia la concepción del matrimonio para las mujeres que ahora van a ser preguntadas si libremente quieren contraer matrimonio, independientemente de las presiones culturales patriarcales que siguen estando presentes. Véase sobre el tema Radl Philipp, R. (2011): o.c.

- 6 La formulación exacta en francés es: “Les droits de la femme. À la reine, Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne” (original de septiembre de 1791). Véase: Olympe de Gouges (2003): *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, París: Edition Mille et une nuits.

y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera. ¡Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¡Cuando dejaréis de estar ciegas? [...]. (GOU-
GES, 1791).

Esta senda de vindicaciones políticas la sigue Mary Wollstonecraft en 1792 desde Inglaterra exigiendo asimismo los derechos de las mujeres, especialmente una educación distinta. Denuncia que “en la educación de las mujeres el ejercicio de la inteligencia esta siempre subordinada a la adquisición de algún talento” (WOLLSTONECRAFT, 1988, p. 45). Esta pensadora crítica vehementemente el planteamiento educativo que Rousseau propone en su conocida obra *Emilio* destacando: “que toda la educación femenina se orientara hacia su único objetivo: hacer de las mujeres objetos de placer” (WOLLSTONECRAFT, 1988, p. 47). Insiste una y otra vez en una educación racional para las féminas, la educación racional para un sujeto libre – que Rousseau reserva a Emilio – para todas las mujeres en condiciones de igualdad con los varones. Dice literalmente:

Dejemos a sus facultades el espacio necesario para desarrollarse, dejemos que sus virtudes se afirmen antes de decidir el nivel al cual debe situarse todo el sexo femenino en la escala intelectual de los seres humanos. (WOLLSTONE-
CRAFT, 1988, p. 58).

Mary Wollstonecraft sigue igualmente con su obra en la línea argumentativa teórico-feminista, de un feminismo posiblemente más cerca de una posición teórica que a partir de la publicación de la obra de Simone de Beauvoir en 1949 se va convirtiendo en los años 60 en el paradigma teórico-feminista más relevante, denominado entonces enfoque teórico

del feminismo de la igualdad. Sin embargo, cabe señalar que desde estos iniciales esfuerzos teórico-feministas y de un pensamiento comprometido con la transformación de la situación social y política de las mujeres, aún habrán de transcurrir siglos hasta que se logre, por fin, la aceptación académica que conduce a la construcción explícita de un conocimiento científico de las mujeres y del género.

El conocimiento de las Mujeres y del Género en el contexto académico universitario contemporáneo

Esta entrada del conocimiento de las mujeres y del género en el espacio universitario se produce por fin a partir de los años 70 vinculado a las corrientes feministas modernas de la postguerra con sus posturas múltiples. A partir de este momento se van fundando seminarios de mujeres en un buen número de universidades en el ámbito internacional que conducen, desde un punto de vista estricto a la creación de los *Women's Studies* como un campo de conocimiento nuevo que ya en los años 80 se va institucionalizando como área científica cada vez más existiendo ya en esta época múltiples materias específicas en muchas universidades en el área internacional.

Las primeras investigaciones apuntan de forma central a la realización de análisis secundarios de teorías, textos e investigaciones con el propósito de indagar en la propia concepción científica con respecto a las mujeres, se ocupa de la visión epistémica de *la mujer* como objeto y sujeto de la ciencia, de la investigación de los paradigmas científicos dominantes en las diversas parcelas del conocimiento y de la dilucidación de los parámetros de investigación más preponderantes. Estos estudios e investigaciones partían de una conceptualización en absoluto axiológicamente neutral, se entendían claramente como trabajos comprometidos con las vindicaciones del movimiento feminista, y como tales eran críticos en un sentido epistemológico pretendiendo romper con la práctica científica existente.

En una segunda fase, más hacia finales de los años 70 del siglo XX, comienzan las investigaciones empíricas sobre la problemática de las mujeres haciendo especial hincapié en el ámbito social, laboral, económico, político, familiar y educativo. Es ahora cuando se construye expresamente un conocimiento científico basado en los hechos empíricos que conciernen a las mujeres, su rol y sus funciones sociales. Y a partir de este momento se presentan también estudios descriptivos sobre la realidad de las féminas de forma que se aplica la metodología científica positivista moderna al uso, ante todo referida al campo de las ciencias humanas y sociales. Se introduce la así llamada metodología avanzada de la investigación social, métodos estadísticos diferenciados, análisis de variables etc. Esto significa que a partir de los años 80 del siglo XX se pueden apreciar dos orientaciones epistemológicas, si cabe, una de orientación más empirista y otra de tipo teórico-crítico-ideológico-feminista⁷.

En esta época se amplía, en definitiva, la visión de los estudios de las mujeres hacia una perspectiva más amplia que contempla de modo pormenorizado la constelación intergénero de poder y que incluye el aspecto relacional en cuanto a la definición del rol de género femenino. En efecto, la importancia de la reciprocidad, esto es, la interrelación de la definición social del rol de género femenino con el rol masculino encuentra especial consideración y se inicia un debate acerca de la diferenciación sexo/género, replanteando la distinción conceptual introducida en su momento por Robert Stoller y John Money. Este particular conlleva la extensión al mismo tiempo de la denominación género y de “*estudios de género*”, tanto en el ámbito académico como político y social. Sin embargo, de modo parejo, el uso de la terminología teórico-crítico-feminista es cada vez menos frecuente. El amplio debate teórico y político feminista, sus ideas

7 Es interesante señalar que en el contexto español, por ejemplo, el tema de las mujeres se va configurando como un tema de investigación nuevo, existen ayudas y líneas de investigación políticamente apoyadas y esto conlleva que se crean también grupos de investigación que estudian por razones coyunturales temas relacionadas con las mujeres que no parten de una concepción epistemológico-feminista.

y diferentes posturas, muy presentes en la esfera pública en la década de los 60 y 70 del siglo XX, es cada vez más invisible. El concepto género desplaza, incluso sustituye, ya no solo otros términos característicos de un lenguaje que denuncia la explotación y subordinación de las mujeres como es el caso del vocablo sexismo, si no que parece incluso que llega a desterrar la necesidad de un paradigma específico-teórico-feminista. No pocos jóvenes universitarios captan el término feminismo como un contraconcepto de la palabra machismo, clasifican el feminismo como un movimiento radical que persigue un dominio político unilateral por parte de las mujeres que propone un sometimiento de los varones.

La voz género amplía epistemológicamente el enfoque de las investigaciones de las mujeres por incluir expresamente lo que hemos denominado en otro contexto el “aspecto relacional” en las reflexiones científicos sobre la temática de los roles de género⁸. Refiere que el tipo de nexos sociales que se establecen entre mujeres y varones, apuntan ciertamente, al factor poder como elemento clave de las relaciones intergénero.

No obstante, de un tiempo a esta parte el término género va adquiriendo una significación que se distancia de hecho de la noción crítico-ideológica de la terminología feminista y de la vieja connotación de los women's studies. El vocablo *género* se convierte cada vez más en un constructo que diluye las implicaciones crítico-ideológicas que desde los inicios caracterizaban explícitamente a las investigaciones feministas; adquiere el significado de un concepto axiológicamente neutral que desplaza a la noción crítico-ideológico-epistemológica de la terminología teórico-feminista. En este sentido habrá que plantearse particularmente

8 Véase sobre este tema Radl Philipp, R. (2003): “Género, sociedad y violencia: Una perspectiva sociológica”, en A M^a. Porto Castro (ed.): *Estudios sobre Muller e Educación: aportacións desde Galicia*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela, sobre todo pp. 173-174, y Radl Philipp, R. (2010): “A modo de introducción: Aspectos epistemológicos de las investigaciones de las mujeres y del género”, en: la misma: *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela. Pp. 16 y ss.

con vistas al tema específico que nos ocupa en el presente contexto, si aún teniendo en cuenta que posiblemente gracias a estas características axiológico-neutrales relacionales del concepto género éste haya podido introducirse con un alto grado de aceptación en el ámbito institucional, si en estos momentos no está produciendo un efecto adverso frenando un avance todavía muy necesario de la práctica científica en el ámbito del conocimiento de las mujeres y del género.

Si bien, retomando el hilo del discurso que llevamos hecho, en estos instantes y a pesar de la fragilidad del estatus epistemológico del pensamiento feminista y del conocimiento de las mujeres actuales, la consolidación de la formación científica en la temática de las mujeres y del género y la expansión científica de esta área de estudios continúa en el campo universitario-académico. Sin embargo, el discurso político del género – el uso conceptual género – y en Europa la reforma del espacio de la educación superior, en marcha en todos los países europeos y que afecta al contexto internacional de modo global, y últimamente la introducción de programas de igualdad en el contexto universitario, no siempre ayudan a una mayor consolidación y visibilización del conocimiento de las mujeres, y desde un punto de vista epistemológico, a la investigación en el marco del paradigma teórico-feminista. En este contexto cabe señalar que se insiste de nuevo en el argumento de la transversalidad del conocimiento del género desde una óptica epistemológica restringida que se plantea, no pocas veces, como una cuestión contraria a la existencia de áreas y materias específicas del conocimiento científico sistematizado que nos ocupa. Con todo, la gran tarea pendiente con vistas al conocimiento de las mujeres y del género sigue siendo, indudablemente, su integración en tanto que conocimiento científico, ya en buena parte consolidado, en el cuerpo teórico-científico general de las distintas disciplinas científicas, particularmente de las referidas a las Ciencias Humanas y Sociales, y de forma singular a las que se ocupan de la educación, formación y socialización humana. Ahora bien, la integración de este conocimiento requiere, indudablemente, unas condiciones epistémicas

para que esta integración pueda ser posible, cuestión que a continuación enfocaremos.

Implicaciones científicas de un dialogo epistemológico entre las ciencias humanas y el conocimiento de las mujeres y del género

Los vaivenes específicos alrededor de la génesis del conocimiento de las mujeres y del género apuntan a un conocimiento comprometido con una praxis social transformadora vinculado a un interés epistemológico crítico-ideológico que pone en duda la neutralidad axiológica de la concepción científico-moderna y con ello este mismo concepto epistemológico-científico-moderno.

El desarrollo del conocimiento de las mujeres y del género llama la atención de nuevo sobre el estatus epistemológico de un conocimiento que desvincula el conocimiento de los intereses. Y es en este punto donde hemos de situar el significado del desafío epistemológico que produce este conocimiento con vistas a las ciencias en la actualidad. La trayectoria del conocimiento de las mujeres y del género exige una transformación de las ciencias actuales, sobre todo humanas y sociales, exige un cambio radical de paradigma, o lo cual es lo mismo, reclama una concepción epistemológica que vuelve a restablecer el vínculo del conocimiento teórico con los intereses prácticos y sociales inherentes a este conocimiento.

Según hemos podido evidenciar, el conocimiento de las mujeres y del género se ha desarrollado de forma preeminente en su conexión con el movimiento feminista, ha surgido como tal de este movimiento práctico-político-social y político habiendo sido creado en su seno; el movimiento por los derechos de las mujeres se ha convertido en si mismo en *conocimiento feminista*, situación ésta que conlleva un particular estatus epistemológico. Desde sus inicios ha representado una concepción científica que integra en su concepto de teoría un interés epistemológico que

apunta a unas pretensiones prácticas para con los sujetos en tanto que compromiso de transformación de las condiciones de vida de mujeres y varones hacia unas condiciones igualitarias. Este conocimiento teniendo un estatus científico específico sigue la senda de las líneas epistemológicas que han cuestionado la conceptualización científicista moderna como es el caso de la tradición de la teoría crítico-frankfurtiana.

De modo más claro, el conocimiento de las mujeres y del género que precisa ser integrado en el conocimiento científico general de las diversas disciplinas, especialmente humanas y sociales, cuestiona de raíz la visión del conocimiento científico axiológicamente neutral de la concepción epistemológico-plural-moderna y actual. Este conocimiento exige y aporta una concepción epistemológica crítico-ideológica que va más allá de la conceptualización científico positivista. En este sentido la integración de las aportaciones de los *women's* y *gender studies* en todos los enfoques y disciplinas científicas contribuye a una necesaria renovación epistémica total, si cabe, del conocimiento y de la metodología científica existentes, ante todo de las Ciencias Humanas y Sociales, apuntando de antemano a un asunto metateórico. Esta afirmación supone, indudablemente, la articulación de una nueva concepción epistémica para el conocimiento científico actual.

Y es aquí donde se sitúa el punto de encuentro entre el conocimiento de las mujeres y del género y la visión científico-epistemológica de la teoría crítico-hermeneútica frankfurtiana como enfoque más convincente. Los *women's studies* aportan las evidencias más sistemáticas de una práctica científica positivista-científicista que desvincula, en palabras de Habermas, el conocimiento de los intereses, y lejos de asumir la lógica de esta práctica científica tienen que insistir en el legado ideológico feminista desde un punto de vista epistémico. Aportan a las ciencias humanas y sociales, una nueva concepción epistemológica a la vez que un conocimiento científico innovador, de cara a una renovación epistemológica de las Ciencias Modernas en su conjunto.

Jürgen Habermas insiste una y otra vez en el hecho de que la Ciencia Moderna desconecta, en virtud de una racionalidad con respecto a fines, el ámbito del conocimiento, esto es, el metodológico de la construcción de los conocimientos, de los intereses y fines sociales que rigen el propio conocimiento, proclamando una neutralidad axiológica aparente para el conocimiento científico moderno.

Ha sido el gran mérito del filósofo germano haber dilucidado que una racionalidad con respecto a fines opera “en situaciones dadas y para fines dados” (HABERMAS, 1984, p. 54) separando claramente el ámbito social – ámbito que abarca junto a los intereses que guían el conocimiento los fines que se pretenden alcanzar mediante el mismo – del área de la construcción del conocimiento. Este último requiere como paso previo una elección de las estrategias y tecnologías que permiten conocer, precisa que se seleccionen los métodos y técnicas particulares, con lo cual se refiere sólo a un empleo posible de la técnica⁹.

Habermas resalta tres tipos de intereses epistemológicos, el “*interés técnico*”, el “*práctico*” y el “*emancipativo*”, para los cuales postula una conexión específica de las reglas lógico-metodológicas con los intereses que guían al conocimiento:

En el enfoque de las Ciencias Empírico-analíticas está inmerso un interés epistemológico técnico, en el enfoque de las Ciencias Histórico-Hermenéuticas, un interés epistemológico práctico, y en el enfoque de las Ciencias orientadas hacia la crítica, aquel interés epistemológico emancipativo. (HABERMAS, 1971, p. 155)¹⁰.

Nuestro pensador explica que las Ciencias empírico-analíticas

9 Ibidem. Pp. 54 y ss.

10 La traducción es mía. En castellano, 1984, o.c., p. 168.

[...] coinciden con el propósito cosmológico de describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es. Las ciencias histórico-hermenéuticas, cuyo ámbito es la esfera de las cosas precederas y del mero opinar [...] no tienen nada que ver con la cosmología. (HABERMAS, 1984, p. 161-63)

Aunque también ellas adoptan una “*actitud científicista*”. Lo mismo ocurre en las ciencias sociales donde también se ha impuesto el positivismo que mediante la neutralidad axiológica justifica la separación entre el conocimiento y el interés, con lo cual escinde los valores respecto a los hechos. Este autor resalta que aún cuando las ciencias positivas comparten con la tradición de la gran filosofía el concepto de teoría “destruyen la pretensión clásica de esta tradición”, que era precisamente preservar la “conexión platónica de la teoría pura con la praxis de la vida” (HABERMAS, 1984, p. 161-63).

Cabe añadir aquí, no obstante, una pequeña reflexión con vistas al debate teórico feminista desde un ángulo intra-epistémico. El panorama actual de la pluralidad epistemológica existente tiene asimismo su reflejo en el propio conocimiento de las mujeres. También en esta área científica se observa parcialmente la asunción de una concepción científica impregnada por la moderna neutralidad axiológica científicista que está presente, tal y como aducimos antes, en el uso descriptivo neutral del concepto género. Esta cuestión, teniendo en cuenta la trayectoria específica vivida por el conocimiento de las mujeres, refleja cuando menos contradicciones importantes, independientemente del propio debate epistemológico en torno a los múltiples enfoques teóricos que siempre resulta ser enriquecedor, necesario y científicamente imprescindible para el avance del conocimiento. Dicho de otra manera, ya no solo por el propio objeto de su conocimiento, si no precisamente por ser un conocimiento emergido de la práctica política de las vindicaciones por los dere-

chos de las mujeres, este conocimiento restablece el vínculo de los intereses prácticos (políticos) de las féminas y de los sujetos en general con el propio conocimiento, y por ende, no puede ni debe renunciar a su estatus epistemológico-crítico-ideológico. O, lo cual es lo mismo, este conocimiento no puede ser desvinculado sin más de los intereses inherentes a los contextos de constitución de su propio objeto y de su utilización que apuntan aún hoy a la necesidad de una liberación de las mujeres en todas las sociedades de nuestro planeta. De modo más diferenciado abogamos por una concepción científico-epistemológico-crítico-emancipativa con respecto al conocimiento de las mujeres y del género enlazando con el legado de la concepción epistemológica hermeneúatico-crítica frankfurtiana, tal y como destacamos antes¹¹. Es indudable que la concepción epistemológico-crítico-feminista enfoca un conocimiento que persigue el “*interés de instaurar un estado de cosas racional*”¹², esto es, un interés en circunstancias sociales razonables para las féminas y, por tanto, también para los varones, haciéndonos eco desde una óptica teórico-feminista, si cabe, de esta idea de Max Horkheimer de 1937.

Conclusiones

Retomando el tema marco de los desafíos epistemológicos de las ciencias en la actualidad, cabe destacar la imperante necesidad de una renovación de la concepción científico-moderna, particularmente del conocimiento social; se torna necesaria una renovación epistemoló-

-
- 11 Tal y como ya hemos señalado excede el presente marco profundizar en mi argumentación epistemológico-teórica, remitimos a nuestros trabajos al respecto, especialmente a Radl Philipp, R. 2001, o.c. y la misma, 2008, o.c.
 - 12 Max Horkheimer dice literalmente sobre el concepto de Teoría Crítica acuñado por él: “*El autoconocimiento del hombre en el presente, no consiste, sin embargo, en la ciencia matemática de la naturaleza, que aparece como logos eterno, sino en la Teoría Crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional*”. Horkheimer, M. (1974): *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, Buenos Aires: Amorrortu. P. 232.

gica de este conocimiento. Esto es, tomando en serio las aportaciones científicas de los *women's studies*, éstas exigen una transformación de la concepción axiológico-neutral moderna del conocimiento científico humano y social y cuando menos despojar a éste de sus rasgos ideológicos, sesgados y androcéntricos. Requiere que el conocimiento científico-social y humano integre la perspectiva de las mujeres como sujetos y objetos del conocimiento.

El conocimiento científico de las mujeres y del género que se ha desarrollado de forma sustancial en su estrecha relación con el movimiento por los derechos de las mujeres y que se ha convertido en si mismo en *conocimiento*, conlleva su particular estatus epistemológico. A partir de sus inicios ha aportado una concepción científica que integra en su concepto de teoría un interés epistemológico que apunta a unas pretensiones prácticas para con los sujetos en tanto que compromiso de transformación de las condiciones de vida de mujeres y varones hacia unas condiciones igualitarias, ajustándonos a una visión racional-comunicativa que permita a los sujetos al máximo su autorealización. Desde una visión epistémica estricta, el conocimiento de las mujeres y del género posee un estatus científico propio ofreciendo un conocimiento que tacha como androcéntrico al conocimiento científico existente. Por tal motivo su incorporación es precisa para corregir la parcialidad de la ciencia moderna. Con este propósito conecta con la tradición de las líneas epistemológicas que han cuestionado la conceptualización científicista moderna como parcial e ideológica como es el caso de la teoría crítico-frankfurtiana, o de la teoría del conocimiento de cuño mannheimiano.

La trayectoria del conocimiento de las mujeres y del género y la herencia teórica feminista, exigen una transformación de la ciencia social moderna, exigen un cambio radical de paradigma, y, en efecto, reclaman una concepción epistemológica que vuelve a restablecer el vínculo del conocimiento teórico con los intereses prácticos y sociales inherentes a este conocimiento. Es más, esta trayectoria del conocimiento de las mujeres

y del género, aporta los elementos claves para una total transformación del conocimiento científico actual, singularmente de las ciencias sociales.

La integración pormenorizada de su conocimiento en todas las disciplinas y parcelas científicas llevaría en realidad a una “revolución” del conocimiento existente, ya que obliga, de facto, a un replanteamiento de la mayoría de las teorías, sobre todo en el área científica, humana y social.

La defensa del legado del conocimiento de las mujeres y del género apunta en estos momentos, en el siglo XXI, a la necesidad absoluta de la integración de su conocimiento científico y como tal, a la necesidad de un cambio de paradigma que incluye la introducción de la corrección del androcentrismo cognoscitivo existente y, además, una autocrítica conceptual que no puede olvidarse de los peligros de la propia terminología de género frente a un uso conceptual explícitamente epistemológico-feminista.

Referencias

GOUGES de, O. **Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne**. París; 2003.

HABERMAS, J. **Technik und Wissenschaft als Ideologie**. 5. ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1971.

_____. **Ciencia y Técnica como Ideología**. Madrid: Tecnos, 1984.

HORKHEIMER, M. **Teoría Tradicional y Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

PERNOUD, R. **La mujer en el tiempo de las catedrales**. Barcelona: Granica, 1987.

PIZÁN, C. **La Ciudad de las damas**. Madrid: Siruela, 1995. (Introducción, traducción y notas de Marie-José Lemarchand).

RADL PHILIPP, R. **Sociología Crítica. Perspectivas Actuales**. Madrid: Síntesis, 1996.

_____. Acerca del estatus epistemológico crítico de las investigaciones de género. In: RADL PHILIPP, R. (ed.). **Cuestiones Actuales de Sociología del Género**. Madrid: CIS, 2001, p. 15-27.

_____. Género, sociedad y violencia: Una perspectiva sociológica. In: PORTO CASTRO, A. M^a. (ed.). **Estudios sobre Muller e Educación: aportacións desde Galicia**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela, 2003, p. 167-83.

_____. Questões epistemológicas sobre gênero: O debate atual. In: **UEPG, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Língua, Letras e Artes**, Ponta Grossa-Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008

_____. A modo de introducción: Aspectos epistemológicos de las investigaciones de las mujeres y del género. In: RADL PHILIPP, R. (ed.). **Investigaciones actuales de las mujeres y del género**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela, 2010, p. 9-21.

_____. Feminismo y conocimiento de las mujeres y del género: rememorando su historia particular. In: LOMBARDI, J. C.; BITTENCOURT, A. P. S. C. y MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **História, Memória e Educação**. Campinas: Alínea, 2011.

WOLLSTONECRAFT, M. **Vindicación de los derechos de la mujer**. Madrid: Debate, 1988.

TRASPASAR LAS FRONTERAS DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

Héctor Santiago Odetti*

Una de las mayores satisfacciones cuando empecé a trabajar sobre esta ponencia, fue la de encontrar que renombrados autores provenientes tanto del ámbito de las Ciencias Naturales, como de las Sociales también están preocupados por la problemática del diálogo entre las Ciencias, marcos teóricos referenciales, realidades concretas y políticas académicas – científicas activas en relación al mismo.

De alguna manera el Informe Gulbenkian (1996) aunque trata de diagnosticar la naturaleza de la crisis en la Ciencias Sociales, avanza sobre las posibilidades de diálogo entre todas las Ciencias. Este trabajo dirigido por Immanuel Wallerstein profesor de la Universidad del Estado de Nueva York en Binghamton, fue realizado por un grupo distinguido de científicos de los cuales seis provenían de las “Ciencias Sociales”, dos de las “Ciencias Duras” y dos restantes de las “Humanidades”.

No podemos pensar que las Ciencias Sociales deban operar de la misma manera que las mal llamadas “Ciencias Duras”, ni que ambas tengan una metodología común. La pretensión de que existe una sola metodología igualitaria para todas las ciencias es, a esta altura de la historia, tan insostenible como la teoría geocéntrica de Ptolomeo, porque el viejo paradigma “newtoniano-cartesiano” entró en crisis en las propias Ciencias Duras” (BORÓN, 2008).

* Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas – Universidad Nacional del Litoral. Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales – Dpto de Química General e Inorgánica. E-mail: hodetti@fcb.unl.edu.ar

Cabe recordar, sin embargo que, durante los últimos siglos, la ciencia occidental ha estado dominada por el paradigma newtoniano-cartesiano. Con la utilización de este modelo, las Ciencias Duras realizaron un progreso asombroso, ganándose la buena reputación entre todas las demás áreas de Conocimiento. Su consistente uso de las matemáticas, su eficacia en la resolución de problemas y el éxito con que se ha aplicado a diversos espacios de la vida cotidiana, han establecido los niveles de la ciencia en general. Su capacidad para relacionar conceptos y descubrimientos básicos con el modelo mecanicista del universo, desarrollado por la física newtoniana, se convirtió en un criterio importante de legitimidad científica, en campos menos desarrollados y de mayor complejidad, tales como la biología, medicina, psicología, psiquiatría, antropología y la sociología. Inicialmente, la firme adherencia a la visión mecanicista del mundo produjo un impacto muy positivo en el progreso científico de dichas disciplinas. Con el transcurso del desarrollo posterior, la estructura conceptual derivada del paradigma newtoniano-cartesiano perdió su fuerza revolucionaria y podría resultar para algunos un obstáculo para la investigación y el progreso científico. (BORÓN, 2000, p.215).

Uno de los redactores del Informe Gulbenkian, Ilya Prigogine - Premio Nobel de Química en 1977 por su contribución a la acertada extensión de la teoría termodinámica a sistemas alejados del equilibrio, que sólo pueden existir en conjunción con su entorno-, habla -con especial empeño- en uno de sus más célebres libros de título "*Tan sólo una ilusión*", sobre un nuevo estado de la materia: las estructuras disipativas (teoría del caos), asegurando que con estos novedosos conceptos se abre un "nuevo diálogo entre el hombre y la naturaleza". Este autor, en el Informe Gulbenkian nos dice, entre otras cosas, que el modelo de ciencia, y por lo tanto de metodología de verificación, instituido desde el siglo XVIII, entró en crisis irreversiblemente. En el Informe se señalan dos causas de esta decadencia; la crisis de la epistemología nomotética en el propio campo de las "ciencias duras" y, en segundo lugar, los nuevos desarrollos teóricos

que en estas disciplinas “han subrayado la no-linealidad sobre la linealidad, la complejidad sobre la simplificación y la imposibilidad de remover al observador del proceso de medición y [...] la superioridad de las interpretaciones cualitativas sobre la precisión de los análisis cuantitativos”(GULLBENKIAN, 1996 p.61). En suma, termina diciendo el Informe que “las ciencias naturales han comenzado a parecerse mucho más a lo que por mucho tiempo había sido despreciado como ‘ciencias blandas’ que a aquello que fuera considerado como ‘ciencias duras’” (BORÓN, 2000, p.215). Como bien recordaba Albert Einstein, “no todo lo que cuenta se puede contar; ni todo lo que se puede contar cuenta”. Por lo tanto, mal haríamos, a la luz de este informe, en imitar para las ciencias sociales y las humanidades un modelo de verificación empírico ingenuamente “métrico”, aunque al día de hoy no está declaradamente perimido, en tanto hay lógicas disciplinares diversas y matrices de apropiación del conocimiento que interpelan el uso de otros modos de acceder al mismo (BORÓN, 2008).

Por otra parte, Bachelard manifiesta que

las filosofías de las ciencias de la naturaleza se distribuyen naturalmente a la manera de un espectro, cuyo idealismo y realismo constituyen los dos extremos y que tiene como punto central el “racionalismo aplicado”, el único capaz de restablecer totalmente la verdad de la práctica científica vinculando íntimamente los “valores de la coherencia” y la “fidelidad a lo real”: “por tanto es en el cruce de caminos entre el realismo y el idealismo donde debe mantenerse el epistemólogo. Es allí donde puede captar el nuevo dinamismo de esas filosofías contrarias, el doble movimiento por el cual la ciencia simplifica lo real y complica la razón”. (BACHELARD, Tex-

to nº 40. CANGUILHEM, texto nº 41, en BOUDIEU, 2011, p. 101).

Y Bourdieu, Pierre, continúa diciendo que:

A las ficticias o fecundas del diálogo entre las filosofías simétricas, que describe Bachelard, sería fácil hacerles corresponder las filosofías implícitas de las ciencias del hombre (Sociales y Naturales) que, organizadas también ellas en parejas de posiciones epistemológicas, se sirven tanto más fácilmente de pretextos y establecen un diálogo tan estéril, por apasionado que sea, cuanto más alejadas están de la “posición central”, es decir de la práctica científica donde se estable la dialéctica más estrecha entre la razón y la experiencia. (BOURDIEU, 2011, p. 101).

Ahora bien, las teorías científicas progresan por rectificaciones sucesivas, es decir por la integración de las críticas que tienden a modificar los bosquejos de los primeros comienzos. Decir que el conocimiento coherente es producto de una razón polémica y no de una razón arquitectónica es recordar que no se puede prescindir del trabajo de crítica y de síntesis dialéctica sin caer en las falsas conciliaciones de las síntesis tradicionales.

Para comprender mejor lo anterior, podemos utilizar el trabajo que realizó Eddington sobre las sucesivas rectificaciones de los modelos atómicos. Después del Modelo de Bohr, que asimilaba al átomo a un sistema planetario en miniatura, Eddington advierte que no se debe aceptar de manera literal esta descripción:

las órbitas difícilmente pueden referirse a un movimiento real en el espacio, pues generalmente se admite que la noción habitual de espacio deja de aplicarse dentro del átomo; y en nuestros días nadie tiene el menor deseo de insistir en el carácter de instantaneidad o de discontinuidad que implica la palabra salto. Asimismo se verifica que no se puede localizar el electrón de la manera que implicaría esa imagen. En resumidas cuentas, el físico diseña un esmerado plano de átomo y luego el juego de su espíritu crítico lo conduce a suprimir, uno tras otro, cada detalle. ¡Lo que subsiste es el átomo de la física moderna! (EDDINGTON. *Nouveaux sentiers de la science*, trad. Fr, p. 337 en BOURDIEU, 2011, p. 219).

Por lo tanto la visión del átomo no sigue una razón arquitectónica sino por el contrario una razón polémica. Podríamos afirmar que el átomo es exactamente la suma de las críticas a las que se sometió su primera imagen. Esta sobre racionalidad determinó un sobre objeto. Éste es el resultado de una objetivación crítica, de una objetividad que sólo retiene el objeto que ha criticado. Por lo tanto, podríamos decir que el átomo es el sobre objeto. En sus relaciones con las imágenes generadas a partir de los diferentes modelos, el átomo “real” es la no-imagen de las mismas. Lo rescatable es que al ir eliminando las primeras imágenes, el pensamiento científico descubre sus leyes orgánicas y que el esquema propuesto por Bohr, actuó como una buena imagen pero ya no queda nada de ella. (BACHELARD, *La philosophie du nom* en BOURDIEU, 2011, p. 220).

Estoy convencido que no es el pasado el que explica el presente, sino el presente lo que explica el pasado. Hoy podemos, desde nuestro pensamiento científico interpretar no solamente a Bohr es su Mo-

delo Atómico, sino por ejemplo a Galileo-Galilei, Mendell, Darwin, Lavoisier, Einstein, Newton, por mencionar algunos de los grandes científicos de la historia humana. Es, en este pasado donde existen formas embrionarias de teorías científicas que con el transcurso del tiempo se complejizan y desde la historia interpretamos hoy a las mismas. Este tipo de historiografía más próxima a una historiografía “antiwhig” (o diacrónica), con una visión de la Ciencia transmitida más realista, en el sentido de contemplar con el mismo peso los “aciertos” y los “errores”, no reniega, en este proceso de diálogo de la primera visión que concibe a la Historia de la Ciencia como un relato de teorías, con una visión de progreso de la Historia de la Ciencia producto de la influencia del positivismo de comienzos de siglo (historiografía whig) (o anacrónica). Boido (1996) en *Noticias del planeta Tierra, Galileo Galilei y la Revolución Científica* concluye que estas dos visiones no deben tomarse como excluyentes sino como complementarias y, dependiendo del problema en cuestión, se pueden utilizar elementos de una o de otra.

Por tanto, el proceso de pensar no debería convertirse en algo autónomo y lo real sólo ser su manifestación externa. Lo ideal es lo material transpuesto y traducido en la mente humana. En realidad, las ciencias se enunciaron en plural permitiendo la existencia de múltiples “disciplinas” que favorecieron la fragmentación y la especialización construidas desde las premisas del empirismo positivista (tanto Naturales como Sociales), pero hay otros saberes que intentan “traspasar fronteras”, en donde el diálogo es fundamental para construir categorías interdisciplinarias y transdisciplinarias. De eso se trata justamente el diálogo entre las Ciencias, del **“arte de traspasar las fronteras”** (HIRSCHMAN ALBERT en BORON, 2000, p. 219) artificiales erigidas entre las distintas disciplinas. Hablar de fronteras implica un espacio de intersecciones y también un proceso; articulaciones que se forman y desarrollan a partir de elementos diversos a nivel disciplinar y metodológico. No sólo se trata de traspasar fronteras sino de construir desde ese espacio, ya que es el lugar en donde acontecen yuxtaposiciones y cuya riqueza reside en

la trasposición de los límites de cada disciplina en particular, es decir, en su puesta en valor en relación con las otras. Indudablemente que la educación tiene que promover este diálogo innovador entre las distintas áreas del conocimiento que ayude a los jóvenes a reinventar su relación con el conocimiento, permitiéndoles dar sentido, unidad y coherencia a la diversidad de sus representaciones y experiencias con el mundo (CA-CHAPUZ, 2011, p 201).

Bachelard pone de manifiesto que, “todas las filosofías del conocimiento científico se ordenan a partir del racionalismo aplicado y del materialismo técnico”. Las posturas que se encuentran en las dos perspectivas debilitadas que llevan al idealismo y al realismo pierden su poder de dar cuenta del trabajo científico y de prestarle asistencia teórica, en la medida, precisamente en que se alejan del “centro filosófico donde se fundamentan (BOURDIEU, 2011, p. 219). La experiencia reflexiva y la invención racional es en resumen, la región en la que trabaja la ciencia contemporánea donde el diálogo es posible construirlo y reconstruirlo entre todos los integrantes de la comunidad científica, sean estos sociólogos, químicos, físicos, antropólogos, pedagogos, historiadores, matemáticos, etc.

Por lo tanto el diálogo siempre debe ser permitido, aunque a veces representa una realidad compleja y porque no decirlo, también un riesgo al poner en juego diferentes intereses económicos y de poder. En muchos casos resultó o resulta un mero slogan de moda efímera. No es nuestro caso porque tratamos de generar y construir una cultura que propone el diálogo como punto de intersección entre las Ciencias y, a su vez objeto de investigación.

En este sentido, la dificultad se posiciona como oportunidad para diseñar un planteo que no refiera en forma lineal a “él problema y la solución”. En el diálogo el otro es escuchado, oído y tenido en cuenta. Supone la participación de varios actores y requiere también del apoyo de estructuras del sistema educativo para poder realizarlo y que el mismo sea objeto de la investigación. Obviamente que en forma simultánea de-

berá legitimarse frente a las comunidades científicas que cada integrante representa. Tarea nada fácil, a veces de poder llevarla a cabo. Desde esta perspectiva que pretende cuestionar lo establecido y comprender el diálogo entre las Ciencias como un fenómeno posible, más allá de las peculiaridades y modos de producción y difusión del conocimiento de cada una, pretendemos acercarnos a la realidad, concibiendo a este conocimiento complejo en sí mismo, en permanente cambio y contextualizado. Es éste diálogo el que posibilita “traspasar” los muros, “las fronteras” de lo evidente, develando las relaciones sociales y de poder. En consecuencia consideramos que el diálogo es un proceso que debe favorecer la circulación del conocimiento vigente que se entreteje en cada una de las diferentes comunidades científicas dando lugar así a prácticas que favorecen la inclusión de todos los actores sociales.

Me gustaría para finalizar, reflexionar en relación a una pregunta y un pensamiento:

¿Qué sucedió en el mundo y con los hombres de Ciencia para que siguieran por el camino de las disciplinas?

Cuando en realidad ya en siglo XIX nos decían:

Reconocemos solamente una ciencia: la ciencia de la historia. La historia considerada desde dos puntos de vista puede dividirse en la historia de la naturaleza y en la historia de los hombres. Ambos aspectos, con todo, no son separables: mientras existan hombres, la historia de la naturaleza y la historia de los hombres se condicionarán recíprocamente. (MARX, ENGELS, 1972, p. 676)

Es necesario volver a aprender a hacernos las preguntas adecuadas. La cuestión no es sólo hacer que el progreso sea más eficiente de acuerdo a una agenda de algún organismo internacional. No es eso. Las nuevas

cuestiones ineludibles son el dominio de la ética, de los valores y de la ciudadanía y estoy convencido que cada uno de nosotros puede y debe contribuir.

Probablemente si la historia hubiera sido otra, y Klymovsky (1994) no hubiera escrito "*Las desventuras del conocimiento científico*".....

Referencias

BOIDO, G. **Noticias del planeta Tierra, Galileo Galilei y la Revolución Científica.** Buenos Aires: A-Z, Tercera Edición 1998 de la primera Edición 1996, 398p.

BORDIEU, P. CHAMBOREDON J. C. PASEERON, J. C. **El oficio de sociólogo.** Siglo veintiuno. 2da Edición revisada 2008. Reimpresión 2011. Buenos Aires. De la obra original 1973 **Le métier de sociologue.** 423 p

BORDIEU, P. **Homus Academicus.** Siglo veintiuno. Buenos Aires 2008. De la obra original 1984 Homo Academicus. 314 p.

BORON, A. **Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo.** CALCSO. Fondo de Cultura Económica Argentina. S. A. Buenos Aires. 2000. 226p.

_____. **¡No somos teólogos!** Pagina 12, Buenos Aires, 12 enero 2008. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-97378-2008-01-12.html>>. Acceso en: 16 jun. 2012.

CAPACHUZ, A. El legado de Leonardo. **Educación química.** México, v.22, n 3, p. 198-202, abril 2011

KLYMOVSKY, G. **Las desventuras del conocimiento científico.** A-Z Editora. Buenos Aires. 1994. 418p.

MARX, C. ENGELS, F. **La ideología Alemana**. Cuarta edición o edición pueblos unidos montevideos. Barcelona: Grigalbo SA. 1972. 676p.

WALLERTEIN, I. Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. Décima Edición en Español 2007, de la primera edición, 1996. 114p.

MEMÓRIA, IMAGEM, RELIGIÃO, EDUCAÇÃO: HERANÇA DE UMA SOCIEDADE NO LIMIAR DA (DES)RAZÃO

Ana Palmira B.S. Casimiro*
Ruy Hermann Araújo Medeiros**

Tentaremos pincelar as principais fases críticas e/ou significativas de transformações das variáveis propostas no título desta apresentação: Memória, Imagem, Religião, Educação, as quais coincidiram com mudanças mais radicais da sociedade. E, ainda, entender como elas funcionam como uma herança de uma sociedade no limiar da (des)razão. Esperamos até, que ao invés de parágrafos conclusivos, surjam novas questões a serem estudadas e debatidas. Sabemos que para muitas ainda não temos respostas. Por compreender que esses títulos (conceitos) tem tudo a ver com a sociedade contemporânea, não pretendemos discorrer sobre elas isoladamente, mas, tentar pinçar aspectos históricos críticos nos quais essas variáveis se movimentaram, na teia de relações que move a história. Como se tratam de conceitos cuja definição histórica é um pouco imprecisa, a explicação começa lá de trás, de tempos remotos, quando a história dos homens era narrada,

* Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Grupo de Pesquisa: Fundamentos da Memória, Arte, Religião e Educação do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: apcasimiro@oi.com.br.

** Professor da UESB. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Grupo de Pesquisa: Fundamentos da Memória, Arte, Religião e Educação do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: ruy-medeiros@bol.com.br

de memória, na Grécia Arcaica, como exemplo do que aconteceu em todas as sociedades antigas orientais e ocidentais.

Recorremos à narração da *Teogonia*, de Hesíodo (1991, p.69), para explicar o nascimento da Memória, musa decorrente da quinta união de Zeus, mas, deveras importante, também, é observar as obras atribuídas a Homero (*Iliada* e *Odisséia*), principalmente a *Iliada*, na qual a narrativa do episódio faz parte de uma narrativa maior que explica acontecimentos de antes e de depois da guerra de Tróia. Não cabe, no presente texto, discutirmos a assim chamada ‘questão homérica’ a qual discute a autoria ou não de Homero nos épicos *Iliada* e *Odisséia* (PEREIRA, 1987).

Por que é importante observar a *Iliada*? Primeiro porque, antes do texto escrito, a mencionada guerra era narrada de memória (haja vista a estruturação dos textos), passando, só depois, à narrativa escrita (PEREIRA, 1987), em versões consequentes. Narrativa que explica a estreita relação entre os deuses do Olimpo, os semideuses e os humanos. No seu tempo, os gregos, aos poucos, organizaram um imaginário sistematizado – um panteão – no qual os deuses (criados por eles, é claro) possuíam as virtudes e os defeitos humanos. Os homens, por sua vez, possuíam ou tentavam possuir atributos e beleza divinos (HESÍODO, 1991).

Foram três gerações de deuses, a princípio assemelhados a animais ou a forças da natureza, mas que, aos poucos foram adquirindo forma, sentimentos e emoções humanas. E a convivência entre esses deuses e os humanos nem sempre era pacata. Muitas vezes se estranhavam, principalmente quando Zeus se transformava em touro, ganso, ou chuva de ouro para conquistar uma mortal, que, por sua vez, passava a ser vítima dos ciúmes da esposa de Zeus.

Essa relação tão estreita entre homens e deuses determinou a filosofia, visão de mundo, religião e educação e forneceu elementos de forma e conteúdo para as diversas modalidades artísticas na Grécia Continental, nas ilhas e na costa asiática. Ou seja, o panteão guardado na memória dos primeiros poetas/historiadores, foi transplantado do imaginário

cultural para as imagens dos templos, esculturas, pinturas, altos e baixos relevos, vasos, etc. – plasmados em argila, madeira, pedra, gesso, mármore, bronze e tintas.

Assim, ao lado da cristalização dessas imagens verbais iniciadas na mitologia e na memória oral (BRANDÃO, 2010), passando para a narrativa escrita (filosofia, tragédias e comédias), e daí para a história, surgem, aos poucos, modalidades de imagens plásticas (FRANCASTEL, 1973) com um grau de sofisticação até hoje não superado nem mesmo pela imagem computadorizada. No caso da imagem plástica (e artística), técnica, forma, conteúdo andavam juntos.

Eram indissociáveis, mas, podemos dizer que o conteúdo das imagens plásticas legadas pelos gregos foi de teor estritamente religioso, ou seja, primeiro reproduziu os fatos mais arcaicos da mitologia (teogonia, guerras, sedução, castigos, redenções, advindos do período arcaico), depois reproduziu as sucessivas gerações dos deuses do Olimpo, na sua versão clássica e, finalmente, a simbiose entre a mitologia grega e outras mitologias, no período helenístico. Poderíamos dizer, ainda que a forma das imagens plásticas, especialmente, evoluiu com a cultura arcaica, clássica e helenística, e os gregos, por força das suas crenças, tentaram e conseguiram (em cenas mitológicas e guerreiras) representar a perfeição dos deuses do Olimpo. Para isso, escolhiam os jovens mais belos das academias da cidade, e os adultos mais possantes.

Por fim, diríamos que a técnica foi evoluindo na medida do conhecimento do material, do uso do mármore e do bronze, do desenho geométrico, dos teoremas, do cálculo, da geometria e da arquitetura. Além disso, também tinha como mola propulsora o desejo da perfeição. O retângulo áureo, as espirais, as volutas e o dátilo eram os principais cânones (medidas) usados. A incorporação da cultura grega pelo Império Romano se, por um lado, permitiu uma sobrevivência maior a um estilo greco-romano, por outro lado, inaugurou imagens nas quais os deuses passaram a dividir o protagonismo com figuras reais e imperiais (representações de Teodósio, Marco Aurélio, Júlia etc.), sacerdotes, senadores,

centuriões e, até mesmo do padeiro ou do guerreiro, caso estes cidadãos contratassem o artista. As esculturas, arquiteturas e pinturas romanas continuaram a utilizar o procedimento técnico dos gregos (na forma e no conteúdo), ou seja, o retângulo áureo, o *dáctilo*, as proporções, técnicas escultóricas, etc., mas, os motivos inspiradores já eram outros.

Para sermos mais precisos, vale afirmar que, além das cópias de esculturas e templos gregos, os romanos esculpiam suas próprias personagens. Na arquitetura, introduziram o uso do arco pleno (também chamado de arco romano ou de meia-volta). O arco pleno, maiormente, possibilitou a construção de espaços fechados mais amplos, como o Panteão, além de pontes, aquedutos e arcos do triunfo, todos elementos de conquista e expansão do Império Romano.

No processo de expansão do Império Romano para o norte da África e para o Oriente, com a incorporação do monoteísmo judaico e mais tarde do cristianismo, o vínculo entre essas variáveis culturais: memória, imagem, religião e educação se tornou cada vez mais estreito exatamente por se tratar de um momento de crise, com a consequente incorporação do cristianismo pelo Império Romano, do qual se tornou religião oficial. Conforme declarou Daniélou (1984 p.149): 'Podemos dizer que o Oriente invade tanto o mundo greco-romano, quanto a cultura greco-romana invade o Oriente. Na realidade as duas afirmações não se situam no mesmo plano. No plano religioso, são as religiões orientais que triunfam; no plano cultural é o helenismo'.

Além do que, como já foi dito, sabemos que, ao lado dos pensamentos dos filósofos fundadores do racionalismo grego, aconteceu o nascimento do estoicismo (MARCO AURÉLIO, 1969) e este, junto com o neoplatonismo formaram a fonte inspiradora dos primeiros apologetas cristãos e dos primeiros doutores da Igreja (AGOSTINHO, 1984). Não seria incorreto dizer que, a partir de então os títulos desta mesa temática: Memória, Imagem, Religião e Educação andaram juntos na teia de relações sincrônica e diacrônica que movimenta a história dos homens, e nunca mais se separaram.

Tomando como referência o cristianismo, observamos que, enquanto este se tratava de uma religião nova e perseguida, suas imagens se limitavam a cenas bíblicas (como a do Cristo representado como Bom Pastor, a Santa Ceia, ou a do Cristo Rei), localizadas nas catacumbas ou em lugares ermos (primeiras ermidas), por serem proibidas oficialmente. Eram imagens destinadas a manter viva a memória de Cristo, a evangelizar e, portanto, a educar.

Devido às necessidades de evangelização, decorreu, a seguir, uma inserção gradual dos cristãos ao sistema político do Império Romano, culminada com o Edito de Milão (313), quando Constantino concedeu aos cristãos a igualdade de direitos com outras religiões. Com isso, porém, a Igreja primitiva deixou, paulatinamente, de ser a igreja das catacumbas, dos mártires e dos perseguidos e passou a ser a igreja das basílicas, e do poder. Isso se deu em um processo secular.

Aconteceram, conseqüentemente, mudanças da educação religiosa inicial que, apesar de conservar os mesmos conteúdos doutrinários, e de se basear, ainda, na palavra de Cristo e nos ensinamentos bíblicos, recebeu, em cada contexto ou conjuntura histórica, uma nova orientação, se bem que proveniente do cerne inicial. Ao lado do crescimento do cristianismo, entretanto, subsistiam as crenças e sacrifícios votivos aos deuses pagãos. E isso não acontecia sem conflitos, de ambas as partes. Além dos movimentos heréticos.

Com o Edito de Tessalônica (390) e a oficialização do Cristianismo por Teodósio, a educação cristã passou, em grande parte, a ser uma imposição do Estado. Então, como qualquer outra, desenvolveu uma organização pedagógica mais sofisticada, na qual, além de métodos, conteúdos catequéticos e muitas imagens evangélico-pedagógicas, organizou, paralelamente, uma liturgia específica, instrumentos de controle, disciplinas e castigos. A partir do terceiro século, intensificou-se mais ainda a atividade intelectual da Igreja, irradiando a pedagogia cristã no mundo oriental e ocidental. Nesse período, surgiram algumas obras de catequese, fundamentais para se compreender a evolução da Teologia Moral, as

normas de conduta e a pedagogia religiosa cristã, devido a padres como Cirilo, Basílio Magno, Santo Agostinho e outros.

Se a Teologia moral dos Primeiros Padres foi baseada nos Evangelhos, podemos dizer que um dos veículos mediante o qual eles conheceram o Evangelho, nos primeiros tempos, foi a memória e a tradição. Irineu, Bispo de Lião, na Gália, em 177 d.C., por exemplo, participou do círculo de Policarpo de Esmirna o qual, por sua vez, afirmava ter mantido contato com o Apóstolo João e com outras testemunhas de Cristo.

Para esses primeiros doutores da Igreja, versados em latim, grego, aramaico e outras línguas, e profundos conhecedores da filosofia grega, mormente o neoplatonismo, era possível compreender os dogmas de fé cristãos, mas, para a maioria dos cristãos, para catecúmenos e neófitos na fé que necessitavam dos rudimentos da evangelização, o mais eficaz instrumento pedagógico foram as imagens sagradas.

Destarte, por toda a Idade Média, Renascimento e boa parte da Idade Moderna, a importância da imagem esteve ligada à necessidade de guardar a memória do cristianismo por meio da história bíblica. Era, pois, uma ideia de imagem educativa, de eficiente função didática – e, por isso, mesmo cuidadosa com o conteúdo, forma e técnica. E graças a essa preocupação, o Cristianismo das catacumbas se transformou no Cristianismo dos Mosteiros, Palácios Episcopais e Catedrais, adornadas ricamente, em todos os seus espaços vazios, por dentro e por fora, com cenas da bíblia, dos mártires e dos santos, inclusive dos primeiros Padres Doutores por meio de imagens plásticas imortalizadas em pinturas, relevos, esculturas, tapeçarias, iluminuras etc.

Do mesmo modo como a Idade Média havia presenciado, paulatinamente, a supremacia da Igreja sobre os poderes temporais, presenciou, depois, lentamente, a compartimentação desse poder eclesiástico com os senhores feudais, com as monarquias nascentes e com os estados nacionais. Contudo, no âmbito pedagógico, até a Idade Moderna, a Igreja reinou soberana, uma vez que era a principal detentora dos saberes da Antiguidade, preservados e recopiados em seus mostérios.

A pedagogia dessa época, composta de conteúdos filosóficos e teológicos, a preservação da cultura greco-latina nos mosteiros medievais, o exercício das disputas teológicas, a contemplação espiritual e o ascetismo monacal dos religiosos geraram saber, monopólio do conhecimento e, conseqüentemente, poder. Tudo isso ilustrado com imagens proselitistas que não deixavam dúvida sobre a existência de Cristo. Neste interregno, começaram a surgir as primeiras instituições escolares. Rômulo de Carvalho (1996) se refere a essas instituições iniciais como escolas paroquiais, escolas monasteriais e escolas catedralícias.

Ao lado desse poder alcançado pelo saber, surgiu um complicado aparato simbólico em que os sacramentos, a excomunhão, a beatificação, a canonização, as indulgências plenárias e, principalmente, os sermões e as imagens plásticas foram instrumentos pedagógicos tão eficazes quanto os exércitos armados — contribuindo, em grande parte, para a perpetuação dessa situação soberana, até o Renascimento e, na Península Ibérica, até o Iluminismo.

O *Olhar Renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença* Michael Baxandall assegura que “uma sociedade desenvolve suas próprias capacidades e seus próprios hábitos, os quais têm uma dimensão visual [...] e essas capacidades e hábitos visuais tornam-se parte integrante do meio de expressão do artista” (BAXANDALL, 1991).

A Itália Renascente foi extremamente religiosa e as imagens dos artistas da pré-renascença e do curto período chamado Renascença veicularam estreitamente as variáveis do nosso título, uma vez que a memória dos sermões pregados nas igrejas cristãs eram os motivos das encomendas dos mecenas e fonte de inspiração para os artistas. Estes pintavam imagens da anunciação, da crucificação, da ascensão de Jesus e da Assunção de Maria aos céus com mais ou menos azul da Prússia para o manto de Maria, ou com mais ou, a depender da quantidade de dinheiro gasta pelo mecenas.

Assim como o olhar ‘renascente’ estaria envolvido pela presença de imagens materiais (formas, cores, medidas, corpos, gestos, figuras,

comportamentos, etc.) e mentais (percepção, conhecimento, moralidade, espiritualidade, atitudes etc.), o mesmo se daria com o olhar barroco. Esta tese explica aquilo que alguns autores chamaram de ‘espírito de época’ ao se referirem à homologia existente entre as diferentes modalidades artísticas e os fatos sociais de uma mesma época. Esse espírito é muito sintomático quando se trata de identificar as características barrocas.

O Barroco foi uma das mais bem sucedida manipulação da imagem, tanto com a intenção pedagógica como ideológica, na história da arte. Esta estética expressou-se mediante várias linguagens artísticas mantendo, porém, uma unicidade que a tornou facilmente reconhecível. Na expressão da linguagem verbal, o barroco desenvolveu-se em várias vertentes, principalmente no campo da oratória sagrada, onde não só se destinava a comover e a persuadir para a fé, mas brotava das necessidades da colonização no Brasil. Resumia-se, na maioria das vezes, na catequese do índio e na edificação do colono, segundo as normas doutrinárias da Igreja Católica. Diz Massaud Moisés que o discurso barroco, por meio dos sermões, e comunicando-se diretamente com os espectadores, “permitia a fácil transmissão do catecismo; facultava, mais do que o teatro, o acesso à consciência individual e grupal, e a transfusão de doutrinas básicas” (1983 p. 195).

O discurso barroco conservava ou reproduzia as mesmas características formais das artes plásticas com o uso de palavras incomuns, termos eruditos, latinismos, desdobramentos e abundante uso de figuras de linguagem, e com características psicológicas manifestadas nas ambivalências semânticas, no jogo lúdico das palavras, na dramaticidade e na tragicidade, no emprego persuasório das palavras, nos contrastes violentos, e nas ambiguidades. Totalmente imbuído desse ‘espírito’ barroco, Vieira, Antonil e Jorge Benci, dentre outros, vão fazer uso dessa estética ao pronunciar e escrever os seus sermões.

No barroco, conteúdo e forma se confundem. Isto é, a forma dá ênfase ao conteúdo, e o mesmo conteúdo facilita a forma barroca. Na lite-

ratura, se confundem mais ainda. Neste sentido, a linguagem barroca usada pelo autor diz bem do seu proselitismo, da sua crença nas ideias que apregoa, diferentes, por exemplo, dos textos dos iluministas e liberais que, embora sejam da mesma época, tendem para uma forma de expressão mais despojada, e mais racional. Diferem na forma e no conteúdo, portanto.

As categorias plásticas e formais que mais caracterizaram o barroco foram: a intensa movimentação conseguida com o predomínio das linhas diagonais; os contrastes entre o claro e o escuro; os movimentos de torção; as vestes esvoaçantes; as curvas; a sinuosidade; o côncavo e o convexo; as ondulações; o excesso ornamental; a unicidade dos elementos; o pictórico; a profundidade; os contrastes violentos. A essas categorias formais corresponderam categorias psicológicas ou reveladoras de sentimentos e sensações como: dinamismo; ambiguidade; redundância; lirismo; sensualidade; dramaticidade; exuberância; exagero; extravagância; tensão, dentre outras.

Essa situação perdura na encruzilhada de estilos que caracterizou o século XIX e que comporta tanto neoclássicos, neogóticos, rococós e românticos, como, a partir da segunda metade do século, o impressionismo e os ismos dele decorrentes. Tal século inaugura e consolida a ideia da função estética da imagem em detrimento da função religiosa e didático/pedagógica.

A imagem, então, na Pós-Modernidade, totalmente divorciada da Religião e da Educação passa a ser analisada e explicada, primeiramente pela análise estética formal; Em segundo lugar pela análise estética sociológica; E, finalmente, pela análise estética semiótica, que, inclusive, dilata o conceito do que é arte.

Além disso, se os ismos, primeiros movimentos de arte moderna significam, por um lado, a libertação pelo artista da figura do mecenas significa, por outro lado, o cativo da crítica (que aprova ou condena) e a subordinação do artista ao mercado de arte (que, a depender da crítica, pode comprar ou não comprar).

Não resta dúvida de que a massificação da imagem, artística ou não, contribuiu para a popularização das imagens tanto na mídia quanto nos livros escolares e nos recursos audiovisuais usados em sala de aula. A informática, os objetos de comunicação e-ou midiáticos de bolso, contribuíram em progressão geométrica ainda em crescimento vigoroso, e sem prazo final.

Palavras Finais

Ao invés de conclusão, algumas palavras finais nos levam a considerar que numa sociedade no limiar da des/razão, ao contrário da memória como era guardada pelas sociedades surge uma memória adjetivada como memória distorcida, memória imposta, memória silenciada, memória ideologizada –, portanto, uma des/memória. Consideramos ainda que a imagem, massificada tanto pelo produtor como pelo consumidor, ganha a fotografia, ganha o cinema e, finalmente, ganha a imagem televisiva e a digitalização. Deixa, portanto de ser uma guardiã da memória, passando a ser importante aparelho ideológico imagético –, portanto uma des/imagem. Em uma sociedade no limiar da des/razão, a religião, perde o sentido de ‘religação’ com o sagrado e os princípios básicos ancestrais, passando a ser mercadoria veiculada em mídia, com indulgências compradas e pagas com dízimos mensais – portanto uma des/religião. Finalizando, numa sociedade no limiar da des/razão, observamos o maior grau já visto de coisificação do homem, destruição da natureza, da infância, da adolescência, estratégias de sobrevivência fora da lei – portanto uma des/educação.

Referências

AGOSTINHO (Bispo de Hipona). **A Instrução dos Catecúmenos: Teoria e Prática da Catequese.** (Trad.). NOVAK, M. G. (Int.); PAIVA, H. (Pref.); GUIMARÃES, A. (OFM). Petrópolis: Vozes, 1984. (Fontes da Catequese, 7).

ÁVILA, A. **O Lúdico e as Projeções do Mundo Barroco.** São Paulo: Perspectiva, 1980. (Debates).

BAXANDAL, M. **O Olhar Renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 (Oficina das Artes, vol. 6).

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega.** 3v. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DANIÉLOU, J.; MARROU, H. Nova História da Igreja: dos primórdios a São Gregório Magno. (Trad.) Dom Paulo Evaristo Arns OFM. In: ROGIER, L. J; Aubert, R.; Knowles, M. D. **Nova História da Igreja.** Petrópolis: Vozes, 1984.

DETIENNE, M. O Mito: Orfeu no Mel. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História Novos Objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FRANCASTEL, P. **A Realidade Figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte.** São Paulo: Perspectiva. EDUSP, 1973.

FRANGIOTTI, R. **História da Teologia: período medieval.** São Paulo: Paulinas, 1992. (Patrologia).

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses.** São Paulo: Iluminuras, 1991 (Biblioteca Pólen).

HOMERO. **Iliada**. Trad. De Odorico Mendes. São Paulo: Ateliê; Campinas: EDUNICAMP, 2008.

_____. **Odisséia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 2003.

LEROI-GOURHAN, A. Os Caminhos da História antes da Escrita. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARCO AURÉLIO. **Meditações**. (Introd. trad. e notas de Jaime Bruna). São Paulo: Cultrix, 1969 (Clássicos Cultrix).

MOISÉS, M. **História da Literatura Brasileira**: origens, barroco, arcadismo. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.

PEREIRA, M. H. **Estudos de Cultura Clássica**: 1º V. Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987 (1ª Edição: 1964).

_____. **Estudos de Cultura Clássica**: 2º V. Cultura Romana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987 (1ª Ed.: 1964).

PIERRARD, P. **História da Igreja**. (Trad.) Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1983.

SILVA, V. M. A. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1979.

IMAGENS DE MEMÓRIAS ETNORACIAIS EM CHARGES DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Túlio Henrique Pereira*

Em torno das imagens e seus usos

É a partir da época clássica que se observa o corpo como objeto e alvo de poder. Sua manipulação ao longo da história das civilizações vai se ressignificando de acordo com os contextos históricos de cada época. A cada representação, o corpo adquire nuances, matizes, habilidades, formas de sujeição e práticas que remetem ao seu período no tempo, cultura e espaço. Segundo Michaud (2008), o corpo humano é representado em seu caráter morfológico desde o Renascimento, quando sua anatomia e dissecação sustentaram os estudos nas escolas de arte, do século XIX até parte do século XX. Desse modo, o ato de desenhá-lo, pintá-lo e modelá-lo “significa captá-lo nu em sua verdade anatômica e, depois, vesti-lo como o mandavam as circunstâncias da cena ou da ação” (MICHAUD, 2008, p. 541).

A cena e a ação são características fundamentais para a compreensão da imagem enquanto significado ou conteúdo. A primeira é entendida como o espaço norteador do corpo, e a segunda é o modo com o qual o corpo se modela (PANOFSKY, 2001). O corpo humano, transplantado

* Doutorando em História Social na linha História e Cultura pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: tuliohpereira@me.com

para sua representação imagética, seja em forma de desenho, pintura, gravura, grafite, escultura ou fotografia, adquire personalidade por estar condicionado à temporalidade de quem produz sua representação. Esse corpo, imageticamente representado, contém elementos naturais de sua substancialidade biológica e técnica, ou seja, a imagem se torna um objeto de clivagem, atravessada pelos sentidos de quem a serviu como inspiração e de quem a produziu.

Entende-se, portanto, com base em estudos de Panofsky (2001), que essa imagem será objetivada por sua nacionalidade e pelo caráter social e histórico que a norteou, visto que sua materialidade é coordenada por experimentações, observações, tradições intelectuais, política, intenção, moral e valores. Contudo, pensar a imagem enquanto uma materialidade nutrida do constructo de uma geração/época/história, é pensá-la a partir de seu significado. Nesse sentido, de acordo com Panofsky (2001, p. 50), esse significado pode ser definido “como um princípio unificador que sublinha e explica os acontecimentos visíveis e sua significação inteligível e que determina até a forma sob a qual o acontecimento visível se manifesta”.

Segundo Michaud (2008), foi entre os anos 1840 e 1860 que a imagem experimentou mudanças significativas em sua forma de representação, por meio da técnica da fotografia. De acordo com o autor, essas mudanças provocaram abalos na relação entre o corpo e a imagem, considerando que a fotografia permitiu apreender os modelos com mais agilidade e eficiência do que as pinturas feitas pelos artistas plásticos em seus ateliês. Essa eficiência seria responsável pela transformação da representação da pose, das práticas de modelagem, das nuances, dos matizes e das novas habilidades com as quais esses corpos passaram a contar.

Se, de um lado, tem-se na pintura a diversidade temática na representação do conteúdo, na fotografia encontra-se o isolamento dos detalhes e a fragmentação icônica. Segundo Michaud (2008, p. 542), “o caráter substancial dos corpos se refletia na estabilidade da representação [...] não há mais substância, mas fragmentos e sequências”. Entende-se,

contudo, que é a partir do aperfeiçoamento da técnica de representação da imagem, que a transforma num serviço do conhecimento e da utilidade, que sua racionalização e aprimoramento das práticas de modelagem são realizados com cuidados mais específicos, dando a ela agilidade e generalizações temáticas, como o da produção do tipo racial puro, os registros da doença e do estigma e as representações dos fatos do dia-a-dia.

Essa agilidade, da qual nos fala Michaud (2008), se aproxima da noção de agilidade apresentada por Benjamin (1994). Segundo este autor, o olho humano apreende mais depressa a imagem do que a mão que a desenha. Para Benjamin (1994), o processo de reprodução acelerado da imagem fotográfica equipara-se à palavra oral e, assim, a imagem em constante reproduzibilidade perderia o elemento existencial de sua produção, o significado, pois, segundo ele, a existência da obra de arte é única, “no lugar em que ela se encontra” (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Neste ínterim, há, de um lado, as considerações de Michaud (2008) acerca da criação imagética e do aperfeiçoamento da técnica de produção de imagens, e de outro lado, encontram-se as concepções de Benjamin (1994) em torno da reproduzibilidade de uma pintura artística transfigurada em fotografia. A técnica de reprodução de massa acelerada e a crise da autenticidade convergem para um problema pertinente aos sentidos e à legitimidade em torno das representações das imagens. Mas, se por um lado, Benjamin (1994) considera que a partir da sua reproduzibilidade técnica a obra de arte perde o sentido de sua existência única, por outro, esta obra reproduzida pode ser compreendida não como uma obra puramente valorosa em sua concepção artística, mas como um documento que “condensa a visão comum que se tem do passado” e que nos serve para “reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida” (KNAUSS, 2006, p. 99-100), considerando sua apropriação, manipulação e reproduzibilidade.

Com base em estudos de Knauss (2006), percebe-se que essas imagens, ainda que ressignificadas ou sucessivamente reproduzidas, oferecem vestígios para que seus significados não sejam tomados pura-

mente enquanto dados, mas como construção cultural, no qual seja possível compreender os processos de produção de sentido enquanto processos sociais.

As imagens existem porque os olhos podem vê-las, e esses olhos correspondem a um elemento biológico do sujeito histórico (AUMONT, 1993). Contudo, a visualização da imagem não é feita de forma simples ou despreocupada. O sujeito que vê a imagem se depara com simbologias, ícones, vestígios, traços e glifos representativos do seu contexto social e do contexto no qual essa imagem visualizada foi produzida.

A partir dos estudos de Aumont (1993, p. 77), compreende-se que o ato de olhar a imagem requer uma diversidade de determinações muitas vezes contraditórias, quando se trata da relação entre quem vê e o objeto que é visto, pois, para “além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história”, o que irá determinar relações trans-históricas e interculturais. Para Benjamin (1994, p.169), a multiplicidade da imagem proporciona ao longo do tempo a atualização constante do objeto reproduzido, estabelecendo abalos violentos com a tradição “que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade”.

Ao considerar essas relações interculturais que se localizam numa temporalidade virtual, na qual sujeitos de uma época reconhecem e se apropriam de valores de sujeitos/sociedades de outras épocas é que, neste artigo, se pautam os estudos acerca da memória coletiva (HALBWACHS, 2004)¹ e da memória do experienciado. Pois, considera-se que os estudos em torno da memória do experienciado e da memória coletiva permitem o acesso a uma diversidade analítica das relações trans-históricas e interculturais a partir da historicidade dessas temporalidades, capazes de recontar o seu processo e sua institucionalização na história.

1 Para Halbwachs (2004, p. 26-34), a memória coletiva frutifica por intermédio do conceito de memória social, advinda das considerações de Durkheim a respeito da temática da memória. Nesta concepção, a memória social se dá a partir do conhecimento coletivo dos símbolos e acordos vigentes em uma sociedade e/ou grupo.

Os estudos mnemônicos tratam dos contextos históricos e das relações socioculturais por meio de uma temporalidade virtual, do dispositivo mnemônico do ato da lembrança e do esquecimento e, também, da relação da experiência pragmática do sujeito com seus esquemas corporais, sensoriais e imagéticos.

As relações trans-históricas podem ser compreendidas a partir dos estudos da memória, pela vinculação da imagem com o domínio do simbólico, marcando um campo de intersecção estabelecido entre o espectador e a realidade, entre a imagem e a sua relação com o sujeito, interpretados como espaço de interconexão, que resulta do experienciado² no contexto social de suas relações com o ambiente, assimilando-se a ele ou se diferenciando dele à medida frutificada por suas finalidades, sejam essas a de representar as práticas humanas que se acumularam a sua volta ou povoá-lo do *continuus* epistemológico da memória e suas irrupções coletivas.

Essa nova maneira de compor a história ampliou a concepção documental, permitindo compreender e manipular um mesmo documento de diferentes maneiras e para diversos fins (CHARTIER, 1991). Esses novos modos de manipulação documental determinam novos recortes temporais e propiciam novas aberturas ao modo de fazer história³.

Esse novo modo de conceber a história, por meio da história cultural, permite ao historiador o diálogo e a apropriação de diversos modos de ver e tratar suas fontes, métodos e teorias, emprestando de outras ciên-

-
- 2 O diálogo promitente, proposto por Aróstegui (2004, p. 153-154), acerca do problema em que consiste definir ou reiterar um estudo da experiência à parte ou inerente da historicidade, permite observar o estudo da história não apenas como um método de classificação e ressignificação dos fenômenos, mas de ampliação de um ponto de vista menos sistemático e, talvez, menos refutável.
 - 3 Em Chartier (1990, p. 62-63), todo documento é representação do real que se apreende e não se pode desligar de sua realidade construída, pautada em suas próprias regras e códigos. Esses códigos e regras estabelecem um universo de historicidade de sua produção e intencionalidade da sua escrita. Assim, todo tipo de texto/imagem possui uma linguagem específica, na qual foi produzido, instituindo uma ideia de realidade.

cias suas técnicas de visualização e concepção do universo complexo das ideias e da cultura dos grupos sociais. De acordo com Benjamin (1994), é no interior de grandes períodos históricos que a forma de percepção das coletividades humanas se transforma, e desse modo, também o modo pelo qual se organiza a percepção social, “o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”. Desse modo, as análises em torno das imagens, como as *charges*, nos permitem observar a realidade de seu tempo em função da coletividade. Pois, é por meio das representações que se pode visualizar a multiplicidade dos modos de ser e agir. E é a partir de uma representação visual, ainda que atravessada de suas clivagens temporais, contextuais, culturais e humanas, que se pode realizar uma denúncia histórica, marcando suas convenções, ideologias e intencionalidades (BERGER, 1999). Doravante, a imagem e seu construído são testemunhas históricas de um acontecimento simbólico daquilo que se convergem o sujeito da representação e o sujeito representado.

De acordo com a perspectiva de memória apresentada neste estudo, o acontecimento não se encerra temporalmente na contemporaneidade, e o acesso a ele ocorre por meio dos dispositivos subjetivos com os quais vão se entrelaçando, e enquanto sujeitos do tempo presente, estão denunciando, por meio de memórias calcificadas em documentos variados, um passado que não é remoto. Entende-se assim, que essas memórias do passado são responsáveis por instituir e/ou dar legitimidade a comportamentos sociais que integram e excluem seus agentes. Correspondem ao processo histórico e aos marcos teóricos, vinculados a características raciais e ao desenvolvimento civilizatório, fundamentados na Europa, sob a alegação de que o desenvolvimento de determinada sociedade vinculava-se aos caracteres raciais de sua população.

Não obstante, é possível pensar que o acontecimento da colonização portuguesa no Brasil culminou em um processo histórico peculiar, se comparada ao tráfico negreiro destinado ao mundo europeu e às formas de utilização da mão de obra escrava na América do Norte.

Os impressos e suas ilustrações

Os impressos correspondem, no âmbito geral deste texto, o objeto que permite o acesso às imagens, neste caso, às *charges*, que evidenciam fenótipos e matizes dos sujeitos históricos. Assim, têm-se nas *charges* publicadas em impressos que circularam no território do Salvador/BA, entre os anos de 1889 a 1904, as evidências dos acontecimentos do cotidiano social da época em que foram produzidas. Imagens, notícias, informações que, muitas vezes, ampliadas, não omitem a dimensão do acontecimento na história (LE GOFF, 1997).

Segundo Carvalho (2007, p. 19), “a imprensa funcionava todos os dias do ano, atingia um público muito mais amplo do que a tribuna e mesmo os clubes, alcançava outras regiões do país”, e, portanto, era considerada como um instrumento de intervenção prático e estratégico, utilizado em favor de uns e em desfavor de outros (KLAFKE; ARCE, 2008).

Conforme evidências analíticas de resultados parciais da iconografia levantada em consulta aos jornais soteropolitanos, foram encontrados, nos jornais *Diário da Bahia* (jan.-dez. 1889) e *A Coisa* (1900-1904) 202 imagens, compreendidas como sendo fotografias, retratos-falados, *charges* ou ilustrações, porém, tomadas genericamente como imagens. Dentre as imagens observadas, foram arroladas 197 ilustrações ou *charges*, 3 fotografias e 2 retratos-falados. Deste total, observou-se que 187 retratavam sujeitos com matizes de pele compreendidos como sendo brancos, 10 retratavam sujeitos com matizes de pele tomados como negro, e 5 sem identificação exata do matiz, podendo corresponder à representação aproximada do matiz de pele de etnias indígenas.

Dessas imagens e suas classificações, foram constatadas as divisões de cor/raça⁴ e gênero, sendo que 150 imagens representavam sujeitos do

4 A ideia de raça é uma concepção do Século XIX. Ela advém de teses produzidas na Europa neste período e diz respeito aos seres humanos em suas diferenças. Segundo Haubauer (2000, p. 9), “como o ser humano era concebido como parte integrante da natureza, recorria-se a critérios físicos-naturais para “medir” tais diferenças”. Essa ideia de

sexo masculino, 51 representavam o sexo feminino e 1 não tinha sexo definido.

Em relação ao gênero e à cor/raça, foram identificadas 3 representações imagéticas de mulheres negras, 7 representações de homens negros, 4 representações indígenas masculinas, e 1 representação indígena feminina; 139 representações masculinas dos sujeitos identificados como sendo brancos, 47 representações do corpo feminino identificado como sendo branco, e 1 representação de corpo identificado como branco sem sexo definido.

A evidenciação dos matizes nesse pequeno grupo de 202 imagens permitiu que fosse percebida a relação do contexto sócio-histórico da época com as tensões em torno das etnias/raça dos sujeitos. Foi possível observar, ainda, a hierarquização da sociedade a partir da quantificação de *charges* contendo a representação de sujeitos de matizes branco e negro, assim como a hierarquização determinada pelos modos de agir e se vestir, denunciados pelas imagens.

Em todas as *charges* nas quais foram evidenciados os matizes do corpo branco, a indumentária, a pose, e a classe privilegiada de seus personagens foram bastante detalhadas, o que se pode confirmar por meio da imagem que apresenta a manutenção despojada do corpo sobre uma *chaise*, e até mesmo da representação indumentária de uma camponesa de vinhedos. Essas imagens compõem as representações iconográficas do imaginário publicitário do jornal *A Coisa*, de 1900, no qual o fenótipo físico, a manipulação do corpo, a vestimenta e as atitudes são correspondentes aos padrões europeus, também remissivos ao contexto dos valores estéticos greco-romanos. Nas representações do corpo de matiz negro

raça se transforma ao longo da história e através dos estudos da sociologia, antropologia e medicina, passando de uma categoria biológica inerente aos fatores de determinação climáticos e geográficos, e, também, independente destes, até se configurar em uma concepção pejorativa na contemporaneidade. Neste estudo, a categoria “raça” será utilizada respeitando o momento histórico recortado, de modo que não configure equívocos de extemporaneidade ou anacronismo.

há a ausência da indumentária, substituída por adornos como correntes, libambos, pircing ou trapos de pano. Em menor evidência, as charges que representam o corpo negro se pautam pelo exotismo e estranhamento, dando enfoque à ideia de bestialidade e desleixo desses corpos.

Por meio do processo de observação, foi possível constatar que a representação da imagem do corpo europeu nos anúncios de publicidade com objetivo de venda de bens de consumo, em detrimento da inserção do corpo negro nesse segmento, revela indícios da psicologia da época voltada para motivos e concepções gregas em torno dos valores de beleza física e das artes, de modo geral. Essa representação grega, todavia, estabeleceu materialmente o ideário do corpo grego que se dá pela combinação das qualidades de um modelo de beleza física e de uma concepção cristã de superioridade moral. Tem-se nessa combinação as qualidades arbitrárias da força física, mais comum no corpo negro escravizado, embora transpostas para o corpo branco (PEREIRA, 2011). São essas qualidades físicas que, também, não condizem com as qualidades do homem português do Brasil do século XX, mas que fazem remissão ao herói grego cheio de valores vitais, que comporta, sempre em referência ao modelo divino, uma dimensão sagrada, cuja dosagem varia segundo os casos individuais. “O corpo reveste a forma de um tipo de tabula heráldica na qual se inscreve e se decifra o estatuto social e pessoal de cada um” (VERNANT, 1986, p. 35-36).

Impressões que deferem e definem modos e sociedades

Conclui-se, portanto, com os resultados finais da pesquisa e por meio das observações do recorte realizado, que o modo com o qual o corpo branco, sob o padrão da estética greco-romana, foi utilizado para representar uma nova categoria de anúncios de jornais, fez opacizar as representações da pele negra. A nova sociedade brasileira se reorganizou socialmente, substituindo as relações escravocratas e senhoriais pelas re-

lações de hierarquização determinadas pela representação, sendo, de um lado, o corpo, a pele, a vestimenta, os modos de agir, falar e andar e, de outro lado, a casa, onde se encontram os domínios dos bens de consumo para a manipulação e manutenção de uma nova ideia de corpo sagrado.

Tanto Vernant (1986) quanto Damatta (1997) consideram o processo do cuidado com o corpo como uma forma de deusificar, propor a deferência de um sujeito em relação ao outro. Desse modo, “pensar a categoria do corpo significa ressaltar os pólos opostos entre luminoso e sombrio, belo e feio, valoroso e vil, situando-o numa zona de oscilação entre esses extremos passando de um ao outro”(VERNANT, 1986, p. 40-41). A identidade corporal se presta a essas mutações súbitas, a essas mudanças de aparência, à adequação com as roupas e os adornos; passa a determinar identificações e dessemelhanças entre os sujeitos e os novos grupos que se estabelecem com a proposta de igualitarismo. Diante dessa nova ordem social, por meio da qual o corpo branco é exaltado e levado para os anúncios publicitários nos impressos do fim do século XIX e início do XX, o corpo negro se torna esquecido ou lembrado por suas “inadequações” e “patologias”, se comparados ao corpo branco (PEREIRA, 2011).

Essa hierarquização apresentada por Damatta (1997) diz respeito às práticas e usos que a sociedade fundamentou a partir da experiência adquirida no período de escravização e adaptou à rede de relações sociais, até inseri-las permanentemente nas áreas internas do sistema, sob os domínios do corpo e da casa. Dessa forma, a permanente manutenção da hierarquização dos corpos passa a ser forçada em zonas de privilégio e de marginalização, sendo esses corpos tratados, na maioria das vezes, com pessoalidade e individualidade.

Ao considerar os períodos pré e pós-abolição do regime escravocrata como acontecimentos decisivos para a mudança no comportamento político e ideológico no Brasil, entende-se que a consolidação desse novo regime instaura pontos de tensão sociais avessos ao processo de burocratização, institucionalização e impessoalização das relações sociais (HAUFBAUER, 2000). E isso resulta efetivamente na ressignificação dos

valores epidérmicos nos sujeitos e produz novos discursos tensionados a uma espécie de alteridade comum, antagonizando não apenas as relações entre senhores e escravos, mas também entre sujeitos livres e comuns de matizes branco e negro.

Referências

AROSTEGUI, Julio. **La historia vivida**: sobre la historia del presente. Madrid: Alianza, 2004.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____ **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ed. São Paulo: Brasiliense, v.1, 1994, p.165-196.

BERGER, John et al. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. Trad. Nilo Odália. São Paulo: EDUNESP, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. As conferências radicais do Rio de Janeiro: novo espaço de debate. In: _____. **Nação e cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5 (11), 1991.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6ed. Rio de Janeiro: Roco, 1997.

HALBWACCS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HAUFBAUER, Andreas. Ideologia do Branqueamento: Racismo à brasileira. In: **Atas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Porto, 2000.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**. Uberlândia: Edufu, v.8, n. 12, 2006. Disponível em: www.artcultura.inhis.ufu.br/ArtCultura%2012_knauss.pdf. Acesso em 3 ago. 2011.

KLAFKE, Álvaro Antonio; ARCE, Ana Inés. O Escritor Público: imprensa e constituição do Estado no Brasil imperial In: **IX Encontro Estadual de História** – ANPUH RS. Disponível em: <http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/site/anaiseletronicos>. Acesso em 20 de fev. 2011.

LE GOFF, Jacques. Los retornos en la historiografía francesa actual. **Prohistoria**. Año I, nº 1, 1997. pp. 35-44.

MICHAUD, Yves. Visualizações: o corpo e as artes visuais. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo**: as mutações do olhar - o século XX. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEREIRA, Túlio Henrique. **Pele e Sensibilidade**: Práticas de Memória e Identidades do Negro na Literatura (1909-1940), Vitória da Conquista, 2011. Dissertação. (Mestrado em Memória). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 161f.

VERNANT, Jean-Pierre. Corps obscur, corps éclant. In: MALAMOUD, Charles; VERNANT, Jean-Pierre (org.). **Cops des dieux**. Paris: Gallimard, 1986.

MEMÓRIA DA MATEMÁTICA DOS PITAGÓRICOS: O CASO DE FILOLAU

Zenilton Gondim Silva*
Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão**

Introdução

Já diria Halbwachs (2006, p. 71): “Ainda não estamos habituados a falar da memória de um grupo nem por metáfora”. Tamanho é a vinculação do termo memória a memória individual. Como se apenas sujeitos isolados pudessem, por si, guardar lembranças de seu passado. Mas, já adverte Halbwachs (2006, p. 72), mesmo a memória que podemos chamar de individual está permeada pela memória coletiva, pois “ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”.

* Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrando em Educação Científica e formação de Professores (UESB) e membro colaborador do grupo de pesquisa Matemática Emocional: Implicações para a aprendizagem, entre 2008-2009. *E-mail*: zengsilva@hotmail.com

** Professora Doutora/Orientadora do Projeto e coordenadora do Grupo de Estudos em Didáticas das Ciências Experimentais e da Matemática - Departamento de Ciências Exatas da UESB. *E-mail*: projetostaniagusmao@gmail.com

Estamos em contato com a memória coletiva o tempo inteiro, mesmo quando acreditamos estar a sós. É como aborda Halbwachs (2006, p. 30):

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Nós não estamos sós, no entender de Halbwachs (2006), porque embora o outro não esteja fisicamente presente, ele o está de maneira imaterial em nosso pensamento. Suas palavras, suas maneiras de pensar, suas maneiras de agir. A memória coletiva não se desliga de nós. Pois ela está também em nossa memória individual.

Se a memória coletiva “contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas” (HALBWACHS, 2006, p. 72), tampouco podemos confundir memória coletiva com história. A história, entendida por Halbwachs (2006), é a forma tradicional de abordagem histórica pelos historiadores: Uma história explicativa, linear, que coloca todos os fatos em um mesmo ritmo, em uma mesma escala, sob a mesma perspectiva. Todos os acontecimentos dentro da mesma linha do tempo: “a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” (HALBWACHS, 2006, p. 100).

Também para Pierre Nora (1981), memória e história não se confundem:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo se opõe uma à

outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido do eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1981, p. 9)

Neste sentido, nada mais inquietante do que a história linear, única, simplesmente explicativa. Para Le Goff (2003), os estudos de memória, modificando a abordagem histórica tradicional, estabelecem uma “revolução da memória”: “Uma problemática abertamente contemporânea [...] e uma iniciativa decididamente retrospectiva, ‘a renúncia a uma temporalidade linear’ em proveito dos tempos vividos múltiplos ‘nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo’” (LE GOFF, 2003, p. 467).

O que poderia dizer então da memória da Matemática dos pitagóricos? Essa maneira de colocar todos os acontecimentos em uma linha reta de tempo-espço, em um único sentido de explicação é uma tendência para a História da Matemática, como se percebe em Boyer (2010), em sua obra *História da Matemática*. Afinal, como aborda Le Goff (2003), foi, sobretudo, com a Escola dos *Annales*, (*Annales d’Histoire Économique et Sociale* fundada em 1929) que surgiu a “Nova História”, uma nova maneira de analisar a História, mas esta ainda não permeou a Matemática. Sendo a Matemática dos pitagóricos não linear, como a partir dela podemos pensar e fazer o resgate da sua memória?

Matemática entendida como ciência a-histórica, desprovida de sua relação tempo-espço tornou-se abordagem dominante. Ao pretender

ser “exata” como “Ciência Exata” esqueceu-se do elemento humano. Como analisa Silva e Gusmão (2009), com Descartes ao pretender ser “objetiva” esqueceu-se de sua subjetividade. Esqueceu também da sua memória.

Contudo, ainda se fala de História da Matemática. Mas esta se encontra amparada na concepção linear da História. Ainda não é memória. Neste sentido, para Pierre Nora (1981) e Maurice Halbwachs (2006) nada mais excludente do que história [leia-se história tradicional, linear, “positivista”] e memória.

Não basta explicar as descobertas matemáticas ao seu tempo e, assim, explicar as descobertas da Matemática Pitagórica. Boyer (2010) fez isto muito bem: tornou-se “historiador” na concepção tradicional do termo, mas era exatamente isto. Ele queria abordar as descobertas matemáticas do próprio Pitágoras e, frustrado, nada encontrou. Teve que recorrer a outras fontes. Recorreu a terceiros e não se deu por satisfeito. Queria lê-lo em pessoa. Esqueceu-se de recorrer à memória coletiva dos pitagóricos, e entender o elemento imaterial, simbólico de seus pensamentos.

Davis e Hersh (1985, p. 60-61), em *A Experiência Matemática*, explicitam que:

A fim de entender a matemática de uma época anterior, é exigido que penetremos na consciência individual e coletiva contemporâneas. Esta é uma missão particularmente difícil, pois os escritos matemáticos formais e informais que nos chegam não descrevem a rede de consciência em detalhes. É improvável que se possa reconstruir a significação da matemática baseando-se somente nos registros escritos.

Neste sentido, Davis e Hersh (1985) aproximam a relação entre Matemática e consciência. E, ao buscarem a rede de consciência como reconstrução da significação Matemática, os autores entendem a Matemática, também, pelo seu caráter simbólico e subjetivo. Dessa forma, eles tornam mais próximos a Matemática da memória. Em nosso caso, da memória da Matemática dos Pitagóricos.

Pitágoras viveu cerca de 580/78-497/6 a.C. Segundo Souza (2000, p. 61),

É muito pouco o que conhecemos sobre a vida de Pitágoras. Esta figura cedo foi envolvida pelo legendário, de modo que é difícil separar nela o histórico do fantástico [...] Pitágoras não deixou nenhum documento escrito. Seus ensinamentos transmitidos oralmente eram rigorosamente guardados em segredos pelos primeiros discípulos que também nada escreveram. Daí a grande dificuldade em reconstituir o pensamento do pitagorismo primitivo e ainda mais o do próprio Pitágoras, distinguindo-o de seus discípulos.

Pitágoras foi uma figura lendária, cercada de mitos, inclusive segundo Pauli (1997), considerado por alguns como um deus. Mas, por não ter deixado nada por escrito, dificilmente há de que se falar em pensamento de Pitágoras, e, sim, de Pitagóricos, seus discípulos posteriores. Os primeiros discípulos também nada escreveram. O primeiro escrito pitagórico é, segundo Pauli (1997), de aproximadamente cem anos após a morte de Pitágoras, que é o caso de Filolau de Crontona, discípulo de Lísis, que esta, por sua vez, fora discípulo de Pitágoras. É a fonte mais próxima que se tem de origem.

A dificuldade de se falar do pensamento do próprio Pitágoras é que ele nada escrevera, e tudo fora transmitido oralmente aos seus discipu-

los, e na forma de sociedade secreta. Nada poderia dela sair. No entanto, Filolau trai a sociedade e, segundo Pauli (1997), por falta de verbas e quando a tradição da escola torna-se mais “branda” escreve um livro contando os mistérios do pensamento pitagórico e o vende. Inclusive Platão o compra, alguns afirmando que da própria mão de Filolau, outros de um discípulo deste. Esta obra chega a nós apenas na forma de fragmentos. O fato é que, com Filolau o pensamento pitagórico passa a ser difundido. Posteriormente, os pitagóricos começam a escrever sobre sua doutrina, como Arquitas de Tarento, além de terceiros.

Os fragmentos de Filolau é uma importante fonte para a memória da Matemática Pitagórica. Se, contudo, não há como separar o pensamento de Filolau ou de Arquitas com o do próprio Pitágoras, é, sobretudo, com a Escola Pitagórica que podemos entendê-la como memória coletiva, pois seus indivíduos não agem e nem pensam “sozinhos”. Os “outros” [o mestre e seus discípulos, os seus colegas] fazem parte de seu sistema de pensamento.

E ainda, o sistema de pensamento perpetua enquanto durar o grupo, de tal forma que segundo Halbwachs (2006, p. 94):

[...] a morte, que põe termo à vida fisiológica, não detém bruscamente a corrente dos pensamentos tais como se desenvolvem no círculo daquele cujo corpo desaparece. Por mais algum tempo ainda nós o representamos como se ele estivesse vivo, permanece misturado à vida cotidiana, imaginamos o que diria e faria em tais ou quais circunstâncias.

Assim, no tempo de Filolau, mesmo já sem Pitágoras, a maneira de entender o mundo e a Matemática deste continuou a se perpetuar, como se vivo estivesse. Afinal é por isso que podemos ainda denominá-lo como um grupo comum, de pitagóricos; por causa de sua memória coletiva.

Desta forma, é sobre o sistema de pensamento pitagórico, sua subjetividade, seu elemento imaterial que podemos entender melhor a sua memória coletiva e sua matemática, e não através da explicação história da “objetividade” numérica. Boyer (2010) é exemplo desta última, conforme relata em sua *História da Matemática*:

Dizia-se que o lema da escola pitagórica era ‘Tudo é número’. Lembrando que os babilônios tinham associado várias medidas numéricas às coisas que os cercavam, desde os movimentos nos céus até o valor de seus escravos, podemos perceber nesse lema uma forte afinidade com a Mesopotâmia (BOYER, 2010, p. 34).

“Tudo é número”, realmente é o lema da escola pitagórica. Contudo, o número dos babilônicos não se confunde com o número dos pitagóricos. Não houve um empréstimo neste caso. Não se trata de associar “medidas numéricas às coisas que os cercavam” (BOYER, 2010, p. 34). É preciso compreender o número dos pitagóricos como elemento simbólico. É preciso mergulhar em sua Filosofia, adentrar em seu sistema de pensamento, vivenciar a sua memória para entender seus números, sua matemática.

Segundo Filolau (apud SOUZA, 2000)

Frag. 1 A natureza foi construída no cosmos de (elementos) ilimitados e de limitados, tanto o cosmo como um todo quanto todas as coisas nele (existentes).

.....

Frag. 4 De princípio, com efeito, nem o para ser conhecido haverá, se tudo for ilimitado.

Frag. 5 E realmente tudo que é conhecido tem número; pois nada é possível pensar ou conhecer sem ele.

.....

Frag. 8 O um (unidade) é o princípio de todas as coisas. (FILOLAU apud SOUZA, 2010, p. 206-207)

Percebemos aqui, nestes fragmentos, a idéia principal dos pitagóricos: o número. Não eram, necessariamente, os quatro elementos (Água, Ar, Terra e Fogo) que eram as gêneses da formação do universo, conforme acreditavam os jônicos da Grécia Antiga do período pré-socrático (embora os pitagóricos os considerassem como componentes da formação do universo).

Os fragmentos de Filolau colocam os números em sua relação com o princípio do universo. É a busca da *arché* (princípio). Neste sentido, temos que buscar na filosofia pitagórica a sua base Matemática, e não puramente em seus cálculos numéricos como abordou Boyer (2010).

A busca da *arché*, segundo Aranha (2003), acontece quando os gregos deslocaram o foco dos princípios de uma cosmogonia, “típica do pensamento mítico, [e] é descritiva e explica como do *caos* surge o cosmo, a partir da geração dos deuses, identificados às forças da natureza” (ARANHA, 2003, p. 119) para uma cosmologia “[em que] as explicações rompem com o mito: a *arché* (princípio) não se encontra na ordem do tempo mítico, mas significa princípio teórico, fundamento de todas as coisas.” (ARANHA, 2003, p. 119).

Nietzsche (2008) é ainda mais enfático ao afirmar que a busca pela *arché* ocorreu a partir de Tales, quando nasce a filosofia, ao afirmar que tudo é água:

[...] a filosofia grega parece ter início com uma idéia inconsistente, com a sentença de que a

água é a origem e como que o útero materno de todas as coisas: é mesmo necessário deter-se aí com calma e tomar isso a sério? Sim, e por três motivos: primeiro, porque a sentença enuncia algo a respeito da origem das coisas, e, segundo, porque ela o faz sem imagem e fabulação; e, por fim, em terceiro lugar, porque nela está contido, ainda que em estado embrionário, o seguinte pensamento: tudo é um. O primeiro motivo mencionado ainda deixa Tales em companhia dos religiosos e supersticiosos, mas já o segundo retira-o de tal companhia e se nos apresenta como investigador da natureza; toda, em função do terceiro motivo, Tales torna-se o primeiro filósofo grego. (NIETZSCHE, 2008, p. 43).

Neste sentido, era comum entre os gregos buscar o princípio do universo, Hesíodo (2010) em sua *Teogonia* tornou difusa a concepção do universo a partir do *caos* em que origina os primeiros deuses. Mas com Tales faz-se um corte epistemológico na busca deste princípio, pois se deixa de lado o pensamento místico/mitológico para se buscar um princípio a partir da investigação da natureza, incluindo as sementes da sentença de que “tudo é um”. Existe um princípio a que tudo se deriva, e que para Tales é a água. A água porque umedece o alimento de todas as coisas e faz gerar vida, segundo o entendimento de Aristóteles (apud SOUZA, 2010) sobre Tales.

Paralelo a Tales, situa-se toda a filosofia Jônica. Para Tales, o princípio é água. Para Anaxímedes de Mileto é o ar porque, segundo Simplício (apud SOUZA, 2010), o ar é ilimitado, a água, pois, é limitada, e se o universo viesse do limitado não poderia haver multiplicidade. Já para Heráclito de Éfeso o princípio é o fogo. Segundo Hegel (apud SANTOS, 2000), Heráclito considerou o fogo como elemento primeiro do universo não pelo fogo em si, mas pela condição de movimento, de processo. Do fogo

forma-se o ciclo, do fogo o universo se movimenta. Como ele mesmo se expressa: “Por fogo se trocam todas (as coisas) e fogo por todas, tal como por ouro mercadorias e por mercadorias ouro” (HERÁCLITO apud SANTOS, 2000). É por isso que Heráclito considerou o fogo como elemento primeiro do universo, por analogia ao movimento, por ser a “moeda” que se trocam todas as coisas.

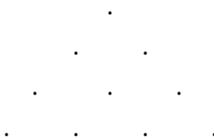
É nessa busca pela *arché*, pelo princípio que se encontra os pitagóricos, o “tudo é número” está na relação com o “tudo é água” de Tales, em que o princípio do universo, ao invés da água, ou de qualquer outro elemento “material”, é o número. O número pitagórico possui um caráter essencialmente simbólico. Não temos como entender a partir da objetividade numérica da Matemática Cartesiana, como queria Boyer (2010). Esse número é repleto de subjetividade, de simbologia. É filosofia. É *arché*. É princípio. É tão princípio que para Filolau (apud SOUZA, 2010, p. 206), “Frag. 5 - E realmente tudo que é conhecido tem número; pois nada é possível pensar ou conhecer sem ele”.

A expressão máxima da simbologia dos números pitagóricos é o dez, considerado como o número perfeito, conforme se percebe em Filolau (apud SANTOS, 2000):

Deve-se julgar as atividades e a essência do número pela potência que existe no dez; pois ele é grande, é o-que-tudo-cumpre e o-que-tudo-efetua, e princípio tanto da vida divina e celeste quanto da humana. Participa... potência também do dez. Sem este, todas as coisas são ilimitadas, obscuras e imperceptíveis. (FILOLAU, apud SOUZA, 2000, p. 207-08).

Dessa forma, compreendemos as coisas a partir dos números, e a expressão máxima da totalidade numérica é o dez. Para Pauli (1997), os pitagóricos adoravam ao dez, não apenas por este ser uma unidade

decimal que vários povos o adotaram por causa da contagem dos dedos da mão, mas, o adoraram como expressão máxima porque a união entre os quatro números primeiros formam-se dez ($1+2+3+4=10$). Esta era a materialização do divino. Este pensamento estava expresso sob a forma da figura do *tetrakty*s:



O uno é a mônada, porque não é nem par, nem ímpar. Ele é todo o número.

O dois é a linha. Ou seja, o primeiro par.

O três é a superfície. Ou seja, o primeiro ímpar.

O quatro é o sólido. Ou seja, o primeiro quadrado. (PAULI, 1997)

Os quatro primeiros números, paralelo ao dez eram adorados pelos pitagóricos. Sobre o número quatro Filolau (apud SANTOS, 2000, p. 208) descreve como princípios:

Há quatro princípios no ser racional: cérebro, coração, umbigo e órgãos genitais. Cabeça (é o princípio) da inteligência; coração, da alma e da sensação; umbigo, do enraizamento e crescimento do embrião; e os órgãos genitais, da emissão do sêmen e da criação. O cérebro (indica) o (princípio) do homem; o coração, o do animal; o umbigo, o da planta; e os órgãos genitais, o de todos eles; pois tudo floresce e cresce de um sêmen.

Assim quatro (cérebro, coração, umbigo e órgãos genitais) são os princípios no ser racional. O número quatro como número sagrado também se encontra nos seres racionais como quatro princípios. São os números se materializando na natureza. De acordo os pitagóricos, somente pelos números que compreendemos as coisas. Sem números não há compreensão.

Contudo, os números para os pitagóricos não exprimem apenas a perfeição do divino, enquanto tal, mas, também, encontra-se na condição humana, como o próprio Filolau (apud SOUZA, 2000) afirmou:

Frag. 11- Mas pode-se ver a natureza do número e sua potência em atividade, não só nas (coisas) sobrenaturais e divinas, mas ainda em todos os atos e palavras humanos, yem qualquer parte, em todas as produções técnicas e na música. (FILOLAU, 2000, p. 207-208)

Sobre a natureza dos números na música Filolau (apud SANTOS, 2000), compreende-a através da harmonia,

Frag. 6- [...]A harmonia (oitava 1:2) abrange uma quarta (1:3) e uma quinta (2:3); a quinta é maior que a quarta por um tom inteiro. Pois do mi grave ao lá há uma quarta, e do lá ao mi agudo, uma quinta; do mi agudo ao si, uma quarta, e do si ao mi grave, uma quinta; o intervalo de lá a si é de um tom; a quarta está na relação de 3:4; a quinta na de 2:3, e a oitava, na de 1:2. Assim, a harmonia (oitava) (abrange) cinco tons e dois semitons; a quinta, três tons e dois semitons, e quarta, dois tons e um semitom. (FILOLAU apud SOUZA, 2000, p. 207).

Dessa forma, os pitagóricos tinham na música a expressão cabal de que a harmonia musical viria pelos contrários dos números. E a música são números, formado por tons contrários que se expressam na forma de números dando origem às notas musicais. Neste sentido que a música é números. Como afirma Filolau (apud SOUZA, 2000), sem números não poderíamos ter conhecimento das coisas. Sem números não haveria música. Não haveria o universo. Não haveria ser racional.

Contudo, é importante lembrar que tudo isso faz parte da simbologia presente nos números, e não apenas o um, dois, três, quatro, etc, que compreendemos atualmente. De tal forma que como afirma Pauli (1997) “Vivenciou Pitágoras o simbolismo dos números e terá estudado a matemática”.

É sobre esta condição que Pauli (1997) questiona se realmente Pitágoras elaborou o “Teorema de Pitágoras”. Para o autor, Pitágoras foi muito mais “um religioso, um moralista, um político” do que um matemático como entendemos hoje. Contudo, foi sobre os estudos dos números, enquanto números, por serem expressões da divindade, que os pitagóricos posteriores puderam avançar no pensamento matemático. E, não há como negar que foi na escola dos pitagóricos que o “Teorema de Pitágoras” (em que, em um triângulo retângulo qualquer, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos) foi elaborado. Senão o próprio Pitágoras quem o elaborou, pelo menos seus seguidores. E mesmo segundo essa última possibilidade, esta descoberta foi o lapidar dos números que o pensamento pitagórico inicial inaugurou.

Segundo Souza (2000, p. 17),

Pitágoras de Samos, que se tornou figura legendaria já na própria Antiguidade, realizou uma modificação fundamental na religiosidade órfica, transformando o sentido da ‘via de salvação’; no lugar de Dioniso colocou a matemática.

A religiosidade órfica, tinha como via para alcançar a salvação, o próprio Dioniso. Era por Dioniso que os iniciados alcançariam a salvação. Pitágoras troca a figura do Dioniso pelos números. É pela Matemática que os iniciados alcançariam a salvação. Literalmente, a salvação estaria na Matemática.

Considerações finais

Memória da Matemática: Um toque da subjetividade das Ciências Humanas na pretensiosa objetividade das Ciências Exatas. Uma nova maneira não-seqüencial, não-linear, não-cartesiana de abordagem Matemática. E, se memória, no entender de Halbwachs (2006), não é passado morto em sua dimensão tempo-espaço e, sim, uma relação íntima com o presente de forma que tenhamos um passado modificado e interpretado pelo presente, a Matemática dos pitagóricos, longe de estabelecer um modelo a ser seguido, faz-nos questionar essas Matemáticas sequenciais, lineares e cartesianas, ensinando-nos que novas maneiras de pensar e fazer Matemática são possíveis.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. Trad. Elza F. Gomide. São Paulo: Blucher, 2010.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. **A experiência Matemática**. Tradução de João Bosco Pitombeiras. 2ª edição, Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HESÍODO. Teogonia. In: _____. **Teogonia - Trabalhos e dias**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et. al]. Campinas, SP: EDUcamp, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Trad. Fernando Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história**: a problemática dos lugares. Projeto História, nº 10, dez. 1993.

PAULI, Evaldo. Como pensavam os primeiros filósofos: Escola Pitagórica. In: **Enciclopédia Simpozio**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/Megahist-filos/Prim-fil/0335y434.htm#Top_of_page>. Acesso em 11 jun. 2011.

SILVA, Zenilton. G.; GUSMÃO, Tânia C. R. S.. Razão e Emoção: Saberes e Valores em Disputa. In: Colóquio Nacional, 8.; e Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB: As redes científicas e o Desenvolvimento da Pesquisa: Perspectivas Multidisciplinares,1; 2009. **Anais...** Vitória da Conquista – BA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SOUZA, José Calvacante (Org.). **Os Pré-Socráticos**: Vida e obra. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

UM OLHAR DA DIDÁTICA FRANCESA: AS INTERRELAÇÕES ENTRE OS DOMÍNIOS NUMÉRICO, ALGÉBRICO E GEOMÉTRICO

Luiz Marcio Santos Farias*

Introdução e problemática

Os trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos no *ensino secundário de Matemática*, inscrevem-se em diferentes domínios. Investigações em *Didática da Matemática* já sinalizaram a possibilidade e a importância, para o processo de ensino-aprendizagem, das “idas e vindas” feitas entre os diferentes domínios matemáticos. Este artigo se interessa ao estudo das interrelações entre os diferentes domínios matemáticos no ensino secundário. Mais precisamente as *interrelações entre os domínios numérico-algébrico e geométrico* - NAG no *Ensino Secundário de Matemática* - EMS. Até o presente momento, pouco desenvolvido em *Didática da Matemática*, o estudo do NAG do ponto de vista da transposição didática, das práticas dos professores e da resolução de problemas, constituem os interesses da nossa investigação.

As referências teóricas constituem ferramentas necessárias no desenvolvimento de pesquisas, em particular, em *Didática da Matemática*, com o objetivo de fundamentar, compreender e interpretar os fenômenos do ensino e aprendizagem Bronner e Farias, (2007). Neste artigo,

* Universidade Estadual de Feira de Santana. LIAPEME. E-mail: lmsfarias@uefs.br

centramos uma atenção particular nas referências teóricas da Didática Francesa que permitiram o estudo e análise de “*como os professores e estudantes utilizam o NAG*”. Esse é, portanto, um estudo vinculado à um trabalho maior de pesquisa¹, que estudou as interações possíveis entre os domínios matemáticos a partir das práticas de ensino e da resolução de problemas. Para isso, recorreremos as abordagens teóricas da Didática francesa, como instrumentos importantes para interpretar a instauração e utilização do NAG. Neste trabalho, pretendemos apresentar como a Teoria Antropológica do Didático (Chevallard 1992, 1999) foi utilizada no contexto da nossa pesquisa, através da análise de duas tarefas(exercícios), as quais levantaram os seguintes questionamentos:

Como os professores e alunos instalam e utilizam o NAG ?

Esta questão geral conduziu-nos a centrar o nosso olhar sobre questões mais precisas:

(a) Quais são as características matemáticas de uma situação de ensino na qual o NAG é presente?

(b) O que fazem os alunos para resolver uma tarefa e o que faz o professor para ensinar e dirigir o estudo de tal tarefa numa classe na qual o NAG é presente?

Estes questionamentos sugerem evidenciarmos as características, os métodos e os fenômenos relacionados aos dois exercícios que apresentaremos no decorrer desta comunicação, pois a partir dos mesmos, é possível evidenciar as características e alguns fenômenos relacionados ao **NAG**.

Quadro teórico e metodologia

Nossa pesquisa está inscrita na corrente de investigação, denominada Didática da Matemática francesa e, integra uma problemática que

1 O estudo apresentado insere-se nos trabalhos de tese de Farias, (2010), desenvolvido no laboratório LIRDEF da Universidade de Montpellier 2.

interroga as práticas dos professores e alunos desta disciplina em relação a instauração e utilização do NAG. Neste artigo utilizamos dados específicos da nossa pesquisa, constituídos de uma parte, da transcrição de uma aula de Matemática que observamos em uma classe equivalente a Primeira série do Ensino Médio, durante nosso trabalho de tese, e de outra parte, de um problema aberto, proposto a uma classe equivalente ao nono ano do Ensino Fundamental II. A partir de todo material recuperado nestas duas classes, estudamos as características didáticas relacionadas ao NAG nestas duas situações.

A Teoria Antropológica do Didático - TAD desenvolvida por Chevallard (1992, 1999), articulada com a teoria dos Campos Conceituais, especificamente com os conceitos de teorema-em-ato e conceito-em-ato de Vergnaud (1981) ; as investigações sobre as mudanças de quadros de Douady (1986) ; as representações dos registos Duval (1993) ; e o ensino do domínio numérico de Bronner (1997), constituem o nosso quadro teórico. Neste artigo apresentamos algumas características do processo de ensino e aprendizagem de objetos matemáticos onde o NAG aparece.

A metodologia é do tipo clínico, baseando-se em observações, entrevistas, atividades, avaliações, cadernos recolhidos junto a dois professores e seus alunos durante todo um ano escolar. Este trabalho compreende, acerca do NAG, um estudo histórico e epistemológico, um estudo de currículos e livros didáticos e das práticas de professores. Considerando as normas estabelecidas para esta publicação e os elementos que aparecem nas nossas análises, apresentaremos, em linhas gerais, a TAD, tal escolha pode proporcionar uma melhor compreensão das análises que seguem.

A TAD e as organizações matemática e didática

Um estudo praxeológico matemático (Chevallard 1999) pode permitir modelizar a resposta de (a), pergunta feita anteriormente, enquanto que um estudo praxeológico didático (Chevallard 1999) pode permitir

modelizar a resposta de (b). Chevallard considera que qualquer ação humana pode ser analisada num sistema que ele nomeou *praxeologia* ou *organização praxeológica* descritas em termos das quatro noções à seguir:

(Tipo de) tarefa ou Exercício \rightarrow T; (Tipo de) Técnicas \rightarrow τ ; Tecnologia \rightarrow θ ; Teoria \rightarrow Θ , consultar Farias e Pires (2011), para mais detalhes.

Essas quatro noções: *tipo de exercício* (T), *técnica* (τ), *tecnologia* (θ) e *teoria* (Θ), compõem uma *organização praxeológica* completa $[T/\tau/\theta/\Theta]$, decomponível em dois blocos $[T/\tau]$ e $[\theta/\Theta]$, constituindo respectivamente, o *saber-fazer* [*praxe*] e o ambiente *tecnológico-teórico* [*logos*]. Dessa forma, podemos afirmar que *produzir, ensinar e aprender matemática* são ações humanas que podem descrever-se conforme o modelo *praxeológico*. Nesse sentido, a *organização praxeológica* relativa às atividades matemáticas é uma *organização matemática*.

Segundo Matheron (2000, p. 52),

Essa organização permite estudar uma mesma noção matemática designada por um mesmo nome, mas com organizações matemáticas de naturezas diferentes se desenvolvidas no seio de instituições diferentes. Esse ponto de vista ressalta o aspecto ecológico relativo à um objeto O, quer dizer, o aspecto do questionamento da existência real ou da inexistência desse objeto na instituição onde vive uma dada organização matemática. Essa dimensão ecológica nos permite questionar como é ensinado um objeto identificado num livro didático, que tipo de técnica será utilizada na resolução de determinado exercício e qual é a organização matemática, e por consequência, que tipo de programa considerar.

Analisar a vida de um objeto matemático numa *instituição*, compreender sua significação para essa instituição, é identificar a *organização matemática* que coloca esse objeto em jogo. Nesta perspectiva e procuramos estudar a *organização matemática* que é um dos objetos reveladores de praxeologia completa nas instituições de ensino. Chevallard (1999), considera que o sistema das tarefas dos professores revela duas grandes componentes solidárias: organizações matemáticas - OM das tarefas de concepção e de organização de dispositivos de estudo, bem como gestão dos seus ambientes, ou seja uma organização praxéologica de natureza matemática, constituída em torno de um ou vários tipos de tarefas matemáticas, mais ou menos bem identificadas, que evocam a criação de técnicas matemáticas mais ou menos adaptadas assim que justificadas por tecnologias matemáticas mais ou menos sólidas e explícita; organizações didáticas - OD das tarefas de ajuda ao estudo e, em especial, de direção de estudo e de ensino, ou seja a OD refere-se à reconstrução ou a transposição da organização matemática na classe, cujo cumprimento solicita aplicação de técnicas didáticas determinadas.

Análises

Nesta parte de nosso trabalho apresentaremos as análises de duas tarefas, a primeira realizada por um professor e seus alunos na classe de *seconde*. E outra proposta aos alunos da classe de *troisième*.

Análise de uma tarefa na classe de *seconde* no contexto da prática de um professor

Nesta aula o professor de Matemática que denominamos P2, faz o seu curso sobre os objetos: “*a distância entre dois números*” e “*o valor absoluto de um número*”. Em contrapartida, ao analisarmos os dados

coletados durante esta aula, constatamos que, nem os objetos da aula, o estudo “*da distância entre dois números e o valor absoluto de um número*”, nem as intenções de P2 de introduzir estes dois objetos, são revelados aos alunos no início da aula, eles vão aparecer progressivamente ao longo do mesma.

De maneira geral, a *organização matemática* (OM) construída na classe apresenta três tipos de tarefas em torno dos quais a aula é desenvolvida:

Tipo de tarefa T	Técnica τ
$T_{\text{carré}}$ – Calcular $a^2 - b^2$ sendo dado « a » e « b »	$\tau_{\text{carré.1}}$ – Com a ajuda da calculadora, calcula-se de uma só vez $a^2 - b^2$.
	$\tau_{\text{carré.2}}$ - Sem utilizar a calculadora transforma-se $a^2 - b^2$ em um produto notável $(a+b)(a-b)$. Procura-se α tal que : $a = \alpha + m$ $b = \alpha - m$ A reta graduada é utilizada para mostrar que $\alpha = (a + b)/2$ e $m = a - \alpha = \alpha - b$. O número $a^2 - b^2$ é escrito como $(\alpha+m)^2 - (\alpha-m)^2 = 2\alpha 2m = 4\alpha m = 100\alpha$ como valor exato procurado.
T_d – Calcular $d(a ; b)$.	τ_d – Escrever $d(a ; b)$. Calcula-se o valor absoluto da subtração de 25 por 12 ou de 12 por 25, isto é
T_v – Calcular $V(a)$ com « a » numérico.	τ_{v1} – Escrever $V(a) = d(a ; b) = d(a ; 0)$.

Tabela 1: OM da aula

O curso sobre “*a distância entre dois números e o valor absoluto de um número*” começa quando o professor que denotaremos P2 propõe aos alunos um tipo de tarefa que representaremos por $T_{\text{carré}}$. Nesta aula apa-

recem também dois outros tipo de tarefas que são notados T_d e T_v , sobre as quais trabalham P2 e os seus alunos.

O quadro acima apresenta os tipos de tarefas e as técnicas que acompanham cada uma destas tarefas de maneira simplificada. Neste quadro não especificamos os elementos tecnológicos ou teóricos das praxeologias que aparecem na aula. Porém, os elementos que pertencem ao bloco tecnológico-teórico [q, Q] que permitem justificar as técnicas anteriores serão anunciados de forma resumida no decorrer desta comunicação.

No que diz respeito a *organização didática (OD)* da aula, apresentaremos esta organização apenas a partir de $t_{\text{carré}2}$. É a partir de $t_{\text{carré}2}$ que P2 começa um trabalho de investigação de uma nova técnica para resolver a tarefa sobre a diferença entre dois quadrados através de um raciocínio que permite precisar o valor da diferença entre os dois quadrados em questão. Para isso P2 recorre ao NAG, através da introdução da reta graduada, para mostrar que os números $999.999.999.925^2$ e $999.999.999.875^2$ escritos respectivamente sobre a forma $(999.999.999.900+25)^2 = a^2$ e $(999.999.999.900-25)^2 = b^2$ podem ser inscritos na reta graduada, situados à mesma distância do número $\alpha = 999.999.999.900$. P2 utiliza a reta graduada para mostrar que a distância entre os números α e a entre os números b e α é a mesma, e é partir desta distância que P2 escreve os números a e b em função de α . Mas, em nenhum momento da realização desta tarefa o professor menciona ter introduzido dois outros domínios no tratamento da tarefa.

Objetos do filtro do numérico				
Tipo de número	Tipo de comparador	Type de operador	Tipo de cálculo	Domínio onde a tarefa foi proposta
R	Diferente ; Igual ; Maior que ; Menor que.	Subtração ; Distância Valor absoluto	Misto	Numérico
$t_{\text{carré2}}$ - Calculer 999999 999 925 ² - 999 999 999 875 ²	Praxéologia			
	Técnica τ		Tecnológico-teórico [θ, Θ]	
	$t_{\text{carré2}}$		[θ, Θ] _{carré2}	
	Elementos para análise dos fenômenos didáticos			
Quadros	Registro	Procedimento /Regra	Aplicação	
Numérico, algébrico, geométrico	Verbal, literal, número, geométrico	Decomposição dos números a^2 e b^2 em função de « α » e « m », em seguida multiplicar « α » por 100.	Calculer 123 456 725 ² - 123 456 675 ²	

Tabela 2: Resumo da análise praxeológica.

Sobre as situações construídas por P2 através de perguntas-respostas, nos parece importante apontar que nesta aula o professor adotou como critério a aquisição de dois saberes matemáticos ao mesmo tempo “*distância entre dois números e o valor absoluto*” este fato é verificado através das perguntas-respostas que conduzem todas as fases da aula.

Vergnaud (1981), sublinha que não é razoável estudar separadamente a aquisição de conceitos (e procedimentos), pois, nas situações encontradas pelo aluno, os saberes são dificilmente dissociáveis.

Observamos que nesta aula os alunos são freqüentemente conduzidos à fazer analogias, comparações, ou tratar problemas em domínios diferentes do qual o problema foi proposto no intuito de avançar no raciocínio, explicar ou até mesmo dar sentido aos conceitos trabalhados. Observamos também a utilização da mudança de registros através do cálculo literal para reduzir o trabalho do cálculo numérico. Verificamos também a utilização de representações gráficas através da reta graduada para trabalhar os conceitos de distância entre dois números e valor absoluto de um número. Estes são alguns exemplos de utilização do NAG encontrados nesta aula. Porém, através das análises efetuadas até aqui constatamos que dar sentido à conceitos utilizando exemplos, comparações, analogias, não é simples nem para ser utilizado por P2, nem para a compreensão dos alunos. Pois, como sublinha Raymond Duval (1993), os objetos matemáticos como retas, números, representações algébricas, etc. não são objetos reais ou físicos, para manipulá-los os alunos devem passar pelas suas representações, mentais e semióticas. P2 utiliza o NAG para promover mudanças de registros e de quadros, mas nem em todas as tarefas ele consegue manter tal encadeamento, o que ocasiona dificuldade em um determinado momento da aula, o que pode ser verificado através da análise do nosso protocolo.

Observamos assim, o NAG desempenhando um papel importante na mudança de registro. De acordo com Duval (1993), compreender um objeto matemático é a capacidade de reconhecê-lo em registros diferentes. A conversão de uma representação semiótica à outra pode ser assim a ocasião de se aprender. A dificuldade vem da coordenação dos registros cujas condições determinam o sucesso na conversão entre os registros semióticos diferentes. O NAG nesta aula é visto como um objeto coordenador que vai dar sentido à estas trocas.

Constatamos uma utilização do NAG por parte de P2 de maneira implícita. Nesta aula pode-se observar que a integração do NAG no processo de ensino-aprendizagem é contínua e fortemente ligada às normas previstas para a institucionalização dos objetos estudados e previstos pelas instruções oficiais.

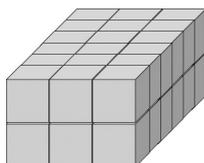
Análise de uma tarefa propostas aos alunos no troisième

O conceito do volume possui diversas propriedades que podem gerar várias dificuldades de compreensão aos alunos que deverão utiliza-las durante exercícios de matemática. Estas dificuldades são frequentemente originadas, do fato de que, em matéria de ensino de Matemática, o conceito de volume é dividido entre dois pólos de concepções: polo de natureza geométrica e polo de natureza numérica. Instalados por conseguinte, ao mesmo tempo num quadro geométrico e um quadro numérico.

O método utilizado no âmbito das nossas análises apoia-s na noção de “*praxeologia matemática*” e na Teoria de Campos Conceituais, na tentativa de explicitar o NAG presente na tarefa que foi realizada.

No quadro seguinte, mostramos a análise da tarefa partir da organização matemática (Chevallard, 1999), dos quadros (Douady, 1986) e dos teorema-em-ato e conceito-em-ato de (Vergnaud, 1990).

A tarefa



Luc possui 36 pequenos cubos de 1 cm de aresta. Ele quer arranja-los de maneira a formar paralelepípedos retângulos como aparece na figura ao lado. Indique todas as possibilidades de arranjo que originarão paralelepipedos retângulos diferentes.

Praxéologia		
Tipo de tarefa		Técnica
T: Produzir sólidos de um volume dado		τ : Ensaio-erro
		τ : Decompôr o número 36 em um produto de triplo
Elementos para a análise dos fenômenos didáticos		
Quadro		Teorema-em-ato e Conceito-em-ato
t_2	Geométrico	<ul style="list-style-type: none"> - o corte recolhimento conserva o volumen - Se S e S' são quasi disjuntos, $V(S \cup S') = V(S) + V(S')$ - Contagem bidimensional e tridimensional - O volume é invariante por isometria
t_2	Numérico	<ul style="list-style-type: none"> - Fórmula de cálculo do volume do paralelepípedo retângulo $V=L \times l \times h$ - Decomposição multiplicativa de um número ou dos divisores de um número. - Paralelepido retângulo é completamente definido pelas suas dimensões o volume é invariante por isometria.

Tabela 3: Resumo da análise praxeológica.

O problema mostra o NAG através do desenho do sólido, da decomposição do número 36 e da fórmula de cálculo do volume do paralelepípedo retângulo. Espera-se através deste problema, que os alunos estabeleçam relações entre os quadros, associando as lados do paralelepípedo retângulo à sua fórmula, e assim eles determinem os sólidos, ou através da decomposição multiplicativa do número 36 em três números inteiros positivos.

De forma geral, verificamos que alguns alunos apresentaram dificuldades para resolver o problema de construção dos sólidos. Eles uti-

lizaram a técnica, ou seja, os alunos tentaram organizar os cubos sem considerar a decomposição multiplicativa do número 36. Alguns alunos posicionaram de um lado paralelepípedos retângulos com 5 cubos, e após terem observado que a contagem não originava os 36 cubos, desconsideraram o desenho. Podemos dizer que nesta tarefa, os alunos não estabelecem de maneira eficaz a utilização do NAG.

Em contrapartida, observamos que os alunos que utilizaram a técnica, estabeleceram a relação entre a fórmula de volume e os sólidos, fizeram a decomposição multiplicativa do número 36 em três números, esses alunos apresentaram o paralelepípedo retângulo em função das suas três dimensões. Neste caso podemos dizer que houve uma eficaz utilização do NAG pelos alunos.

Considerações finais

De forma geral, a partir das duas atividades apresentadas podemos observar que o NAG é utilizado implicitamente pelo professor e que os alunos não utilizam o NAG de maneira eficaz.

A análise da tarefa relativa à utilização do NAG na prática de um professor, mostra como o NAG é utilizado por este professor no desenvolvimento de sua aula. Porém, nós nos questionamos sobre a aprendizagem dos alunos: “o que podemos garantir sobre o sentido que os alunos dão à utilização do NAG feita pelo professor.” E, segundo Brousseau (1986), uma boa *devolução* permite limitar as interpretações dos alunos em relação às expectativas do professor. Através da análise desta tarefa, podemos constatar que, nesta aula, a construção e a aplicação de tal processo não foi considerado pelo professor. Nesta aula os alunos são freqüentemente conduzidos a fazer analogias, comparações, ou tratar problemas em domínios diferentes do qual o problema foi proposto para avançar num raciocínio, explicar ou até mesmo dar sentido aos conceitos trabalhados. Observamos também a utilização do cálculo literal para

reduzir o trabalho do cálculo numérico. Existe também a utilização de representações gráficas através da reta graduada para trabalhar os conceitos de distância entre dois números e valor absoluto de um número. Estes são alguns exemplos destas práticas encontradas nesta aula. Porém, através das análises efetuadas, constatamos que dar sentido a conceitos utilizando exemplos, comparações, analogias, não é simples nem para ser instaurado por P2, nem para a compreensão dos alunos. Pois, como sublinha Raymond Duval (1993), os objetos matemáticos como retas, números, representações algébricas, etc. não são objetos reais ou físicos, para manipulá-los os alunos devem passar pelas suas representações, mentais e semióticas. Por conseguinte, um trabalho de vigilância constante é solicitado ao professor e, sobretudo aos alunos, para um encadeamento coerente entre os diferentes momentos de uma aula. P2 utiliza, implicitamente o NAG para promover mudanças de registros e de quadros. Devido esta utilização implícita, em muitas as fases dessa aula, P2 não consegue manter um equilíbrio didático, o que ocasiona dificuldade em determinados momentos da aula, o que pode ser verificado através do nosso protocolo. O NAG desempenhando um papel importante na mudança de registro. Nesta aula os alunos são convidados a compreenderem propriamente os objetos matemáticos em jogo, e não somente a sua representação, os alunos devem dominar um mesmo objeto matemático em vários registros de representação semiótica e estes registros coordenam os objetos. De acordo com Duval (1993), compreender um objeto matemático é a capacidade de reconhecê-lo em registros diferentes. A conversão de uma representação semiótica à outra pode ser assim a ocasião de se aprender. A dificuldade vem da coordenação dos registros cujas condições determinam sucesso na conversão entre os registros semióticos diferentes, o NAG nesta aula é visto como um objeto coordenador, que vai dar sentido a estas trocas. Porém o professor utiliza o NAG de maneira implícita. Foi possível observar que a integração do NAG no processo de ensino-aprendizagem é contínua e fortemente ligada às normas previstas para a institucionalização dos objetos estudados.

No que diz respeito à análise do problema aberto, ela demonstra que em geral os alunos sabem aplicar a fórmula e apresentam dificuldades para estabelecer relações entre a medida do volume de um sólido e as dimensões do mesmo. Entretanto, os alunos não apresentam dificuldades no processo de cálculo do volume de um sólido a partir das medidas das suas dimensões. Em contrapartida, no que diz respeito à identificação dos sólidos a partir de um volume dado verificamos dificuldades por parte dos alunos do colégio. Os obstáculos aparecem sobretudo quando é necessário utilizar o NAG.

Neste sentido evidenciamos nas condições atuais de ensino, um problema didático, pois os professores que participaram desta pesquisa, no Brasil e na França, subestimam, ao implícito, o papel das interrelações entre os domínios matemáticos. E este comportamento, na maioria das vezes, apresenta-se como obstáculo para os estudantes na execução de atividades ou na construção de novos conhecimentos que envolvem, simultaneamente, os domínios numérico-algébrico e geométrico.

Referências

BRONNER, A. **Étude didactique des nombres réels, idécimalité et racine carrée**, 23 junho de 1997. 386f. Tese de Doutorado em Didática da Matemática - Laboratório Leibniz, Universidade Joseph Fourier, Grenoble. 1997.

_____. Les nombres réels dans la transition collège-lycée : Rapports institutionnels et milieux pour l'apprentissage. **Actes du séminaire national de didactique**, IREM de Paris 7. 2007.

BRONNER, A. FARIAS, L.M.S. (2007), *Comment la profession prend-elle en compte les interrelations entre les domaines numérique-algébrique et géométrique ?* In **Actes du II congrès international sur la Théorie Anthropologique du Didactique**. 2007, Uzès-France. "Diffuser les

mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action”, v. 1. 2007.

BROUSSEAU, G. **Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques**. RDM Vol.7/2, éditions La Pensée Sauvage. 1986.

CHEVALLARD, Y. Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège - Deuxième partie. **Perspectives curriculaires** : la notion de modélisation. Petit x n°19, pp 43-75. 1989.

CHEVALLARD, Y. Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Vol 12.1, pp. 73-111, La Pensée Sauvage. 1992.

CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques** 19/2, La Pensée Sauvage. 1999.

DOUADY R. Jeux de cadres et dialectique outil-objet. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Vol. 7, n° 2, p. 5-31. 1986.

DUVAL R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de didactique et de sciences cognitives**, n°5, p.37-65, IREM de Strasbourg. 1993.

FARIAS, L.M.S.: **Étude des interrelations entre les domaines numérique, algébrique et géométrique dans l'enseignement des mathématiques au secondaire**: Une analyse des pratiques enseignantes en classes de troisième et de seconde. Thèse de Doctorat, Université de Montpellier 2, France 2010.

FARIAS, L. M. S.; PIRES, M.A.L.M. A Teoria antropológica da didática e o estudo das interrelações entre domínios numérico, algébrico e geométrico. **Rmatec**. Revista de Matemática, Ensino e Cultura

(UFRN), v. 1, p. 34-49, 2011.

MATHERON Y. **Analyser les praxéologies quelques exemples d'organisations**. 2000.

VERGNAUD G. **L'enfant la mathématique et la réalité** ; ed. Peter Lang, Berne. 1981.

MEMÓRIAS REVELADAS: O PROJETO DE RECONSTITUIÇÃO OFICIAL DA MEMÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR

José Alves Dias*

Introdução

O processo que deu início à implantação, em 2009, do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil, amplamente conhecido como o projeto “Memórias Reveladas” foi articulado pelo Ministério da Justiça, pela Casa Civil da Presidência da República e pelo Arquivo Nacional. Essa iniciativa reuniu e disponibilizou, em rede virtual, livros, periódicos, vídeos, iconografias e documentos textuais relativos à história política recente do País, oriundos de arquivos públicos e privados.¹

O Arquivo Nacional conseguiu recuperar um número considerável de documentos e remanejar, para a esfera civil, outros tantos que esta-

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Grupo de Pesquisa: Política e Sociedade no Brasil Imperial e Republicano (GEPS). *E-mail*: jdpesquisa@yahoo.com.br

1 Preliminarmente, em 2005, o Ministro Paulo Vannuchi, à frente da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República havia criado, através da Portaria nº 21, datada de 21/02/2005, um grupo de trabalho objetivando a elaboração de um projeto para reunir e preservar qualquer acervo que se relacionasse com a violação dos direitos humanos durante a ditadura brasileira. No mesmo ano foi regulamentada a transferência dos acervos do Conselho de Segurança Nacional, da Comissão Geral de Investigações e do Serviço Nacional de Informações para o Arquivo Nacional retirando-os da jurisdição militar.

vam sob a custódia militar. Uma das últimas ações foi o repatriamento do acervo “Brasil Nunca Mais”, um projeto que abrange um milhão de cópias referente a mais de setecentos processos do Superior Tribunal Militar, desenvolvido clandestinamente por Dom Paulo Evaristo Arns e pelo pastor presbiteriano Jaime Wright, entre os anos de 1979 e 1985. Esses documentos estavam, estrategicamente, espalhados em vários países, para impedir seu confisco pelos órgãos de repressão no Brasil.

Diante de um acervo tão rico e volumoso cabe, portanto, verificar quais as implicações para a pesquisa científica desse acúmulo de informações, qual a relação do pesquisador com essas fontes e quais as providências necessárias para permitir o acesso irrestrito a essa documentação. Todo esse cuidado, embora esteja relacionado diretamente aos fundos que compõe a enorme lista de dados do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil refere-se, também, à dinâmica de coleta, análise e depuração de fontes de qualquer natureza, independente do campo de atuação do pesquisador.

A memória em disputa

Inicialmente, cabe destacar, que a definição dos conceitos de memória e verdade surge nebulosa na versão institucional do projeto em apreço e parece haver certa confusão entre a disponibilização de um acervo oculto – cuja existência e preservação são fundamentais para compor uma análise crítica mais completa do recente passado brasileiro – e os seus objetivos concretos, que nada têm haver com a certeza de que a existência dessa massa documental nos traslada a uma verdade irrefutável.

Na referida proposta, determinados lugares que os sujeitos ocupam na História e algumas interpretações são naturalmente absorvidas como razoáveis pelos que com ela se identificam. Desta forma, é prudente não perder de vista a existência de subjetividades no processo de escolha e análise das fontes do pesquisador, sem que isso signifique sua desvalori-

zação. Portanto, devemos definir, prioritariamente, qual o lugar da memória e quais os espaços de disputa que se constroem ao longo de uma trajetória como essa, antes de qualificá-la.

A memória é qualquer forma de pensamento, percepção ou prática que tenha o passado como sua principal referência. A tentativa de sua definição é quase tão antiga quanto a humanidade e, durante séculos, desde as sociedades ágrafas, passando pelos gregos (representada pela deusa Mnemosine) até chegar à era da informática, a memória é debatida com entusiasmo. Quase sempre, as teorias e as metáforas associavam a memória a uma capacidade individual.

Entretanto, foi com Maurice Halbwachs (1990) que pudemos compreender melhor o fato de que as lembranças dos indivíduos estão sempre relacionadas com o coletivo e interagem com todo o corpo social ao qual ele pertence. De modo semelhante, esse autor nos esclarece que a memória, também, está associada ao espaço físico, aos lugares, a uma referência geográfica. Sendo assim, os indivíduos misturam suas memórias individuais formando uma memória coletiva que irrompe numa sensação de identidade e pertencimento.

Por isso mesmo, a depender da posição do indivíduo e das relações estabelecidas naquela comunidade, essas memórias vão sendo lentamente alteradas. Isso explica porque a memória é reconstituível, fragmentada, episódica e seletiva. Nesse patamar a memória pode ser resultado, também, das lutas entre as classes e irão refletir posições ocupadas no passado e no presente. Exatamente por esse motivo que Jacques Le Goff, ao dimensionar as relações entre memória e História, fez questão de afirmar que:

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo [...] esta definição do presente, que é, de fato, um programa, um projeto ideológico, defronta-se muitas vezes com o peso de um passado muito mais complexo. (LE GOFF, 1992, p. 203).

Em virtude disso, a relação entre o período da ditadura e o presente é fundamental para compreender como são complexas as lembranças deixadas sobre aquele tempo que o Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil procura resgatar. A grande mobilização em favor dos direitos humanos após o fim da ditadura, o retorno dos exilados e a trajetória do Partido dos Trabalhadores e de seus líderes no curso dessa história são alguns dos elementos que convergem para compor esse quadro político na atualidade.

Importante ressaltar que os responsáveis pela articulação e criação do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil percorreram um longo caminho entre a luta política e militarizada contra a ditadura e o acesso ao poder no estado democrático de direito. Tais referências são necessárias para se refletir sobre as justas razões que impulsionaram tal iniciativa, as funções às quais o projeto se propõe e a trajetória memorialística construída sobre o passado político brasileiro.²

Apesar de ser bastante interessante, a concepção do projeto “Memórias Reveladas” tem limitações e equívocos que precisam ser apontados. O resgate documental não pode ter pretensões de ser, ao mesmo tempo, uma interpretação do próprio conteúdo crivado de unilateralidades e totalidades, colocando-se acima das interferências conjunturais do presente e abrindo perigosos precedentes para o anacronismo.

2 Entre os principais idealizadores destaca-se, sobretudo, na esfera governamental o envolvimento direto de duas pessoas que foram presas, perseguidas e militaram contra a ditadura militar brasileira: o jornalista e político Paulo Vannuchi, que organizou o grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto Memórias Reveladas, participou dos movimentos de esquerda, foi preso político durante a ditadura militar e colaborou na elaboração do livro *Brasil Nunca Mais* e a economista e atual presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff, que criou oficialmente o Centro de Referência quando foi ministra-chefe da Casa Civil, no governo de Lula, participou de organizações militarizadas contra a ditadura como o Comando de Libertação Nacional (COLINA) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-PALMARES). Por sua atuação em organizações sindicais e jornais clandestinos foi presa, por quase dois anos, e respondeu a vários processos nos tribunais militares.

Um dos principais problemas encontrados é do mito da “memória-verdade”, referência bastante recorrente em todo o material de divulgação do projeto Memórias Reveladas. Quando se referiu à importância de sua iniciativa, por exemplo, Dilma Rousseff declarou:

O Centro constitui um marco na democratização do acesso à informação e se insere no contexto das comemorações dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Um pedaço de nossa história estava nos porões. O “Memórias Reveladas” coloca à disposição de todos os brasileiros os arquivos sobre o período entre as décadas de 1960 e 1980 e das lutas de resistência à ditadura militar, quando imperaram no País censura, violação dos direitos políticos, prisões, torturas e mortes. Trata-se de fazer valer o direito à verdade e à memória.³

Em maio de 2010, uma citação da ministra-chefe da Casa Civil da Presidência da República, Erenice Guerra, postada no mesmo site, reafirmava a associação do resgate da memória de um período histórico com a construção da verdade:

A memória é um bem público que está na base do processo de construção da identidade social, política e cultural de um país. Isto significa que a memória é fundamental para a

3 Declaração extraída e disponível em: <http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1&sid=2>. Acesso em 22 de junho de 2011.

construção da verdade sobre os acontecimentos históricos.⁴

Nesse caso, a verdade é concebida como a representação fiel dos fatos, algo único, estrito e irretocável. A disposição do atual governo brasileiro em criar uma versão oficial a partir da abertura de parte dos arquivos secretos da ditadura militar não é despropositada e se opõe a tentativas, também oficiais, dos governos militares de difundir suas versões a respeito desse período.

Se os militares tentam, por suas memórias, realçar um país em franco desenvolvimento e em harmonia com o capitalismo internacional, a proposta do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil é descortinar as ilegalidades cometidas pelo governo ditatorial contra cidadãos brasileiros, em seu próprio país, culminando com a tortura, o desaparecimento e a morte de vários deles. Atualmente, apesar das aproximações entre grupos oponentes no passado, ainda é forte a sensação de que a ditadura corrompeu as instituições políticas, interrompeu o aprendizado político de toda uma geração e destruiu vidas e famílias inteiras.⁵

Em vista disso, permanece demarcado entre antigos militantes da esquerda e da direita um campo diferenciador que se assenta, fundamentalmente, nas opiniões sobre a violência institucionalizada como método de investigação e mecanismo de inibição dos direitos de expressão social, cultural e política. Tudo isso, alimenta uma constante disputa pela memória desse período que não se resume apenas à depuração dos arquivos. Concomitantemente, a questão da verdade aparece com desta-

4 Declaração extraída e disponível em: <http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=2&sid=2>. Acesso em 22 de junho de 2011.

5 Evidentemente, que a política econômica dependente do capital financeiro internacional e o favorecimento aos interesses comerciais, especuladores e latifundiários eram uma realidade no passado e continuam sendo a tônica dos atuais governos. De modo semelhante, antigos aliados da ditadura compõem a base de sustentação legislativa e os ministérios dos governos federais mais recentes.

que, inclusive, no discurso que se contrapõe às apologias da ditadura e nas imagens caricaturas daquele período.

Recentemente, várias versões sobre o período da ditadura foram veiculadas em novelas e séries de televisão, bem como, através de produções cinematográficas. Em 1997, por exemplo, o filme “O que é isso companheiro”, dirigido por Bruno Barreto provocou reações de pessoas inconformadas com a versão simplista, polêmica e incompleta daquela obra ficcional. Tantas intervenções levaram à organização de uma coletânea desses textos,⁶ na qual, Daniel Aarão Reis Filho fez questão de afirmar que:

Houve um tempo, não distante em que homens sisudos e compenetrados entendiam que a História se elaborava por descobertas, promovidas pela investigação e pela observação crítica. De documentos escritos fundamentalmente. (REIS FILHO, 1997, p. 31).

O articulista destaca ainda os problemas epistemológicos que circundam a História e os historiadores referindo-se, em particular, ao lugar determinante que o conhecimento tende a ocupar:

O discurso desses homens foi tão persuasivo que o senso comum, ainda hoje, acredita que a His-

6 Segundo os organizadores, o livro surgiu para expressar o ponto de vista daqueles que participaram dos acontecimentos e questionar a versão divulgada pelo filme. Os textos de Marcelo Ridenti, Celso Horta e Daniel Aarão Reis Filho foram escritos especialmente para o livro. Os demais artigos de Elio Gaspari, César Benjamin, Frankilin Martins, Vera Sílvia Magalhães, Helena Salém, Paulo Moreira Leite, Jorge Nahas, Alípio Freire, Emir Sader, Izaías Almada, Consuelo Lins, Idibal Piveta, Dulce Muniz, Renato Tapajós, Cláudio Torres e Eugênio Bucci foram publicados nas revistas da ADUSP, Veja, Teoria e Debate e nos jornais Diário Catarinense, O Tempo, O Globo, A Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo.

tória é isso mesmo: a procura incessante da verdade objetiva, única e definitiva. (REIS FILHO, 1997, p. 31).

Ora, do mesmo modo que os fatos e interpretações não são a expressão acabada e indiscutível da verdade, os documentos, também, não podem ser vistos sem restrições. Jacques Le Goff afirmou, sem cerimônias, qual o lugar que lhe cabe nesse processo:

[...] se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento. (LE GOFF, 1992, p. 10).

Em 1995, Adam Schaff se debruçou sobre as implicações das relações entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento e, invocando a teoria marxista, refutou veementemente essa posição contemplativa do historiador frente aos fatos históricos, de modo a deixar clara a ocorrência de uma influência mútua e absolutamente dialética. De forma análoga, encontra-se a afirmação de Jacques Le Goff, segundo a qual, sendo a história uma prática social e uma questão política seria “legítimo observar que a leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo”. Assim,

A tomada de consciência da construção do fato histórico, da não-inocência do documento lançou uma luz reveladora sobre os processos de manipulação que se manifestam em todos os níveis da constituição do saber histórico. (LE GOFF, 1992, p. 11).

Portanto, é prudente ressaltar que, ao contrário do que foi afirmado, a iniciativa oficial de criação do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil abre um vasto campo de informações e amplia a possibilidade de confrontar as versões oficiais anteriores que ocultavam e justificavam a tortura como política de Estado, contudo, não esgota a investigação dos fatos ocorridos durante a ditadura militar.

Arquivos e Acessibilidade

Apesar da intensidade e amplitude do projeto “Memórias Reveladas” ele esconde uma contradição, no mínimo curiosa, visto que, o acesso dos pesquisadores a uma parte considerável desses documentos coletados e disponibilizados é restringido pela legislação arquivística, cuja discussão e aprovação ocorreram durante as gestões de presidentes e ministros atingidos pela ditadura. Para se compreender as razões de tal paradoxo é importante retroceder um pouco na História e percorrer um longo caminho jurídico.

A Legislação Arquivística Brasileira existe desde a publicação, sancionada por Getúlio Vargas, do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, cujo objetivo foi organizar e proteger o patrimônio histórico e artístico nacional. Até o final da década de 1980, um conjunto considerável de leis ordinárias, secundárias, decretos e resoluções foi criado para normatizar a desapropriação do patrimônio público, a microfilmagem de documentos oficiais, a exportação de obras de arte, a regulamentação das profissões de arquivista e técnicos de arquivo, a definição de prova documental e as penas para danos ao patrimônio histórico e artístico nacional.

Todavia, a organização de um acervo documental que incluísse, também, a produção textual das instituições públicas e privadas, material bibliográfico e iconográfico, entre outros, iniciou-se, apenas, em 10 de novembro de 1987 quando, na gestão do presidente José Sarney, foi san-

cionada a lei n.º 7.627 que determinava a eliminação dos processos dos Tribunais do Trabalho, após cinco anos de seu arquivamento, possibilitando, entretanto, à autoridade competente, recolher em arquivo próprio os documentos de valor histórico, desde que arcassem com os custos.

Finalmente, durante o governo Fernando Collor de Melo, foi sancionada a Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispunha sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. Ocorre que, ao mesmo tempo em que garantia o pleno acesso aos documentos públicos e o cuidado com os arquivos privados de interesse social, a referida legislação incluía uma categoria restritiva aos documentos disponibilizados.

Em seguida, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, veio o Decreto n.º 4.073, de 3 de janeiro de 2002 com o objetivo de regulamentar a lei supracitada, estabelecendo a finalidade e as competências do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ). Ainda, em 27 de dezembro do mesmo ano, através do Decreto n.º 4.553, foram definidos os princípios para a salvaguarda de dados, informações, documentos e materiais sigilosos que representassem interesse na segurança da sociedade e do Estado, no âmbito da Administração Pública Federal.

Na legislação em análise, os documentos sigilosos estariam classificados como ultra-secretos, secretos, confidenciais ou reservados e são considerados integrantes dessa categoria:

Dados ou informações cujo conhecimento irrestrito ou divulgação possa acarretar qualquer risco à segurança da sociedade e do Estado, bem como aqueles necessários ao resguardo da inviolabilidade da intimidade da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.⁷

7 Artigo 2.º, do Capítulo I, do Decreto-Lei n.º 4.533, de 27 de dezembro de 2002, disponível em <http://www.aneel.gov.br/cedoc/dec20024553.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2011. Este mesmo decreto foi apresentado ao Congresso Nacional e sancionado na forma de Lei n.º 11.111, em 5 de maio de 2005.

Parece indispensável salientar, para efeito da argumentação central desse texto, que entre as autoridades competentes para classificar os arquivos, nessa versão legal, estão o presidente da República e seu vice-presidente, os ministros de Estado e os comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.⁸

Daí por diante, travou-se uma disputa para definir os prazos de duração da classificação dos arquivos sigilosos que haviam sido estabelecidos genericamente entre 30 e 100 anos na primeira tentativa de regulamentação em 1991, passando de 10 a 50 anos, em 2002 – período no qual esse tipo de documento recebeu as subclassificações de ultra-secreto, secreto, confidencial e reservado – e, finalmente, em Medida Provisória n.º 228, de 9 de dezembro de 2004, o presidente Luís Inácio Lula da Silva ao regulamentar, mais uma vez o assunto, definiu que o prazo máximo de restrição ao acesso de documentos públicos no mais alto grau de sigilo deveria ser de 30 anos.

Ocorre, contudo, que a medida assinada pelo presidente da República e alguns de seus ministros, entre eles José Dirceu de Oliveira e Silva, possui um parágrafo que determina a possibilidade da autoridade competente provocar, ao final do prazo máximo previsto, a manifestação da Comissão de Averiguação e Análise Sigilosas – modificada pelo Decreto n. 5.301, de 2004, para reavaliar o caráter ofensivo do documento à Segurança Nacional, antes de ser autorizado qualquer acesso ao documento.

Outra ressalva importante, constante da mesma Medida Provisória, ressalta que podem permanecer restritos por um século, aqueles documentos públicos não sendo classificados no mais alto grau de sigilo,

8 O Decreto n.º 5.801, de 9 de dezembro de 2004, modificou essa estrutura e criou a Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas composta pelos seguintes membros: Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República (coordenador); Ministro de Estado Chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República; Ministro de Estado da Justiça; Ministro de Estado da Defesa; Ministro de Estado das Relações Exteriores; Advogado-Geral da União e Secretário Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Contenham informações relacionadas à intimidade, vida privada, honra e imagem de pessoas, terão, em face do disposto no inciso X do art. 5º da Constituição, o acesso a essas informações restrito, no prazo de que trata o § 3º do art. 23 da Lei nº 8.159, de 1991, à pessoa diretamente interessada ou, em se tratando de morto ou ausente, ao seu cônjuge, ascendentes ou descendentes.⁹

No âmbito da Comissão da Verdade, outra iniciativa do mesmo caráter, apesar do compromisso dos seus membros em promover o esclarecimento sobre a circunstância das mortes e dos desaparecimentos políticos durante quarenta e dois anos (1946 – 1988), prevalecem, segundo o texto do projeto, as restrições ao acesso dos pesquisadores às informações:

[...] os dados, documentos e informações sigilosos fornecidos à Comissão Nacional da Verdade não poderão ser divulgados ou disponibilizados a terceiros, cabendo a seus membros resguardar seu sigilo.¹⁰

Considerando, portanto, que toda a legislação regulamentadora dos documentos públicos sigilosos, em vigência, foi discutida e aprovada no Congresso Nacional, onde a base política do governo é sempre ampla, e sancionada, pelo então presidente, Luís Inácio Lula da Silva torna-se, no

9 Parágrafo 4.º, do Artigo 5.º, da Medida Provisória nº 228, de 9 de dezembro de 2004, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/228.htm. Acesso em 22 de junho de 2011.

10 Declaração extraída e disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate= 102533. Acesso em 27 de março de 2012.

mínimo, um contra-senso o esforço de reunir e organizar um excelente acervo sobre a recente ditadura brasileira e não possibilitar aos pesquisadores o acesso irrestrito a ele.

Conclusões

As razões da existência desse paradoxo são muitas e algumas se encontram no movediço campo da política. De todo modo, a contínua disputa pela memória não se esgota no âmbito jurídico e, ainda menos, na classificação dos acervos. Ao contrário, a memória estende-se a todos os indivíduos participantes do construto social e pode ser revelada, também, através da oralidade, como ocorria nas sociedades ágrafas. Ainda que se possa apontar-lhe a fluidez e a permanentemente renovação como uma limitação, isso é, também, um meio de escapar das armadilhas do presente.

Ao final da ditadura, enquanto muitos saíram às ruas e outros fizeram greve de fome pela anistia ampla, geral e irrestrita com punições severas para os torturadores, como ocorreu em outros países da América Latina, costurou-se um acordo intermediário nos gabinetes para uma transição gradual e segura para os sequazes da ditadura brasileira. Ainda hoje, mesmo considerando as conquistas sociais inseridas pela pressão popular, a sociedade brasileira ressent-se da oficialização daquele tipo de anistia.

Nessa disputa pela memória oficial, no âmbito do governo federal, ocorre algo bem parecido. Há uma disposição real em reconstruir as últimas décadas da história brasileira com amplas informações, de modo a permitir aos pesquisadores revelar, não a verdade, mas diferentes interpretações do passado com substancial aparato documental e raras lacunas ou ocultações.

Todavia, a pressão dos militares sobre o governo, o amplo arco de alianças entre governistas e lideranças políticas afinadas com o auto-

ritarismo e o revisionismo crescente dos programas partidários e das concepções políticas individuais tem impedido o avanço da construção desses lugares de memória. Nesse sentido, o esforço para a criação do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil pode, além de se tornar estéril, transformar-se num mero exercício de retórica daqueles que, outrora vitimados pela ditadura, desdenham da possibilidade de reação de seus torturadores.

Referências

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª. ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

REIS FILHO, Daniel Aarão et. al. **Versões e Ficções: o seqüestro da História**. 2ª. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

QUALIDADE E CONDIÇÃO: UM CONTRAPONTO HISTORIOGRÁFICO E EMPÍRICO

Isnara Pereira Ivo*

O presente texto compõe algumas apreciações oriundas de pesquisa em desenvolvimento e objetiva pontuar algumas considerações acerca das aplicações que o passado registrou sobre o fenótipo de negros e descendentes. A maneira como alguns historiadores têm analisado estes usos é o objeto do presente texto.¹ Os termos que indicam “qualidade” e “condição” são expressões usadas na documentação Setecentista, tanto portuguesa, quanto espanhola para se referirem aos vários tons de pele, às várias origens e aos diferentes fenótipos da população. Assim, a “qualidade” na escrita coeva aparece empregada

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Grupo de Pesquisa/CNPq: Escravidão e Mestiçagens: Escravidão, comércio e trânsitos culturais nos sertões da Bahia e de Minas Gerais. Século XVIII/UESB-(líder). *E-mail*: narapivo@yahoo.com.br

1 As primeiras análises desenvolvidas por mim resultou da classificação fenotípica recebida por comerciantes do XVIII que exerciam suas atividades entre os sertões da Bahia e de Minas Gerais, neste período: Ivo, I. P. **Homens de caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa**. Século XVIII. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012. As publicações do grupo de pesquisa (Escravidão e mestiçagens) que faço parte têm apontado algumas reflexões, ver: PAIVA, E. F. & IVO, I. P. **Escravidão, mestiçagem e história comparadas**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFGM; Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008; PAIVA, E. F.; IVO, I. P.; MARTINS, I. C. (Org.). **Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais**. São Paulo: Annablume/PPGH-UFGM, Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010; PAIVA, E. F.; AMANTINO, M. e IVO, I. P. **Escravidão, mestiçagens, ambientes, paisagens e espaços**. São Paulo: Annablume, 2011.

para se referir a brancos, pretos, negros, crioulos, pardos, mulatos, cabras, mamelucos, curibocas, caboclos, etc... A “condição”, por sua vez, refere-se a livres, forros e escravos.

É consenso que a noção de brancos livres e negros escravos não se aplica para a América portuguesa, nem para as terras de Espanha no Novo Mundo, durante o século XVIII. Impossível também é estabelecer critérios objetivos para classificar, em termos raciais, a população colonial das Américas portuguesa e espanhola. Branco, preto, negro, mulato, pardo, cabra, mestiço ou crioulo dizem mais sobre a heterogeneidade cultural existente no Brasil Colônia do que sobre as especificidades “raciais” dos que aqui viviam. Igualmente, na América espanhola, a cor negra dava aos escravos uma visibilidade que não tinham os demais grupos e constituiu uma marca indelével da condição servil. Mas, assim como no Brasil, os termos utilizados pelos cronistas e por aqueles que representavam as instituições administrativas, desde os primeiros anos da conquista, são por demasiado imprecisos para que possam constituir referência de uma categoria “racial” (BERNAND, 2001, p. 23). Katzew mostra que durante o século XVIII, no México, as identidades “raciais” eram manipuladas por razões, exclusivamente, práticas: “indivíduos racialmente mixtos, que se identificaban culturalmente com los indios, por ejemplo, solían com frecuencia destacar su origen mestizo com el fin de evitar el pago de tributo” (1996, pp. 108-123; 110).

Para o Setecentos na América portuguesa tem se percebido ser difícil correlacionar a cor da pele à condição social, já que os parâmetros de identificação são imprecisos ou caracterizados por critérios que se desconhece. Diferentemente, para Brasil do século XIX, Castro acreditou ser possível associar a cor à hierarquia social, pois a “noção de cor [...] buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas” (1995, p. 109). No mesmo sentido, e também para o século XVIII, Soares afirmou que “a cor fala da condição social de cada um e, como tudo mais nas sociedades do antigo regime, distingue e hierarquiza” (SOARES, 2000, p. 29). Contrariamente, Libby argumenta,

para o século XVIII, que “as pessoas podiam “perder” sua cor com certa facilidade, [...] tais perdas não seguiam, necessariamente, a cronologia das cores do silêncio sugerida por Castro” (2010, p. 62).

A análise das categorizações fenotípicas e genotípicas dadas aos comerciantes nos sertões da Bahia e de Minas Gerais durante o século XVIII (Ivo, 2012) nos leva a conclusões semelhantes às de Libby (2010). As descrições dos cabelos dos comerciantes auxiliam nas possibilidades de caracterização mestiça destes personagens, mas os adjetivos não ajudam muito a refletir sobre o percentual de homens mestiços com ascendência africana ou indígena (Ivo, 2012). O termo crespo, por exemplo, distancia o descrito da origem indígena e, em alguma medida, da europeia, aproximando-o, comumente, em maior grau aos africanos e aos mestiços de ascendência africana. Alertamos acerca de ressalvas a serem tomadas quando nos referimos à cabelos africanos, pois alguns povos daquele continente, como os pretos fulas ou fulas eram de “cor de cobre avermelhado, de cabelos ondulados quase lisos” (RODRIGUES, 2008, p. 106). Eram africanos mestiços do cruzamento de negros do Senegâmbia com os peuls ou fulbi e entraram em grande quantidade no Brasil. Como advertiu Nina Rodrigues, “juntamente, com os haussás e, sob a denominação de filanis, entraram na Bahia” (2008, p. 105). Os fulas falavam o mesmo idioma aparentado ao serere e ao jalofo, afirma Costa e Silva, ao expor suas características físicas: “mais esguios, de cor avermelhada e negra, e apresenta[vam] lábios pouco grossos, narizes aquilinos e cabelos menos encaracolados” (SILVA, 2006, p. 321). Mesmas conclusões assumidas pelo historiador fula, Hampâté Bâ (2003, p. 24). O insistente registro de cabelos crespos pode ser entendido pela expressiva presença de negros africanos ou de seus descendentes na Bahia e em Minas Gerais. Talvez os “bantos” fossem mais comuns aí, pois a se considerar as palavras de Gilberto Freyre, eles possuíam cabelos “encarapinhadíssimos” (FREYRE, 1973, p. 304).

As anotações fiscais sobre os comerciantes sertanejos (Ivo, 2012) que usaram as categorias negro, preto forro, forro, crioulo, crioulo forro, par-

do e pardo forro pareceu distinguir os libertos dos demais ainda presos ao cativeiro. Estes últimos foram denominados de “escravos” (outras vezes, tiveram sua “condição” omitida) e, em número reduzidíssimo, pardo escravo. Arbitrário, caprichoso, imprevisível e tudo o mais que pode remeter ao significado da palavra enigma, não nos aproxima dos critérios desconhecidos que foram usados pelos escrivães dos registros fiscais dos sertões da Bahia e de Minas Gerais para classificar escravos e ex escravos que eram comerciantes. Os oficiais dos postos fiscais preferiram especificar o fenótipo daqueles que, aos seus olhos, pareciam mais presos ao cativeiro: preto forro, crioulo forro e pardo forro. Quando ainda cativos, os escrivães preocuparam-se em anotar, na maioria das vezes, o nome do dono do escravo, sem, contudo, anotar as terminologias, frequentemente, usadas para definir a “nação” dos africanos (IVO, 2012).

Na América portuguesa, não apenas índios e africanos eram classificados conforme suas “nações”, mas também cristãos-novos e europeus que aqui se encontravam. Talvez isto explique a forte tendência historiográfica em usar o termo “nação”, de forma mais freqüente, aos escravos africanos. O jesuíta português Fernão Cardim (1980, p. 87-106), que chegara ao Brasil em 1584, usou o termo nação para classificar os índios que encontrou Também no século XVI, em 1592, o Santo Ofício da inquisição de Lisboa, registrou para as “Confissões do Recôncavo” o termo nação para designar local de nascimento: “disse ser cristão-velho, segundo lhe parece, natural desta Bahia, filho de Estevão Branco, homem francês de nação e de sua mulher Bárbara, negra brasila, defuntos”. Nas “confissões da Cidade”, o Santo Ofício fez uso da palavra nação para identificar o status religioso: “eram cerimônias de judia, e ela é da nação dos cristão-novos e mulher de bom entendimento, que presume dela que as fazia por guardar a lei de Moisés” (VAINFAS, 1997, p. 200-201, p. 90). Os colonizadores atribuíam aos povos de costumes comuns um emaranhado de classificações que objetivava correlacionar, sem muito critério, portos, rotas, territórios e povos envolvidos com o tráfico humano no continente africano.

A compreensão deste jogo de categorizações dadas aos africanos depende da história da constituição de cada termo relacionado com as etapas e intervenções no domínio português, como o fez Soares para os escravos da “Costa da Mina” e da região da “Guiné”. A autora concluiu que o termo nação não correspondia a um mesmo agrupamento étnico, mas podendo estar vinculado aos portos de embarque que agrupava indivíduos de várias regiões, línguas, governos e costumes. No ato de batismo, o traficante acrescentava ao nome cristão a terminologia que, para ele, designava a nação do indivíduo (SOARES, 2000, p. 80). A autora concluiu que o conceito de etnia permite a compreensão no campo das relações sociais e da cultura, inserindo os indivíduos em seus ambientes específicos. Propõe o conceito de “grupos de procedência” a partir do que Barth chama de grupo étnico e exemplifica mostrando as variações que os escravos da Costa da Mina receberam na Bahia – Jêje e Nagô – e no Rio de Janeiro, apenas “mina” (SOARES, 2000, p. 115-17).

Consideramos que, assim como o conceito de raça, o de etnia não resolve a problemática de compreensão do repertório de misturas expressas nos corpos daqueles povos que migraram da África para o Brasil. O conceito de etnia tem sido muito usado para se estudar os povos africanos por que permite analisar os trânsitos culturais milenares característicos daqueles grupos sociais, extremamente fragmentados, em constante movimento na África e com relações específicas e diferenciadas com os europeus e asiáticos. Os grupos étnicos, para Barth, são categorias de atribuição e edificação realizadas pelos próprios autores e, assim, têm a característica de organizar a interação entre as pessoas (BARTH, 1998, p. 185-229), distintamente da ideia de nação que agrega grupos africanos a partir de um olhar externo: do olhar do colonizador.²

2 Para Manuela Carneiro da Cunha, a identidade étnica é definida pela tomada de consciência das diferenças e não pelas diferenças em si. Consequentemente, a etnicidade contribui para pensar em um novo tipo de sociedade pautada na convivência multiétnica e não apenas pela cultura original. Ver: CUNHA, M.

Parés, ao estudar as “raízes” da cultura afro-brasileira, a partir da história e da antropologia da religião, analisou a gênese e a manutenção da identidade étnicas dos africanos no Brasil, especificamente a contribuição jeje na formação das identidades étnicas na Bahia. Opondo-se às teorias de etnicidade de Weber e Geertz, Parés dialogou com a teoria de caráter relacional de Barth, segundo a qual “o nós se constrói em relação a eles”. Conclui que a identidade étnica não se resume a um conjunto de sinais diacríticos fixos (de origem, parentesco biológico, língua ou religião), mas de um processo histórico dinâmico no qual estes sinais seriam selecionados e reelaborados em relação ao contraste com o “outro”. Como multidimensionais, articuladas em diversos níveis (religioso, territorial, lingüístico, político), mas sempre alicerçadas em vínculos de parentesco, que reconheciam um passado ancestral e mítico comum (PARÉS, 2006, p. 23). Os grupos africanos, desde sempre diferenciados com suas peculiaridades lingüísticas e históricas, foram, no contexto do tráfico atlântico, classificados sob denominações genéricas, muitas vezes estranhas a estes grupos. Parés classifica estas denominações de internas e externas. As primeiras são frutos de construções históricas dinâmicas de auto-adscrição, as segundas são categorias impostas por missionários e administradores de feitorias européias, isto é, por membros alheios ao grupo que determinaram classificações externas para designar uma pluralidade de grupos étnicos heterogêneos.

Estas categorizações são tomadas por metaétnicas por Parés que complementa: “as denominações metaétnicas (externas), impostas a grupos relativamente heterogêneos, podem, com o tempo, transformar-se em denominações étnicas (internas), quando apropriadas por esses grupos e utilizadas como foram de auto-identificação” (PARÉS, 2006, p. 26). Usando os conceitos do pesquisador cubano Pérez e abrindo mão do conceito de procedência de Barth, usado por Soares, opta pela perspectiva de teoria da etnicidade relacional: “formação de nações africanas no

Brasil é entendido especialmente como resultado de um processo dialógico e de contraste cultural ocorrido entre os diversos grupos englobados sob várias denominações metaétnicas” (PARÉS, 2006. p. 27).

Para análise dos fenótipos atribuídos aos homens de caminho – comerciantes que transitavam entre os sertões da Bahia e de Minas Gerais no Setecentos – tem sido difícil compreender as representações de “qualidades” dadas àqueles que já não se encontravam presos ao cativeiro, mas a ele ainda vinculados por terminologias indicativas de suas posições sociais: forro ou liberto. É certo, no entanto, que, no mais das vezes, o destaque da cor da pele estava associado à “condição” que separava os escravos dos não-escravos (LARA, 2004 e LIBBY, 2010), mas não é garantia segura de determinação social dos indivíduos.

Os comerciantes de “qualidade” não identificada na documentação podem ser considerados, pelo menos parte significativa deles, como mestiços livres ou libertos. Os escrivães dos registros fiscais podem ter reforçado em seus diários a ideia de que o comércio era atributo próprio de quem tinha a liberdade de ir e vir, portanto, de livres e de libertos. Esta premissa pode ter orientado a certeza de que escravos tinham liberdade limitada e vigiada; daí a identificação, em alguns casos, do proprietário dos que passavam nos registros. Noutros casos, os escrivães identificaram os escravos, sem mais pretensões e informações e as cargas declaradas por eles (Ivo, 2012).

Nos diários, os oficiais dos registros separavam pretos de crioulos e de pardos, associando-os às respectivas “condições”: pretos forros, crioulos forros, pardos forros e pardos escravos. Já os negros apareciam sem qualquer “condição” associada, como se fossem exclusivamente identificados como escravos. Por ilustração, podemos analisar alguns exemplos. Os comerciantes João dos Santos e Manoel Fernandes de Andrade circularam entre os registros fiscais de Pitangui, Araçuaí, Inhacica, Rio Grande e Jequitinhonha, ou seja, transitaram de um a outro lado dos sertões. No registro fiscal de Pitangui, João dos Santos foi identificado pelo escrivão como preto forro, mas quando passou pelos registros fis-

cais de Araçuaí e Inhacica, “perdeu” a “qualidade” e a “condição” e não só deixou ser preto, mas passou a ser “homem livre” sem qualquer adjetivo denunciador de um passado escravo. Manoel Fernandes de Andrade, apontado como preto forro no registro fiscal de Inhacica, região centro-norte da Capitania de Minas Gerais, teve que declarar seus produtos no registro fiscal do Rio Grande, quando seguia em direção ao sul. Nesse registro, ele “perdeu” o tom de pele e foi “alçado” à categoria de homem livre, sem qualquer estigma que o vinculasse a um pretérito cativo. Certamente, sem o contraste de suas passagens noutros registros, se poderia tê-los tomado como homens livres.³

Situação similar verificou-se com o registro da passagem de Antônio da Silva Carneiro. Declarado forro pelo registro fiscal do rio Jequitinhonha, ele foi registrado em Galheiro sem qualquer anotação relativa à sua “condição”. A correlação da cor como critério de origem e de nascimento, explícita em Bluteau, quando, por exemplo, se refere ao negro como “natural da terra dos negros”,⁴ parece ter sido aplicada de forma menos rigorosa e criteriosa pelos escrivães dos registros fiscais dos sertões. Não muito diferente aconteceu com os trânsitos comerciais de três outros comerciantes. José Fernandes, ao passar pelos registros fiscais de Itacambira e de Inhacica, foi considerado de cor parda pelos escrivães. Quando foi declarar suas passagens nos registros do rio Grande e de Galheiro, os escrivães não relataram sua cor, assim como o fez o escrivão do registro de Itacambira, quando por lá passou pela segunda vez. Situação similar ocorreu com Nicolau Coelho. Considerado como pardo no registro fiscal de Galheiro, no registro de Araçuaí não teve sua “qualidade” apontada pelo escrivão. Já Manoel Gonçalves, declarado pardo escravo no registro de Inhacica, não teve sua “condição” destacada nos registros fiscais de Jequitinhonha e de

3 Exemplos retirados de Ivo, 2012.

4 BLUTEAU, R. **Vocabulário português e latino**. Coimbra: no Collegio das Artes da Companhia de Jesus, Anno de 1712, p. 703. (Cópia digital, slide 399).

Itacambira. De pardo escravo em Inhacica, passou como outro homem pelos demais registros: um homem livre sem cor definida.⁵

O termo pardo tem sido apresentado como resultante de combinações entre pessoas de origem africana e europeia sem considerar, na maioria das vezes, uma possível miscigenação indígena. Para Castro, trata-se de termo típico do fim de período colonial e teria sido usado para designar a cor mais clara de alguns escravos (CASTRO, 2000, p. 17). É possível ter havido essa aplicação, mas os fulas não tinham a tez tão escura como a dos negros da Guiné, mas peles avermelhadas como a dos índios americanos (RODRIGUES, 2008; HAMPÂTÉ BÂ, 2003). Nas fazendas jesuíticas do século XVIII, no Rio de Janeiro, Amantino encontrou várias designações para as misturas biológicas entre africanos e naturais da terra. A documentação consultada pela autora demonstrou o provável uso dos termos pardo e cabra para designar a mestiçagem entre africanos e indígenas (AMANTINO, 2010).

Assim como pardo, o termo crioulo apresentou-se eivado de peculiaridades intrínsecas a anotações locais e a critérios não padronizados. Para o Rio de Janeiro do século XVIII, Soares comprovou o uso do termo crioulo apenas para a primeira geração de filhos de africanos, mas para Minas Gerais (SOARES, 2000. p. 100), Libby certificou que, a partir de meados do Setecentos, os povos das Minas designavam crioulo os negros nascidos no Brasil, independente dos pais terem nascido na Colônia, na África ou em ambos os lugares. Analisando trajetórias familiares, demonstrou que filhos de um mesmo crioulo foram declarados, não só como crioulos, mas também como pardos e cabras (LIBBY, 2010). Amantino também comprovou que os filhos de africanos com crioulos foram designados como mulatos e cabras e os filhos de crioulos foram simplesmente declarados como pardos (AMANTINO, 2010).

A instabilidade da “qualidade” refletida nos anais cartoriais e elesiásticos usados pelos autores citados repetiu-se também nos anais fis-

5 Exemplos retirados de Ivo, 2012.

cais que eternizaram as cores e as formas dos comerciantes, durante o século XVIII, nos sertões da Bahia e de Minas Gerais. As anotações feitas pelos oficiais dos registros fiscais, além de revelar a fluidez de critérios definidores de “qualidade” e de “condição”, imprimiu a realidade multicolorida dos sertões e nos faz pensar que não havia um sistema classificatório de “condição” e “qualidade” único no espaço colonial dos sertões no Setecentos. Na verdade, nos incita a pesquisar mais e talvez comprovar correlações não somente entre “qualidade” e cor, mas entre o estatuto do indivíduo na sociedade, o grau de legitimidade alcançado entre ele e seus pares, sua posição religiosa, seu ofício. Igualmente, a categoria “condição” se relaciona aos elementos correlatos à categoria “qualidade”. Gênero, local de moradia, estado moral (casado ou concubino) e, em alguns casos, vestuário também são elementos que podem determinar a “qualidade” coeva de uma pessoa. Muitas das denominações plurais e fluidas dependiam de distintos fatores e, principalmente, do estado das relações entre os indivíduos num determinado espaço, assim, o lugar social e não somente a cor ou o fenótipo interferia na aceção atribuída.

Referências

AMANTINO, M. Jesuítas, negros e índios: as mestiçagens nas fazendas inicianas do Rio de Janeiro no século XVIII. In: PAIVA, E. F.; IVO, I. P.; M. I. C. (Org.). **Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais**. São Paulo: Annablume/PPGH-UFGM; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. Cap. 4, p. 81-100.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. Parte II. p. 185-229

BERNAND, C. **Negros escravos y libres en las ciudades hispanoamericanas**. Madrid: Fundación Histórica Tavera, 2001.

BLUTEAU, R. **Vocabulário português e latino**. Coimbra: no Collegio das Artes da Companhia de Jesus, Anno de 1712. p. 398. (Cópia digital, slide 125 e 126, filme 01 e slide 558, filme 2).

CARDIM, F. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1980.

CASTRO, H. M. M. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Das cores do silêncio**. Os significados da liberdade no sudeste escravistas. Brasil. Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973 (1ª ed. 1933).

HAMPÂTÉ BÂ, A. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas, 2003.

Ivo, I. P. **Homens de caminho**: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

KATZEW, I (curator). **New world orders**. Casta painting and colonial latin America. New York: Americas Society art Gallery, 1996.

LARA, S. H. **Fragmentos setecentistas**: escravidão, cultura e poder na América portuguesa. Campinas: Universidade Estadual de Campinas: Tese apresentada para o concurso de livre-docência, 2004. (versão digitalizada).

LIBBY, D. C. A empiria e as cores: representações identitárias nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. In: PAIVA, E. F, MARTINS, I. e IVO, I. P. (Org.). **Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais**. São Paulo/Belo Horizonte/Vitória da Conquista: Annablume/PPGH-UFGM/Edições Uesb, 2010. (Coleção Olhares). Cap 2, p. 41-62.

PARÉS, L. N. **A formação do candomblé** – história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

PAIVA, E. F. & IVO, I. P. **Escravidão, mestiçagem e história comparadas**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFGM; Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

_____, I. P.; MARTINS, I. C. (Org.). **Escravidão, mestiçagens, populações e identidades culturais**. São Paulo: Annablume/PPGH-UFGM, Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____; AMANTINO, M. e IVO, I. P. **Escravidão, mestiçagens, ambientes, paisagens e espaços**. São Paulo: Annablume, 2011.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

SILVA, A. C. **A enxada e a lança**. A África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SOARES, M. C. **Devotos da cor**. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VAINFAS, R. **Confissões da Bahia: santo ofício da inquisição de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CONJUNTURA POLÍTICA NAS PÁGINAS DA GAZETA *IDADE D'OURO DO BRAZIL* (BAHIA, 1811-1820)

Maria Aparecida Silva de Sousa*

Nos primeiros meses de 1811, os residentes de Salvador foram informados sobre a implantação de uma tipografia na cidade e a criação da primeira gazeta na capitania da Bahia. A notícia certamente foi uma grande novidade para os contemporâneos tendo em vista que, em razão do controle exercido pela metrópole portuguesa sobre o território americano, era proibida a circulação de periódicos, folhetos e livros não autorizados pela monarquia bragantina. Esse cenário somente começou a ser timidamente modificado com a transferência da família real para o Brasil, em 1808, decorrente das alterações políticas no mundo Ocidental com a expansão da França napoleônica. De fato, a transferência da sede do Império português para o Rio de Janeiro possibilitou amplas mudanças para as populações locais e a criação da gazeta na Bahia, a segunda a ser autorizada a circular em território americano após a Gazeta do Rio de Janeiro, aponta o alcance dessas alterações.

A tipografia pertenceu ao português Manoel Antônio da Silva Serva e sua trajetória é bastante reveladora das possibilidades de ascensão depois da vinda da família real. Estabelecido na Bahia desde abril de 1797, o

* Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política e Sociedade no Brasil Imperial e Republicano (GEPS/Depto. de História/Museu Pedagógico). *E-mail*: mariacida3@yahoo.com.br

negociante soube aproveitar as condições para implantação de uma tipografia num momento em que a transferência da corte portuguesa para a América sinalizava boas perspectivas de investimentos. Autorizada por meio da carta régia de 5 de fevereiro de 1811, a gazeta começou a circular poucos meses depois constituindo-se na principal fonte de informação dos habitantes a despeito da censura a que era submetida (SILVA, 2005).

No prospecto que anunciou o lançamento do periódico, em 13 de maio de 1811, um dia antes de circular o primeiro número, o redator explicitava os motivos que justificavam aquele empreendimento:

A predileção, com que S.A.R. o Príncipe Regente N.S. distinguiu sempre esta Cidade desde o feliz momento, em que seu Pavilhão Real assombrou esta Bahia, tem sido o manancial de Graças sucessivas, que nos fazem augurar a concessão de outras cada vez maiores [...]. Foi a primeira do Brasil, que viu o seu Augusto Soberano, que o acolheu com aplausos, e que desempenhou a denominação de Cidade do Salvador. Talvez que por este motivo a Munificência verdadeiramente Régia não se satisfez com o Favor distinto de visitá-la, e enobrecê-la, Quer diariamente cumular sobre este Povo Benefícios, e Mercês (PROSPECTO DA GAZETA DA BAHIA, 03 de maio de 1811).

O longo comunicado afirmava que a despeito do estado convulsivo e devastador pelo qual as “Nações civilizadas do Universo inteiro” atravessavam, o “vasto império do Brasil” gozava da maior tranquilidade e progresso que poderiam ser medidas por suas recentes transformações: “As Ciências diariamente se promovem, a agricultura se dilata, as Artes se estendem, as Fábricas se erigem, o Comércio floresce, e as Quinas

Portuguesas são consideradas com respeito nos mares do novo, e velho mundo. As riquezas afluem de toda a parte, as comodidades aumentam-se cada dia, a Justiça, e a Paz deram se amigavelmente as mãos para nossa felicidade”. Esta era, portanto, uma verdadeira “idade de ouro” e não poderia ser outro o nome escolhido para uma gazeta que pretendia acompanhar de perto esse crescimento do Brasil. Tantas alterações eram devidas às virtudes de um príncipe magnânimo e sua “providentíssima Regência” distintas de qualquer outra, em qualquer tempo “que se assemelhe ao que a Providência suscitou em nossos dias para Fundador deste Império Brazílico”. De acordo com o prospecto, a gazeta circularia duas vezes por semana, às terças e às sextas-feiras, ao custo de oitenta réis e, ocasionalmente, com suplementos extraordinários. O enfoque do noticiário dar-se-ia sobre as decisões ministeriais e sobre os acontecimentos “do tempo presente assim Nacionais, como Estrangeiras; desta Cidade, e de todas as deste Continente” e, nesse sentido, uma atenção especial seria dada à prosperidade do comércio interno e externo, assim como a todo “Invento útil nas Ciências, nas Artes, nas Manufaturas, &c.”(Idem).

Embora o editor esclarecesse que ao prometer imparcialidade se denunciava indiretamente a sua falta e que “todo o homem honesto, muito mais o instrutivo redator, deve a si próprio, e ao Público a mais estrita veracidade”, o conteúdo da gazeta estava submetido à revisão de um censor, cargo que por algum tempo foi ocupado pelo próprio governador da Bahia. Além disso, a portaria de 5 de maio de 1811 expôs as regras que o periódico deveria seguir, entre elas, a determinação de “contar as notícias Políticas, sempre de maneira mais singela, anunciando simplesmente os Fatos, sem interpor quaisquer Reflexões, que tendam direta ou indiretamente a dar qualquer inflexão à opinião pública” (SILVA, 2005: p. 26; CARVALHO, 1923).

Foi com essa caracterização que o *Idade d’Ouro do Brazil* começou a circular em 14 de maio de 1811 e durante dez anos, com apenas uma interrupção temporária, foi a principal fonte de informações dos habitantes da capitania da Bahia. Mesmo que se considere o controle exerci-

do pelas autoridades régias sobre o conteúdo do *Idade d'Ouro*, típico das publicações existentes no Antigo Regime, a gazeta desempenhou um papel importante sobretudo no ambiente societário de Salvador que, nesse período, passava por significativas alterações.

O segundo decênio do Oitocentos foi um período de definições fundamentais para as monarquias europeias e para a Coroa portuguesa em particular. De várias maneiras, as notícias davam conta sobre os últimos acontecimentos na Europa e era por meio delas que os indivíduos se informavam acerca das mudanças em curso. Pretende-se, aqui, indicar a linha de abordagem que a gazeta imprimiu às manifestações da crise política mundial nesse período a despeito dos limites a que estava submetida.

Nos primeiros meses de 1811, o que prevalece são as notícias acerca da expulsão do exército francês de Portugal que havia ocupado o território desde a saída da família real anos antes. Ao que parece, o entusiasmo da gazeta pela vitória do Reino europeu sobre o exército francês só seria superado pelas informações promissoras acerca das desventuras de Napoleão Bonaparte na tentativa de invasão da Rússia. As notícias eram divulgadas à medida que novos periódicos eram recebidos e, pelo visto, o interesse despertado pelos acontecimentos externos independia das rápidas mudanças na conjuntura política. Pelo suplemento extraordinário de 8 de janeiro de 1812, os leitores ficaram sabendo da chegada dos periódicos vindos de Londres. Era por meio deles que se obtinham os relatos sobre a movimentação do exército francês e das tropas aliadas.

A cada número, o *Idade d'Ouro* reproduzia o alvoroço pela “liberdade da Europa” a partir da surpreendente atuação dos soldados e da população russa. Mesmo alertando que os desdobramentos das ações militares ainda eram desconhecidos por aqui, o redator reafirmava sua disposição em expor fielmente “a seu tempo de tudo, que for digno de memória”. Ainda assim, seguindo a tendência do periódico inglês, acreditava que o conflito na Rússia estava decidido e aproveitava para manifestar suas condolências a todos os partidários de Napoleão Bonaparte.

A descrição da campanha da Rússia ocupou várias páginas da gazeta e mesmo de alguns suplementos extraordinários. Em um dos números, o redator esclareceu que embora o registro amplo dado ao tema parecesse fastidioso, o resultado daquelas operações militares teria consequências importantes sobre os destinos da Europa e, por isso mesmo, mereceriam ser acompanhadas com atenção.

Mesmo após a derrota do exército napoleônico naquele território, a gazeta continuou a relatar os passos do Imperador francês reproduzindo artigos que o descreviam de maneira ainda mais repulsiva ou introduzindo pequenos comentários que reforçavam essa percepção. O redator informava que a derrota de Napoleão Bonaparte já era esperada e por isso Montesquieu tinha toda razão quando afirmou que: “o excesso do despotismo é o princípio da liberdade” (Idem, 1814, n. 50).

Os números do *Idade d’Ouro* pesquisados, no entanto, demonstram que as notícias sobre os acontecimentos vinculados à América espanhola eram bem mais restritas do que às destinadas aos desdobramentos na Europa. As poucas referências são dadas às operações militares na Península Ibérica e, ocasionalmente, algumas informações sobre as colônias da Espanha. Não se pode esquecer que as convulsões políticas atingiram particularmente esse território, o qual, a partir de 1810, experimentou um aguçamento das lutas, inclusive com o aparecimento de importantes periódicos (PIMENTA, 2002: p. 78). Certamente a reserva da gazeta explica-se pela censura mais vigorosa a que estava submetida tendo em vista a natureza dos movimentos vivenciados pelas populações hispano-americanas. É o que se percebe em um comunicado de 1812:

A Biblioteca Pública recebeu os periódicos e folhas de Londres até o princípio de setembro. Além daqueles de que é subscritora, subscreveu de novo a um intitulado *O Espanhol*. Este periódico parece bem escrito e divisa-se nele muita imparcialidade e muita doutrina, que inspira

aos povos o amor da pátria e do governo e que os faz detestar a mania revolucionária e o subversivo sistema com que a França pretende infelicitar o mundo com o pretexto de o regenerar (apud SILVA, 2005: p. 40).

Ao comentar outro artigo desse periódico, o redator reproduzia a sua posição – e concordava – de “que princípios gerais de política não valem nada em mil casos particulares; e que o *Francesismo*, que tem esquentado alguns cérebros está tão longe de gerar a felicidade dos povos, que antes ele é essencialmente gerador de escravidão, e de sangue” (IDADE D'OURO DO BRAZIL, 1813, n. 10). De qualquer modo, algumas informações foram divulgadas ainda que a perspectiva fosse sempre a da inevitável derrota dos insurretos, além de uma crítica aguda sobre as suas proposições de alteração dos princípios políticos em vigor. Ainda em 1813, o redator divulgou que “pelas Gazetas de Havana” ficou-se sabendo que “a insurreição da América espanhola ao Norte” havia sido de todo pacificada e o povo aquietado-se. Sem deixar de acrescentar: “O número de vítimas sacrificadas pelo ferro, e a fome enquanto durou a revolução faz arrepiar os cabelos; e ainda quando aquela louca insurreição sortisse o melhor efeito, que se pode imaginar, não valia a pena de tanto sangue, tantas calamidades” (IDADE D'OURO DO BRAZIL, 1813, n. 17).

Embora as notícias sobre o reordenamento da Europa fossem mais expressivas, certas informações evidenciavam que nem tudo estava totalmente controlado pelos soberanos. A rigor, o que deve ser ressaltado, é que a despeito desse desprezo do *Idade d'Ouro* sobre as alterações em curso na América espanhola não se pode afirmar o desconhecimento desses fatos pelos portugueses americanos. Ao analisar o comportamento da *Gazeta do Rio de Janeiro* no decorrer da conjuntura dos anos 1810, João Paulo Garrido Pimenta conclui que os desdobramentos da política hispano-americana eram acompanhados com grande interesse não apenas pelas autoridades régias como também pelos indivíduos interessados

em política nos centros mais importantes da América portuguesa. Um dos elementos indicadores dessa percepção é a incorporação de um novo vocabulário político condizente com as convulsões do período. Nessa direção, o horizonte de expectativas dos protagonistas referido a um espaço de experiência que remonta aos processos revolucionários de fins do século XVIII, sinalizava uma violenta crise das instituições monárquicas e a busca de alternativas visando a sua superação. A manifestação dessa crise dar-se-ia de maneira distinta nos impérios espanhol e português e, por isso mesmo, resultaria em tentativas de soluções também diferenciadas (PIMENTA, 2002: p. 125; 2003: p. 123-139; NEVES, 2003).

O tipo de enfoque dado pela *Gazeta do Rio de Janeiro* aos acontecimentos políticos da América hispânica, conforme analisado por Garrido Pimenta, é muito semelhante ao encontrado na gazeta *Idade d'Ouro do Brazil*. Termos como “revoluções, insurreições, sublevações” foram utilizados para expressar as ocorrências no período, sempre com uma conotação negativa, e relacionam-se às diversas formas de intervenção de seus portadores, incluindo aí também os homens do Estado português. Não poderia ser diferente uma vez que os dois periódicos foram criados sob as condições de vigência do Antigo Regime e com o claro propósito de reafirmar a política da monarquia portuguesa. Os vocábulos sinonimizam, assim, “a ameaça de que as convulsões políticas da América espanhola pudessem atingir a ordem vigente na América portuguesa, o que por seu turno equivale ao reconhecimento de algum tipo de fissura interna nesta” (PIMENTA, 2003: p. 130). Com essa perspectiva, é possível supor que o movimento ocorrido em Pernambuco, em 1817, representaria a possibilidade de concretização de um abalo das estruturas de poder do Estado monárquico referenciado anteriormente pelo vocabulário político.

Ao que tudo indica, o *Idade d'Ouro* não deu muita atenção ao que ocorria na capitania do Norte até o momento em que já não era mais possível ignorar a dimensão dos acontecimentos. Para o redator, a gazeta havia tentado não se “enxovalhar” com aqueles atentados, mas, diante dos desdobramentos, passou a dar-lhes cada vez mais destaque

um mês após os eventos iniciados em 6 de março. Também é possível estabelecer uma conexão entre as referências feitas aos integrantes do movimento – “criminosos”, “rebeldes”, “malvados”, “facinorosos” – e a posição tomada pela *Gazeta do Rio de Janeiro*, embora o enfoque dessa última tenha se dado somente após o controle da situação pelas tropas realistas. Tanto essa postura de depreciação quanto o silêncio inicial em relação aos acontecimentos faziam parte de uma tática importante do governo, qual seja, a de não tornar público eventos que atentavam contra a legitimidade política do monarca (PIMENTA, 2003: p. 133). Na visão dos periódicos, seja na Bahia, seja no Rio de Janeiro, a “funesta rebelião de Pernambuco” era fruto “da trama de alguns malvados” e não havia contado com o apoio da população que muitas vezes dera mostras de sua vassalagem ao soberano. Mas, mesmo assim, alguns sinais denotam que o evento político não era considerado tão insignificante como o periódico fazia parecer. Ainda em outubro de 1817, o *Idade d'Ouro* se referiu à dimensão do perigo naqueles dias turbulentos:

No Recife tem-se castigado até agora muitos negros e mulatos, os quais, apesar de não serem revolucionários, aproveitaram-se das desordens dos provisórios para cometerem toda a espécie de insolência, de tal sorte que, se dura mais alguns meses aquela infame facção, ficava perdida de toda aquela cidade, porque os insolentes entravam de mão armada pelas casas, atacando a honestidade e roubando sem distinção. Quanto é perigosa (maiormente em país de escravatura) uma louca insurreição, que transtorna os princípios da ordem pública! (Apud SILVA, 2005: p. 301).

O periódico assumia, assim, a condição de testemunha das transformações políticas e econômicas no período e colocava-se como um

instrumento essencial na propagação do saber útil entre os habitantes da Bahia visando a seu pleno desenvolvimento. De fato, ao mesmo tempo em que noticiava os acontecimentos políticos externos, a gazeta *Idade d'Ouro do Brasil* buscava traduzir àqueles anos como de intensa prosperidade para o Brasil, no qual o lugar ocupado pela capitania da Bahia estaria assegurado bastando, para isso, cumprir os desígnios relacionados ao ideal de civilização e de desenvolvimento dos novos tempos. Em sua perspectiva, as conquistas políticas e econômicas obtidas pelo Brasil Reino serviam como um anteparo à crise que assolava a Europa e a América hispânica.

Todavia, a irrupção do movimento constitucionalista em Portugal nos anos 1820 evidenciou os limites do Estado absolutista para conter as vigorosas tensões, até então amortecidas, no interior do Reino Unido (JANCSÓ, 2003 e 2005; SLEMIAN; PIMENTA, 2003). No plano mais geral, as ideias liberais ganhavam força a despeito das medidas reacionárias definidas pelo Congresso de Viena poucos anos antes. Em diversas partes da Europa, as lutas movidas por um forte sentimento nacionalista, a exemplo da Grécia, e por tentativas de incorporação de mecanismos limitadores do poder absolutista dos monarcas, ocorridas, sobretudo, em França, Alemanha, Rússia, Nápoles, adquiriam novos contornos. Na Península Ibérica, o dinamismo político ganhou novo impulso e, em Portugal, a indefinição quanto aos rumos do Reino europeu agravada pela permanência de d. João VI no Brasil após o fim da guerra peninsular favoreceu a difusão dos ideais do constitucionalismo culminando na Revolução do Porto em 20 de agosto de 1820. No dizer de um contemporâneo, por essa época ainda ressoava no Reino europeu “o eco do celebrado dito de Napoleão Bonaparte – a Idade das Constituições chegou –” (LISBOA, 1825, p. 21). Do outro lado do Atlântico, os residentes dos antigos vice-reinos da Espanha continuavam vivenciando uma violenta crise política com ressonância em variados aspectos da vida local, inclusive econômica, potencializando a perspectiva independentista que era, a essa altura, um dado incontornável.

Nesse cenário, a Coroa portuguesa passou a admitir a possibilidade de os residentes do Brasil Reino serem, cada vez mais, expostos ao contágio das ideias liberais cujos desdobramentos, todavia, não lhes era permitido conhecer de antemão. Certamente, a absorção das ideias liberais propagadas pelo movimento constitucionalista português entre os residentes da província da Bahia foi um duro golpe para a monarquia bragantina, pelo menos até que as alternativas possíveis de encaminhamento da crise ganhassem um pouco mais de nitidez.

Em 10 de fevereiro de 1821, a Bahia aderiu ao constitucionalismo português abrindo novas e amplas possibilidades de aprendizado político para os seus habitantes. Nessa nova conjuntura, a representação de uma *idade de ouro* consagrada nas páginas da gazeta dissolveu-se propiciando a expressão de distintas perspectivas políticas resultantes do agravamento da crise. A partir de então, passaria a disputar com outros periódicos e folhetos políticos formas de inserção e de instrução junto aos habitantes numa Bahia cada vez mais convulsionada politicamente. Silva Serva, o proprietário da gazeta, viria a falecer em 1819, mas a tipografia continuou sob os cuidados da viúva. O jornal circulou até junho de 1823, um mês antes da conformation do processo de Independência do Brasil na província baiana quando novas questões políticas envolvendo a organização do Estado imperial ampliariam o debate sobre a gênese da Nação brasileira. Para os estudiosos do tema, os periódicos constituem uma fonte documental preciosa ainda a ser explorada (NEVES, 1994; SENA, 1983; RIZZINI, 1988; SODRÉ, 1997; TAVARES, 2008).

Fontes

Idade d'Ouro do Brazil. Bahia, na Tipografia de Manoel Antonio da Silva Serva (Anos: 1811, 1812, 1813, 1814, 1817. Números disponíveis no site da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

Prospecto da Gazeta da Bahia. Bahia, na Tipografia de Manoel Antonio da Silva Serva, ano de 1811. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Setor de Periódicos Raros.

Referências

CARVALHO, Aloysio de. A imprensa na Bahia em 100 anos. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Edição comemorativa do Centenário da Independência. Salvador, 1923

DINIZ, J. Pércides. **Uma breve trajetória da imprensa no Recôncavo da Bahia durante o século XIX**. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/publica/components/com_mtree/attachment.php?link_id=43&cf_id=31>. Acesso em 25 mar. 2011.

JANCSÓ, István. (Org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo: Hucitec/Fapesp; Ijuí: ed. Unijuí, 2003

_____. (Org.). **Independência: História e Historiografia**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2005

LISBOA, José da Silva. **História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil dedicada ao Senhor D. Pedro I**. Parte 10. Rio de Janeiro: Tipografia Imperial e Nacional, 1827.

NEVES, Lúcia Maria B. P. das. **Corcundas e constitucionais. A cultura política da Independência (1820-1822)**. Rio de Janeiro: Revan; Faperj, 2003.

_____. Cultura e política na Independência do Brasil sob a ótica dos folhetos e jornais baianos (1821-1823). **Anais do Arquivo Público do Estado da Bahia**, v. 51, 1994, Salvador-Bahia, p. 191-205.

PIMENTA, João Paulo G. **Estado e nação no fim dos impérios ibéricos no Prata** (1808-1828). São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2002.

_____. A política hispano-americana e o império português (1810-1817): Vocabulário político e conjuntura. In: JANCSÓ, István (Org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação**. São Paulo: Hucitec/Fapesp; Ijuí: ed. Unijuí, 2003, p. 123-39.

RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988 (Ed. fac-similar).

SENA, Consuelo Pondé de. **A imprensa reacionária na Independência. Sentinella Bahiense**. Salvador: Centro de Estudos Baianos/Publicação da UFBA, n. 100, 1983.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A primeira gazeta da Bahia: Idade d'Ouro do Brasil**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2005.

_____. Repercussões do movimento constitucional português de 1820 na Bahia e no Rio de Janeiro. **Anais do Arquivo Público do Estado da Bahia**, v. 51, 1994, Salvador-Bahia.

SLEMIAN, Andrea; PIMENTA, João Paulo G. *O “nascimento político do Brasil”*. As origens do Estado e da nação (1808-1825). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SODRÊ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de Sousa. **Bahia: de capitania a província, 1808-1823**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008 (Tese de Doutorado).

TAVARES, Luís Guilherme Pontes (Org.). **Apontamentos para a história da imprensa na Bahia**. 2. ed. Salvador: Academia de Letras da Bahia, 2008.

A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA NA BAHIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AMÉRICA PORTUGUESA

Argemiro Ribeiro de Souza Filho*

Na Bahia de princípios de 1821 sinuosos apresentaram-se os caminhos por onde urdiram-se planos contra o Antigo Regime português. Radical de longa data, o cirurgião prático Cipriano José Barata de Almeida organizou “diversos Clubs”, bem ao estilo da França de 1789, com o objetivo de tornar vitorioso o projeto revolucionário (SILVA, 1931). Outros relatos coevos distinguiam a sua pessoa como uma das maiores responsáveis pelo desenrolar da sublevação para a tomada do governo baiano. Sierra y Mariscal, por exemplo, recomendava a leitura crítica dos “papéis [...] do Sanscolote [sic] Barata” como meio de melhor atestar o estado subversivo da Bahia (1931, p. 59). Enquanto o visconde de Cairu destacaria ter sido Cipriano um dos grandes “Corifeus” da Revolução Constitucionalista na província (LISBOA, 1927. p. 44). O certo é que, entre meados de dezembro de 1820 e janeiro do ano seguinte, tanto se fez que o governador obteve denúncia formal de que uma grande conspiração estava prestes a ocorrer. Os propósitos dos segmentos sociais descontentes foram, então, antecipados e, através de uma ampla aliança de classes, a Revolução efetivou-se. Assim, no alvo-

* Doutor em História Social; professor e coordenador de Iniciação Científica na Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR; pesquisador do grupo de pesquisa: Política e Sociedade no Brasil Imperial e Republicano, onde assume a co-coordenação do subgrupo: Aprendizado político, conflitos e poderes na Bahia Oitocentista. *E-mail*: arsouzafilho@gmail.com.

recer de 10 de fevereiro de 1821, os revolucionários, unindo-se à tropa de artilharia, tomaram ruas e praças da capital, de onde anunciaram a abertura de um tempo extraordinário para a Bahia, a qual se declarava como província politicamente autônoma que, por isso, adotava os princípios de uma “liberal constituição”, conforme os critérios proclamados pelas Cortes de Lisboa.

Em seu primeiro pronunciamento às tropas, os revolucionários julgaram os procedimentos preventivos adotados pela monarquia portuguesa, que se fixara no Rio de Janeiro desde 1808, como uma traição à Bahia, enfatizando que os males e motivos que levaram Portugal à Revolução eram bem conhecidos dos habitantes da província. Sem mencionar diretamente o monarca d. João VI, o manifesto condenou a política dispensada à agricultura, ao comércio e à navegação, cujas atividades consideraram arruinadas. Em seguida, a crítica recaiu sobre os “violentos tributos arbitrados, corrupção dos magistrados, pobreza dos povos, misérias dos soldados e toda a casta de opressão, despotismo e tirania” (SILVA, 1931, p. 268-269). Essa gradação dos motivos é ainda importante à medida que ajuda a entender a intrincada aliança de classes necessária para pôr termo ao governo absoluto em território baiano.

Percebe-se, então, que a busca de alternativas políticas para a superação da crise do Antigo Regime não se constituiu em um movimento circunscrito às classes dominantes e intermediárias com mais acessos e facilidades ao mundo letrado. Se, por um lado, o constitucionalismo agregou comerciantes portugueses, senhores de engenho, traficantes de escravos, militares pertencentes aos médios e altos escalões, profissionais liberais e homens da igreja, por outro, teve que lidar com a participação dos segmentos de baixa extração social. Razão pela qual, no contexto das revoluções liberais, os segmentos “Tropa e Povo” expressavam, com propriedade, a sobrepujança da soberania popular que, a um só tempo, garantia e respaldava, em termos morais, a superação do Antigo Regime (GUERRA, 1995). Todavia, diante das graves contradições da sociedade e economia-escravista, a influência política desses segmentos elevaria,

por vezes, a sua capacidade irruptiva em direção ao extravasamento dos marcos referenciais estabelecidos pelo modelo de revolução que as classes dirigentes estavam dispostas a suportar.

Na madrugada do dia 10 de fevereiro, Cipriano Barata e seus companheiros deflagraram a ação revolucionária com a tomada do forte de São Pedro, alcançada após a deposição e prisão do comandante do corpo de artilharia Antonio Luiz Pires Borralho, cujo posto recairia doravante sob o tenente-coronel Manuel Pedro de Freitas Guimarães. Reforçando a atitude revolucionária, os presos da fortaleza – inclusive os ex-integrantes da Revolução de 1817 – conquistaram a liberdade, podendo, assim, engrossar as fileiras dos que anunciavam o fim do despotismo na Bahia (SILVA, 1931. p. 268; 270). Aderente à causa dos sublevados, o regimento de artilharia, sob a liderança de Manuel Pedro, ganhou as ruas levando consigo diversas peças do arsenal para serem dispostas em locais estratégicos da capital. A maioria do contingente sublevado, no entanto, marchou em direção ao Palácio do governo, onde pretendia expulsar o capitão-general e governador da capitania, o conde da Palma. Foi somente nesse momento que se esboçou uma tentativa de reação, já que aquela autoridade determinou a Felisberto Caldeira Brant Pontes, comandante do 1º regimento de infantaria e da legião de caçadores, a retomada da fortaleza.

É interessante observar que o embate entre defensores da velha ordem e da derrocada do Antigo Regime na Bahia envolveu – para além do governador da capitania, o conde da Palma – tão somente as forças arregimentadas na América portuguesa, incluindo-se aí os próprios comandantes militares. Dessa maneira, a artilharia sob as ordens de Manuel Pedro, bem posicionada e guarnecida, respondeu ao assédio de uma coluna de cavalaria capitaneada por Caldeira Brant, vencendo-a. Em seguida, o marechal Luís Paulino Pinto de Oliveira França apresentou-se como mediador entre os oponentes, apaziguando os ânimos e contribuindo para um desfecho favorável ao sistema constitucional à medida que neutralizou o conde da Palma, convencendo-o da inutili-

dade da resistência do seu governo à causa revolucionária que ganhara a capital baiana.

A Revolução Constitucionalista se tornara, então, triunfante na antiga sede dos vices reis no Brasil. As aclamações aos princípios liberais e contra o governo despótico ecoaram em diferentes freguesias de Salvador. Àquela altura dos acontecimentos, “já grande número de paisanos da Cidade Baixa fazia causa comum com os partidários do sistema proclamado” (Idem, *ibidem*, p. 271). Digno de registro é que tanto o corpo do comércio, dominado pelos portugueses europeus, quanto as tropas oriundas de Portugal só ingressaram no movimento quando a instalação de uma junta governativa já podia ser dada como certa. Esta tardança sugere, no mínimo, maior disposição das lideranças rebeldes em se ariscarem pela vitória do constitucionalismo.

A entrada em cena da classe mercantil da Rua da Praia – principal reduto dos comerciantes e monopolistas oriundos de Portugal na cidade do Salvador – alcançou, sem nenhuma dúvida, peso relevante. Marcadamente a influência dos portugueses europeus fez-se sentir especialmente pela sua disponibilidade em financiar o governo civil e militar que se instituíra. Toda essa disposição, no entanto, exigiria contrapartidas claras dos novos governantes em defesa dos interesses políticos e comerciais envolvendo Portugal. De fato, considerando a heterogeneidade de projetos políticos em disputa, os praistas revelaram-se bastante empenhados em ajustar os ideais de mudança político-social às estritas decisões emanadas das Cortes de Lisboa. Não foi à toa que no dia subsequente à instalação do governo constitucional, uma proclamação, detalhadamente formulada para granjear a simpatia e obediência da tropa, anunciara: “Ilustres oficiais e valorosos soldados [...] não duvideis: vosso exemplo será imitado e seguido por todas as províncias do Brasil [...]” (Idem, p. 278-279).

Realmente para os que aderiram mais tarde ao processo revolucionário, predominava a aflição em controlar o ímpeto das lideranças mais exaltadas e, especificamente, o da tropa de artilharia sob a influência do então brigadeiro Manuel Pedro (AMARAL, 1957). Para aplacar a confes-

sada ansiedade, os comerciantes da Praia organizaram logo uma subscrição voluntária que recolheu e dividiu igualmente entre oficiais de baixa patente militar e demais soldados a vultosa quantia de Doze Contos, Trezentos e Oitenta Mil e Cento e Vinte Réis. A Junta Governativa, de fato, autorizou um aumento real nos soldos e nas etapas que recebiam as tropas (16/02/1821). E, passados cinco dias, uma comissão foi encarregada a contrair um empréstimo junto à corporação comercial (SILVA, 1931, p. 280, nota 14). Dali por diante estava instalada uma acérrima disputa sobre quais deveriam ser os rumos da Revolução: contentar-se tão somente com a proposta de “regeneração” aludida pela fração dominante do liberalismo português ou pautar-se também pela preservação de sua autonomia política a ser negociada no âmbito das Cortes Gerais e Constitucionais.

Neste sentido, os segmentos sociais vinculados à “Tropa” e ao “Povo” plasmavam a coletividade que exercendo a soberania popular tornava-se indispensável à legitimação do constitucionalismo. Se, por um lado, as lideranças liberais e autoridades decaídas do Antigo Regime, doravante decididas a sustentar o novo sistema, podiam ser “convocadas por avisos pessoais” para se dirigirem à Câmara Municipal onde seriam indicados os membros da Junta; por outro, o “incessante toque do sino da Cidade” conclamava aos demais segmentos sociais livres para também participarem daquele ato magnânimo (SILVA, 1931, p. 272).

Dessa maneira, a fase revolucionária, que para se afirmar enquanto força irresistível ganhara as ruas e praças públicas, entrou em outro estágio de realização à medida que se recolheu aos espaços institucionais para tornar-se governo. A hierarquia social também se faria imediatamente sentir com renovada evidência, pois, enquanto muitas lideranças e autoridades teriam acesso facilitado ao interior da instituição camarária, a grande maioria dos que realmente conformava a soberania popular, simbolizada pela “Tropa” e pelo “Povo”, permaneceria na praça pública, e somente dali deveriam exercer alguma influência no processo.

Em síntese, nesse primevo estágio de realização do constitucionalismo na Bahia, a intenção das autoridades era que os debates sobre os

rumos e a estruturação da Junta ocorressem no interior da Câmara de onde saíam os nomes dos novos governantes da província. Esse governo contaria com representantes do clero, da milícia, do comércio, da agricultura e da cidade que, depois de indicados pelo plenário camarário, seriam imediatamente confirmados pelas saudações do povo e da tropa reunidos na praça. Todavia, essa forma de escolha das autoridades, somente “com os conhecidos sinais de levantarem as mãos para o ar, e com vozes”, não satisfaz uma parcela significativa dos que se encontravam do lado de fora da Câmara (SILVA, 1931, p. 273).

Em consequência, parte dos descontentes irrompeu a inédita sessão “gritando em altas vozes no meio de aclamações e de vivas que queria também por membro do governo o tenente-coronel Manuel Pedro”, o qual estivera no comando da tropa de artilharia em favor da Revolução. Não obstante a exigência ter sido acatada, os rumos posteriores dos acontecimentos pareciam indicar que, pelo desejo das autoridades constituídas, a participação dos segmentos subalternos deveria restringir-se ao âmbito institucional sob a direção das classes dominantes. Entretanto, a conjuntura político-social na capital baiana nos meses posteriores evidencia que houve fortes resistências nesse sentido.

De fato, naquele dia, nem todas as principais lideranças liberais encontravam-se reunidas no interior da Câmara para a escolha dos membros da Junta. Conforme diria o visconde de Cairu: “Neste ato de tumulto e pavor se distinguia, respirando ameaças e vinganças, contra o Governo Real, o acima dito [Cipriano] Barata, ostentando-se como Cabeça de Motim, e fazendo-se notar na Praça burlescamente armado à sertaneja com espada a tiracolo e cinto de pistolas” (LISBOA, 1927, p. 46-47). Ao que tudo indica, essa liderança parece ter optado por animar a tropa e o povo ficando, então, do lado de fora da Câmara. Sabe-se que desde a noite anterior, quando as ruas da capital “foram tomadas de ebulição”, uma “multidão significativa dirigiu-se à Praça do Palácio misturando civis e militares. O cortejo, impregnado de gente da plebe, era encabeçado por três pessoas: o tenente-coronel Manuel Pedro de Freitas

Guimarães, o desembargador Luis Manoel de Moura Cabral e o cirurgião Cipriano José Barata de Almeida” (MOREL, 2001. p. 120).

Realmente, a biografia política de Cipriano Barata o apontava como radical de longa tradição. Há indícios de que fora uns dos integrantes do clube secreto, de inspiração maçônica e ramificações francesas, denominado Cavaleiros da Luz, que funcionou na cidade em fins do Oitocentos (Idem, *ibidem*. p. 49). Sabe-se também que ele interrompera a pregação de um padre barbadinho que incursionava em missão no distrito do Conde – ao proferir um discurso tão ríspido contra a religião que o arcebispo da Bahia solicitou a sua expulsão daquelas terras (Cf. RUY, 1978. p. 42-43; JANCSÓ, 1996. p. 116). Implicado nos ensaios de sedição republicana de 1798, o radical Cipriano apareceu como um dos oito homens de epiderme branca constante do rol dos 32 réus presos e processados pela Coroa (MOREL, 2001. p. 55). Situação que o levaria, anos mais tarde, a declarar ter suportado uma prisão em “segredo” na qual: “[...] por bem da Pátria eu estive nu em suores, com um grande bispote [pinico] no nariz; com um monte de correntes por travesseiros, e uns chinelos que foram de um Enforcado por fronha; e o meu rosto achou tudo bem macio, e mais uns grilhões aos pés com 36 carretéis de peso; roído de piolhos, percevejos, ratos; picados de lacrais etc” (BARATA, 2008. p. 554). Por ocasião da Revolução Pernambucana (1817), Cipriano foi conduzido ao Palácio do governo, onde o conde dos Arcos duramente lhe advertira: “Sei de toda sua vida em Abrantes e na cidade; por todos os lugares tenho vigiado; mude de vida, senão lhe hei de mandar cortar a cabeça!” (Apud MOREL, 2001. p. 95). Não obstante tudo isso, em 1821, Cipriano Barata – com quase sessenta anos –, apresentou-se triunfante à cena política com o garbo de quem, finalmente, vencia o Antigo Regime em sua província natal.

Testemunha do que se passava em Salvador aos 10 dias de fevereiro, Sierra y Mariscal interpretou os eventos ocorridos na capital pelo prisma da atuação política coletiva, ainda que essa não se constituísse em ação partidária de tipo moderno. Entretanto, torna-se evidente que, a

despeito das graves dissensões ideológicas, as coletividades uniram forças para assegurar a derrocada do Antigo Regime. Realmente, algumas linhas adiante, o autor das *Ideias gerais sobre a Revolução do Brasil e suas consequências* salientaria: “Para fazer a Revolução [...] se uniram o partido Europeu e [o] Democrata”, mas consumada a “Revolução, o partido Europeu teve poder bastante para suplantar o Democrata”, simultaneamente, a facção do “partido Aristocrata do Rio de Janeiro” se fortaleceria, não tardando a convidar os descontentes na Bahia para seguir-lhes a direção (SIERRA Y MARISCAL, 1931. p. 63).

Sem saber que o constitucionalismo tornara-se vitorioso em Salvador e ainda confiante de que as consagradas formas de poder voltassem a funcionar, d. João procurava soluções para os males do governo absoluto. Entretanto, uma forte alteração política ia se afirmando na América portuguesa, como atestava a situação vivida na província do Pará desde 1º de janeiro de 1821, quando os paraenses tornaram-se os primeiros habitantes do Brasil a aderir às Cortes de Lisboa (MACHADO, 2006). Não obstante a enorme relevância dessa viragem, o seu impacto para os rumos do Império português não pôde ser devidamente mensurado, visto que regiões importantes tardaram a conhecer o que ali se passava. Por outro lado, em 17 de fevereiro, informações precisas sobre as alterações políticas adotadas na Bahia chegaram à corte e, logo, esses sucessos foram efusivamente difundidos.

A avaliação coetânea de Silvestre Pinheiro Ferreira sobre os últimos acontecimentos divulgados na corte confirma a importância política da província baiana na arquitetura da nação portuguesa, visto que com a Revolução Constitucionalista: “Decidiu-se enfim a sorte do Brasil: Quebrou-se o nexó que unia suas Províncias a um centro comum: e com a dissolução do Brasil se consumou a dissolução da Monarquia [...]. A Bahia acaba de [se] desligar da obediência de Sua Majestade com o pretexto de aderir ao sistema das Cortes de Lisboa”. Deduzia, então, que: “Provavelmente há esta hora tem feito outro tanto Pará, Maranhão e

Pernambuco”, cumprindo, por certo: “As demais Províncias segui-las de perto” (FERREIRA, 1877. p. 260). Razão pela qual, o reposicionamento político da Bahia revelara-se, desde o início, decisivo para a redefinição do Império português.

D. João pretendeu ainda isolar todo o território da América portuguesa frente à influência do governo constitucional. Para tanto, lançou o decreto régio de 18 de fevereiro no qual anunciou o envio do príncipe d. Pedro a Portugal, munido-o de autoridade para lidar com as demandas das Cortes Gerais. No que dizia respeito ao Brasil, o monarca propôs adequar as partes da Constituição que fossem adotáveis e convenientes à estabilidade do Reino Unido (SILVA, 1931. p. 283-284, nota 18).

Nesse sentido, a administração joanina quis, de fato, minimizar a redução do seu poder, já que sendo aceitas as propostas o rei permaneceria na parte americana do território português, realizando ali apenas as reformas limitadas às circunstâncias locais. Entretanto, esses decretos produziram efeito diverso do desejado. A falta de consenso sobre como a Coroa deveria se portar ante a força dos revolucionários contribuiu para que, entre fins de 1820 e fevereiro de 1821, as decisões governamentais fossem, temporariamente, afrouxadas. No Rio de Janeiro, esse abrandamento na autoridade favoreceu a articulação de novas alianças liberais com a intenção de acelerar a definitiva adesão do Império ao governo constitucional. Com efeito, no âmbito fluminense os agentes das operações mercantis com a Europa e as principais províncias do Brasil forneciam informações sobre os avanços da Revolução.

Por tudo isso, as reiteraões por parte dos fluminenses sobre a vitória liberal na Bahia fortaleceram o ânimo político na corte. Reuniões conspiratórias contra o governo absoluto passaram, então, a contar com o franco patrocínio dos *grandes* da província e não demorou a que homens do Estado português revelassem simpatias para com os que se empenhavam para ver aceitas, de uma vez, as exigências constitucionais, posição sobre a qual até d. Carlota Joaquina, a afamada esposa do monarca d. João VI, já envidava algum apoio (LIMA, 1972. p. 49). Outra prova da

pujança dos ideais liberais no interior do Império encontra-se no fato de d. Pedro ter decidido de vez pelo auxílio ao movimento constitucional depois de ficar inteirado da proclamação dos baianos.

De fato, o herdeiro presuntivo da Coroa bragantina mostrara-se, cada vez mais convencido de que “era vão e perigoso não seguir o espírito do século” (Apud LUSTOSA, 2006, p. 136). Atento ao que se passava no interior das casas reais, mas igualmente interessado no ânimo advindo das ruas, a conduta de d. Pedro, por essa época, procurava romper o isolamento político que d. João e a maioria dos seus ministros vinha lhes dispensando. É sabido que dentre as figuras de maior preeminência na corte, ele mantinha frequentes contatos com o conde dos Arcos. O cultivo dessa empatia tornara-se tão manifesto que o príncipe escreveu:

Meu conde e meu amigo, sinto infinito dar-lhe esta parte. Saiba: Tomás Antônio e o intendente [Paulo Fernandes Viana] maquinam por todos os modos fazerem-lhe a sua desgraça e por consequência a minha. Querem, parece-me, deitá-lo fora do ministério [...]. Veja a que ponto a intriga pode chegar [...], mas não importa, o tempo e a nação me despiciarão [desafrontarão]. Deste seu amigo. Pedro (Apud MARTINS, s.d. p. 120).

Neste contexto de dissensões, não é desarrazoado aceitar como tendo sido considerável a influência do conde dos Arcos sobre o ânimo político de d. Pedro. O certo é que bastaram apenas nove dias após os fluminenses terem conhecimento das ocorrências na Bahia para que, em 26 de fevereiro, eventos análogos se manifestassem na corte (BERBEL, 1999).

No que diz respeito particularmente à Bahia, a concretização de um projeto para superação da crise do Antigo Regime colocou para muitos contemporâneos a necessidade de compreender, ou ainda redefinir e levar a efeito, uma série de concepções que, a partir de então, ampliaria o

espaço da política. Constitucionalismo, soberania, representação e nação seriam alguns desses vocábulos que, pouco a pouco, acabariam por transmutar a própria ideia de emancipação, tornando factível a formação do Estado e da nação brasileiros (PIMENTA, 2003, p. 131).

Referências

AMARAL, Braz do. **História da Independência na Bahia**. Salvador: Progresso, 1957.

BARATA, Cipriano. **Sentinela da Liberdade e outros escritos (1821-1835)**. Organização e edição Marco Morel. São Paulo: Edusp, 2008.

BERBEL, Márcia Regina. **A nação como artefato: deputados do Brasil nas cortes portuguesas (1821-1822)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERREIRA, Silvestre Pinheiro. Memórias e cartas biográficas (?) sobre a revolução popular, e o seu ministério no Rio de Janeiro desde 26 de fevereiro de 1821 até o regresso de S. M. o Sr. d. João VI com a corte para Lisboa, e os votos dos homens d'Estado que acompanharam a S. M. Carta IV. In: **Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro**. 1876-1877, v. 2, fascículo n. 1. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger & Filhos, 1877.

GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independências: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

JANCSÓ, István. **Na Bahia, contra o Império: História do ensaio de sedição de 1798**. São Paulo: HUCITEC; Salvador: EDUFBA, 1996.

LIMA, Manuel de Oliveira. **O movimento da Independência: 1821-1822**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Conselho Estadual de Cultura, 1972.

LISBOA, José da Silva. **História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil dedicada ao senhor d. Pedro I.** Rio de Janeiro: Tipografia imperial e Nacional, 1927.

LUSTOSA, Isabel. **D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MACHADO, André Roberto de A. **A quebra da mola real das sociedades: a crise política do Antigo Regime português na Província do Grão-Pará (1821-1825).** Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Rocha. **O último vice-rei do Brasil.** Lisboa: Edição do autor, s.d.

MOREL, Marco. **Cipriano Barata na Sentinela da Liberdade.** Salvador: Academia de Letras da Bahia: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2001.

PIMENTA, João Paulo Garrido. A política hispano-americana e o Império Português. In: JANCSÓ, Jancsó (Org.). **Brasil: Formação do Estado e da Nação.** São Paulo: Hucitec; Ed. Unifú; Fapesp, p. 123-139. 2003.

RUY, Affonso. **A primeira revolução social brasileira (1798).** 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978 (Brasiliana; v. 217).

SIERRA Y MARISCAL, Francisco de. Idéias gerais sobre a Revolução do Brasil e suas consequências. **Anais da Biblioteca Nacional.** v. 43-44. Rio de Janeiro, 1931.

SILVA, Ignácio Accioli de Cerqueira. **Memórias Históricas e Políticas da Província da Bahia.** Anotado por Braz do Amaral. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1919-1931, v. 3.

NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM CURRÍCULOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Maria Roseli Gomes Brito de Sá*

Para começar

A proposta deste texto é discutir experiências formativas/investigativas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação em exercício de professores (FEP), composto por professoras pesquisadoras, mestrandas/os, doutorandas/os e graduandas/os em Educação e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o qual procura contemplar, simultaneamente, em seus estudos, ações e projetos, as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como campo os cursos de Pedagogia para professores em exercício realizados sob forma de convênio com dois municípios baianos. A dimensão pesquisa procura alimentar as propostas curriculares implantadas. É o que chamamos de Investigação em Campo Piloto.

A presente discussão enfoca um dos temas desenvolvidos no âmbito da pesquisa intitulada *Currículo e formação de professores em exercício*:

* Professora Adjunta da FACED/UFBA. Coordenadora da Linha de Pesquisa Currículo e (In)formação do PPGE/UFBA. Pesquisadora em Currículo e Formação de Professores em exercício. Líder do Grupo FEP no CNPq. *E-mail*: roselisa@ufba.br; roselisa54@yahoo.com.br.

o acompanhamento e a (des)articulação com o exercício docente, qual seja a utilização da escrita (auto) biográfica como dispositivo de formação nos currículos dos referidos cursos, tendo como suporte a relação entre currículo e formação.

Currículo e formação

Em nossos estudos atribuímos ao *Currículo* a função de subsidiar percursos formativos e à *Formação* a condição de nascer de um processo interno de constituição e não necessariamente de uma finalidade técnica. “Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha [...] nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado” (GADAMER, 1999, p. 50).

A proposta curricular dos cursos em foco coaduna-se com a concepção gadameriana de formação, principalmente em relação à idéia de que “na formação [...] o próprio processo e os recursos usados pela instrução podem também ser inteiramente assimilados”. Daí porque as atividades curriculares são definidas coletivamente a cada ciclo (semestre) de estudos, a partir das avaliações dos percursos curriculares realizadas pelos próprios professores-cursistas.

Essa opção pela construção coletiva indica a posição conferida aos sujeitos do currículo, a qual por sua vez vem se articular a uma concepção de formação, mais especificamente de formação de professores que privilegia as narrativas de formação como dispositivo formativo. Dessa forma, o *registro de memória* passa a ser adotado nas propostas curriculares como recurso metodológico/formativo por excelência, bem como um manancial de pesquisa significativo para atualizar continuamente as proposições dos cursos.

A formação pensada para os cursos afina-se com a ideia nietzschiana de “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é” (LARROSA BONDIA, 2002a). “Os professores-cursistas formam-se, ou seja, tor-

nam-se eles mesmos. Não se transformam em outros, em sujeitos ideais. O *tornar-se o que se é* é um processo (ato) imanentemente revolucionário, pois se trata de uma *volta ao futuro*”. (SALES, CARVALHO e SÁ, 2007, p. 40)

A proposta curricular constitui-se de

[...] atividades curtas, de conteúdos/formas variados, intencionalmente pulverizadas e não obrigatórias (Atividades temáticas), que se constituíram/constituem em um todo singular e individual, pois diferentemente tecido por cada *professor-cursista* em articulação com seu fazer pedagógico (Atividades em exercício) e expresso em variados registros textuais (Atividades de Registro e Produção). Cimentando as Atividades Curriculares temos os Eixos Temáticos, agrupamentos conceituais inscritos nas diversas áreas de conhecimento, que respaldam teoricamente os percursos curriculares, como referência fundamental para a *formação*. (SALES, CARVALHO e SÁ, 2007, p. 40)

Como se trata de cursos para formação de professores em plena atuação docente, as *atividades em exercício* podem se constituir em instância privilegiada para a concretização da tão propalada articulação entre teoria e prática. É possível observar também que, nas propostas curriculares em estudo as *atividades de registro e produção* são estruturantes dos percursos formativos. Tais registros encontram-se em documentos como os *diários de ciclo* – relatos circunstanciados do percurso de cada ciclo de estudos (semestre) e os *memoriais* escritos pelos professores desde a entrada no curso até sua última versão, em forma de trabalho de conclusão do curso. As narrativas dos professores-cursistas constituem-se, assim, referências fundamentais para compreensão de seus percursos.

soos formativos, para compreensão do que se é e para constituição do tornar a ser o que se é.

Narrativas na formação de professores

As discussões sobre percursos de formação, narrativas de formação, histórias de vida, (auto) biografia, há muito vêm ganhando espaço no campo da educação, notadamente em relação à formação de professores, a partir da compreensão de que os sujeitos fazem suas próprias histórias. As célebres coletâneas sobre formação de professores organizadas por Antonio Nóvoa (1995a, 1995b) animaram os debates sobre a necessidade de um chamamento aos professores para pensarem sua própria prática, sua profissão e sua formação a partir das suas “vidas de professores”. Goodson (1995) alertava então para a importância de se ouvir a voz desses professores; Schön (1995, 2000) falava sobre a necessidade da reflexão na ação, do professor reflexivo, para expressar a necessidade do professor saber o que faz, ter autonomia.

Também Nóvoa, juntamente com Mathias Finger, publicava em 1988, estudos sobre *O método (auto) biográfico e a formação*, republicado no Brasil recentemente, quando já se encontram bastante difundidos esses estudos (NÓVOA e FINGER, 2010). Na esteira dos embates teóricos sobre o lugar da objetividade e da subjetividade nas ciências, sobre o lugar dos sujeitos na história e na produção de conhecimentos, proliferaram portanto as formulações sobre narrativas de vida, em busca de uma legitimação dessa referência, notadamente na formação de professores. Assim, tomamos conhecimento das pesquisas de Pineau (2006), de Josso (2004), de Dominicé (2010), de Delory-Momberger (2008), bem como dos nossos Souza (2004, 2008a, 2008b), Passegi (2006, 2008, 2010), Abraão (2004) e Warschauer (2001), entre muitos outros.

De acordo com Souza (2004), quando se fala em histórias de vida, pressupõe-se a história oral, porém aqui falamos de histórias dos *profes-*

sores em exercício, por meio de depoimentos escritos, embora possam ser recolhidos elementos de depoimentos orais. Já Warschauer (2001) ressalta que, ao se buscar a própria compreensão, amplia-se a possibilidade de compreensão do outro; ao se identificar diferentes maneiras de perceber, reagir e significar as experiências, cada pessoa, em sua singularidade e em sua própria etapa de desenvolvimento, o faria de maneiras diferentes. Uma experiência se torna formativa, para essa autora, quando a pessoa (aprendiz, professor, pesquisador) pode perceber o que vive. Assim, a ênfase na pessoa do professor e na sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo, construído nessa história, dariam um status teórico à experiência e à subjetividade, abrindo uma nova perspectiva para o entendimento da formação.

Josso (2004), por sua vez, considera que, para uma experiência ser considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, ou seja, considerar que essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. Essa inscrição da experiência como referência de saber, com estatuto de conhecimento legítimo articula-se com as formulações de Larrosa Bondia (2002a) para quem *experiência* é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco.

Neste sentido e retomando a idéia que as coisas só acontecem na relação, defenderia que temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo. Diria que a trama da “formação” é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa que, segundo Larrosa, “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir”. (LARROSA BONDIA, 2002b, p.67).

A perspectiva de formação aqui trabalhada, coadunada com a de experiência e tendo as narrativas (auto) biográficas como dispositivo

formativo pauta-se em uma concepção de sujeito que se afasta daquele sujeito pensado por Descartes como elemento fundante. Gostaríamos de entrar nessa discussão com o apoio de formulações de Heidegger, inserindo esse sujeito em um mundo. Um mundo de possibilidades. Como ter certeza de uma identidade fundada em um ser previamente estabelecido, se temos um mundo? Somos seres em movimento, comportamo-nos a partir de elementos já estabelecidos e organizados historicamente quando somos lançados ao mundo; mas em uma visada ontológica, o mundo se apresenta como abertura e nesse mundo não habita propriamente um sujeito no sentido da representação, da pura consciência, um sujeito que se constitui idealmente em contraposição ao objeto, mas um ser que está no mundo, está aí: o *Dasein* (a pre-sença) que é a relação ser/mundo.

Em Heidegger (1998) a busca do sentido do ser não significa uma essencialização de um ser universal e metafísico. Ele desenvolve a idéia do *ser-no-mundo*, fundamento do *Dasein*, aqui traduzido como *pre-sença, estar-aí, ser-aí*. Trabalha com a tensão da existência, no emergir e imergir no mundo, fazendo-se parte dele. Dessa forma, o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes.

Para desenvolver esse processo de compreensão do sentido do ser, Heidegger trabalha o sentido da finitude, evidencia o *aí* do *ser-aí* e insere o homem em um mundo, é o *ser-no-mundo*, mas esse *aí* do *ser-aí* não quer dizer um fechar-se do homem sobre si mesmo, mas um abrir-se na e para a *compreensão*.

A *compreensão* não é uma propriedade do homem como outra qualquer, assim como não pode ser elucidada meramente a partir da subjetividade do sujeito, mas como um fundamento da finitude do *Dasein*. Não se trata da compreensão *humana* do ser, no sentido de comprometê-lo com a subjetividade, mas a do próprio ser ou do fundamento em si mesmo, lembrando que fundamento é o que está mais no fundo, na origem, no íntimo do *Dasein*. (SÁ, 2011).

Na condição de *ser* de possibilidades, desenvolvemos nossa compreensão do mundo, imersos nesse mundo, interpretando-o continuamente, desocultando-o, desvelando-o. No mundo do currículo, o estudante (em nossos estudos, o professor-cursita) vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as. É preciso que experimente, se exercite em suas possibilidades. Assim, o modo de relação é o que define a identidade. Se o homem não é homem em si mesmo, para assegurar uma identidade lógica, mas se constitui ontologicamente a partir de sua *pre-sença* no mundo, de suas interpretações, de seu existir no mundo, o professor-cursita de Pedagogia, no mundo do currículo, não tem uma identidade em si, mas se constitui em sua singularidade no campo existencial constituído pelos modos de suas presenças nesse mundo.

A partir desse referencial, poderíamos dizer que as experiências constituem-se em referências fundamentais para o processo de compreensão de mundo. Quando há experiência atualizamos nossas referências, aprendemos, sendo que as vivências promovidas em processos de formação atingiriam o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2004)

Que experiências nos fazem professores?

Esta é uma questão fundamental em nossos estudos e ações, considerando as concepções de currículo, de formação, de experiência, de compreensão aqui explicitadas e os estudos sobre formação de professores e sobre narrativas (auto) biográficas mencionados. Na presente discussão, duas outras questões se impõem: *Como registrar as memórias dessas experiências que constituem os percursos formativos subsidiados pelos currículos em estudo?* (Dimensão do currículo e da formação) e *Como interpretar as memórias dessas experiências registradas nos diários de ciclo e memoriais?* (Dimensão da pesquisa).

Uma vez explicitados, minimamente, os caminhos trilhados pelas propostas curriculares para responder à primeira questão, abordaremos a seguir os caminhos investigativos que percorremos para responder à segunda.

As investigações em campo-piloto realizadas para alimentar continuamente as ações curriculares buscam compreender (mais que explicar), as itinerâncias do/no currículo. Adotamos uma abordagem hermenêutica de cunho fenomenológico que busca articular, sem hierarquizar, diferentes referências, sem a pretensão da transparência, mas tendo como pressuposta a opacidade da dinâmica do currículo, como de resto, a opacidade dos percursos formativos.

Nessa opção metodológica buscamos articular as múltiplas referências pela *bricolagem*, organização em tessitura, em que o aprofundamento não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir objetos a partir de fragmentos (referências) selecionados e colocados juntos, a partir da configuração da dinâmica das relações na realidade. (LAPAS-SADE, 1998).

Buscando uma organicidade em relação à importância da narrativa, essa é a forma como se apresentam também os relatórios de pesquisa. Esse entrelaçamento entre a investigação e os procedimentos de ensino, entre os percursos formativos e as ações curriculares encontra respaldo ainda nas formulações de Dominicé (2010), para quem,

A abordagem biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida. A investigação torna-se então a que cada um pretende. Contribui para a formação, do mesmo modo que a formação a torna possível. Assim como a nossa formação nos conduziu

num determinado momento a essa investigação. (DOMINICÉ, 2010, p. 208).

Valendo-nos aqui de resultados de pesquisas realizadas em nosso grupo de pesquisa sobre as narrativas (auto) biográficas, diríamos, juntamente com Fabrizia Oliveira (2010) por meio das conclusões de sua investigação sobre *Memórias na Formação do Professor* que: o memorial possui uma função pedagógica, na medida em que traz as experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas; a escrita do memorial proporcionou a busca ao passado, presentificado e potencializador de reflexões e atualizações; proporcionou conhecimentos e desdobramentos de si. Adentrou em uma dimensão existencial. História e Memória foram trabalhadas em uma inter-relação dinâmica dando suportes às identidades individuais e coletivas. A memória, como constituição do fundamento da identidade, pela busca da compreensão das experiências que nos tornam o que somos, possibilita a compreensão da própria prática.

Já o trabalho de Verônica Domingues Almeida (2010) sobre *A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professoras* quis compreender os percursos singulares da formação de professoras em exercício em Curso de Pedagogia, narrados por elas mesmas, em seus memoriais de formação. As narrativas das professoras graduandas suscitaram um momento de narrativa (auto) biográfica da própria autora, que declara:

Neste exercício de pensar sobre o pensar do outro, de compreender a compreensão do outro, me vi, em muitos momentos, mergulhada nas possibilidades de minhas próprias atualizações. Pensei sobre meu pensar, questionei meus questionamentos, compreendi minhas compreensões, me atualizei, não poderia deixar de expressar aqui,

como coloquei a minha experiência em experiência na pesquisa, traduzida em formação.

No trabalho de conclusão de seu curso de Pedagogia, em forma de memorial, abordando o caráter formativo da pesquisa, notadamente a pesquisa realizada como bolsista de iniciação acadêmica acerca das narrativas dos professores-cursistas dos cursos em estudo, Isis Ceuta Alves (2010) declara:

Escrever um memorial teve gosto bom. Gosto de afirmação daquilo que se é. Foi lembrando a negação inicial da pedagogia, que a felicidade e a certeza da boa escolha feita se revelou. Foi pensando na negação que visualizei a construção da valorização da profissão, da sua importância e de todos os seus defeitos, seus ainda não feitos. Pra lá do motivo da escolha, fez-se presente em cada linha desse texto a culpada pela permanência, ou daquela que penso ser, neste momento, a culpada por minha permanência: a pesquisa.

Para Concluir

As interpretações das escritas (auto) biográficas dos professores-cursistas possibilitadas pelas diversas investigações realizadas pelas professoras-pesquisadoras, bem como por mestrandas/os, doutorandas/os e graduandas/os envolvidas/os no grupo de pesquisa vêm mostrando o potencial formativo dessas narrativas.

Podemos concluir, pelas narrativas, que a dinâmica curricular proposta vem possibilitando experiências – no sentido de uma construção nova de saberes que vão além da esfera cognitiva para uma compreensão

mais ampliada do mundo, tecida pela “escrita de si” realizada ao longo de todo o curso.

Por outro lado, as investigações vêm mostrando que, mais importante que estabelecer metas de formação unificadas são as possibilidades postas pelo currículo para cada um desses professores construir sua compreensão de mundo, mais especificamente, do mundo de seus próprios percursos formativos, por meio de contínuas experiências passíveis de serem narradas e de se constituírem em efetivos dispositivos de formação.

Referências

ABRAÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAÃO, M. H. M. B. (Org). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALMEIDA, V. D. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede municipal de ensino de Salvador**. Salvador: UFBA, 2010. 212 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ALVES, I. C. P. **A pesquisa como experiência: relatos sobre uma escolha pela Pedagogia**. Salvador: UFBA, 2010. Memorial (Graduação). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER,

M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222.

GADAMER, H.. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In.: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e formação**. Tradução por José Cláudio e Júlia Ferreira; prefácio por Antônio Nóvoa; Revisão científica e notas à edição brasileira por Cecília Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In. BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 126 – 48.

LARROSA BONDIA, J. **Nietzsche & a Educação**. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores & Educação, 2). 136 p.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.19, jan/fev/mar/abr, 2002b.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995 a.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995 b.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, F. P. de. **Memória na formação do professor**: um estudo do/no Projeto Irecê. Salvador: UFBA, 2010. 107p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

PASSEGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In.: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Memórias: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C.. (Orgs). **Memoriais**: Literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 103-131.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p. 329-343, São Paulo, maio/ago. 2006.

SÁ, M. R. G. B. de. Compreensão e Autonomia no Currículo. In: ALMEIDA, J. Rubens M.; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. (Org.). **As Redes Científicas e o desenvolvimento da Pesquisa**: perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 113-124.

_____. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: Sá, M. R. G. B. de; FARTES, V. L. B. (Orgs). **Currículo, Formação & Saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-61.

SALES, M.A.; CARVALHO, M.I.S.S.; SÁ, M.R.G.B. Palavras que inscrevem nossa história. **Presente!** Revista de Educação, n. 57, ano 15, p. 38-43, Salvador, jun/ago de 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In.: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)Biografia**: Formação, território e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008b.

TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. **Ágere**: Revista de Educação e Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. v. 6, p. 15-43.

_____. Compreensão e práxis pedagógica: possibilidades em sala de aula. In: TENÓRIO, R; LORDELO, J. A. (Org.). **Educação Básica**: contribuições da pós-graduação e da pesquisa. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 275-301.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INFERÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA INDICIÁRIO

Maria Elizabete Souza Couto*
Jeanes Martins Larchert**

Introdução

Este trabalho tem como referência o paradigma indiciário orientando a investigação de sinais, pistas e indícios nos discursos presentes nas Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica (2002), no Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e na Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica (Decreto nº. 6755/2009) para compreender o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR enquanto retratos dos debates e das tensões na formação de professores.

* Doutora em Educação, Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, participando do grupo de pesquisa Educação e Tecnologias com os temas: formação de professor, educação a distância, tecnologias educacionais e prática pedagógica. E-mail – melizabetesc@gmail.com

** Mestre em Educação, Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, participando do grupo de pesquisa Educação e Tecnologias na área de Didática e Currículo, nos temas: formação de professor, planejamento educacional e prática pedagógica, políticas públicas. E-mail – jelarchert@yahoo.com.br

O PARFOR é resultado de ações do Ministério da Educação/MEC em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e universidades públicas, para ofertar cursos de licenciaturas (primeira e segunda licenciaturas), gratuitos e de qualidade a professores em exercício da rede pública que ainda não têm a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB/1996. Com o Decreto 6.755/2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica e delega à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES a responsabilidade para fomentar, acompanhar e avaliar os cursos no âmbito do PARFOR.

O referido plano traz indícios de que as propostas apresentadas na elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) encontram-se em pleno exercício de realização no país e que as atuais políticas para a formação de professores explicitam, de forma contundente, a necessidade de certificação e desenvolvimento de competências na formação inicial e continuada. Condição que Ginzburg (1989, p.173) considera como “o problema da identificação dos reincidentes, que se colocou naquelas décadas, constituiu de fato a cabeça-de-ponte de um projeto geral, mais ou menos consciente, de controle generalizado e sutil”.

A partir do argumento da identificação dos reincidentes indagamos: quais sinais e indícios estão presentes dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares, Pareceres e Resoluções), e no Plano de Formação/PARFOR, com o intuito de conhecer melhor o que diziam/dizem (ocultavam/ocultam) sobre a formação de professores no Brasil?

O caminho metodológico: indícios e minúcias nas políticas de formação de professores

Este trabalho fundamenta-se no paradigma indiciário, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (nascido em 1939 - Turim/Itália). Um método que busca pormenores, guarda significados expressivos do con-

texto em que estão inseridos. Com base nessas ideias, nosso objetivo é caçar indícios, detalhes e minúcias para compreender o Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (2002).

Para Araujo (2006, p.9), o paradigma indiciário é “caracterizado pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimental”. Numa pesquisa dessa natureza os dados são organizados pelo observador de modo a estabelecer uma sequência narrativa, sinalizando “alguém passou por lá” (GINZBURG, 1989, p.152), ou seja, ‘por aqui’, comparando o processo aos fios que tecem um tapete, mais especificamente: colocados nos conceitos básicos, definindo o campo de investigação e as pistas do objeto de estudo. “[...] a visão do observador verá tomar forma uma trama densa e homogênea, que será tecida no tear do quadro do referencial teórico”. O pesquisador passa seu olhar sobre o “tapete” em várias direções (ARAUJO, 2006), buscando o “estranhamento absoluto que vai além das entrelinhas e conduz o desconhecido ao conhecido” (GINZBURG, 1987, p.23).

Somos detetives, construindo um conhecimento indiciário e fragmental, com as pistas recolhidas, combinadas ou cruzadas. Inferimos deduções e desvelamento de significados. Nosso olhar fica atento “aos pormenores, aos sinais episódicos, aos elementos de menor importância, marginais e residuais, que, contudo, permitirão a decifração do enigma e o desfazer do enredo” (PESAVENTO, 1995, p.287).

A busca de indícios para percepção de fenômenos mais complexos remete ao que não está evidente, mesmo com a proximidade com o concreto. A base do paradigma não é colher e descrever indícios, mas selecionar e organizar para fazer inferências. Procura-se estabelecer um modelo explicativo, baseado nos indícios levantados e analisados conforme o referencial teórico estabelecido, para responder às questões teóricas do estudo proposto, estabelecendo a contribuição de cada parte para o entendimento do todo.

O embate paralelo: Detalhes secundários, particulares, impre-cindíveis

O percurso para chegar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (2002) foi de embate e discussões acadêmicas. Foram realizadas audiências públicas regionais e nacionais, nas quais, discutiu-se o documento pré-formulado pelo MEC, endossado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE. Segundo Marques e Pereira (2002) os documentos elaborados pelo MEC, representam as origens dos debates nacionais e internacionais vindas da reunião da Organização Mundial do Comércio/OMC em 1999 e, em seguida, o Banco Mundial publica o programa de financiamento para os países do terceiro mundo. O destaque nas duas políticas internacionais configura o argumento da discussão da transformação e regulamentação da educação e da cultura em serviço, concebendo-as como mercadoria e a sua comercialização, inclusive em âmbito internacional.

O debate sobre a formação inicial do professor, segundo André et al (1999), apresentava as seguintes preocupações: 1) articulação entre a teoria e prática; 2) integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implantação de políticas públicas e um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; 3) competência profissional, aliada a compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e agente da transformação social; 4) ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as licenciaturas; 5) caráter contínuo do processo de formação docente; e 6) interdisciplinaridade.

Na pesquisa feita por Brzezinski e Garrido (2006) sobre a formação de professores no período 1997-2002, “houve uma mudança do eixo dos objetos pesquisados, pois a produção discente sobre a categoria *Trabalho Docente* foi muito maior do que a que se refere à *Formação Inicial*, categoria absolutamente predominante no trabalho anterior” (p.49 – grifos

das autoras). Outras temáticas surgiram modificando o cenário na formação de professores, suas práticas, temáticas e políticas.

Após leitura de artigos relacionados às diretrizes percebemos dois posicionamentos em destaque: o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE e o do CNE, estabelecendo o campo do debate e tensão.

A ANFOPE (2001), destacava o compromisso político que traduz o momento histórico pós ditadura militar, enfatizava a necessidade de reconhecer o empenho na construção de um projeto nacional democrático que corresponda com práticas pedagógico-didáticas, curriculares, no interior do processo de ensino e aprendizagem, nas práticas de ensino e nas políticas públicas de formação do professor e na Educação Básica. A visão tecnicista na formação de professores, presente nas décadas de 1960 e 1970, criticada na década de 1980, volta à cena, com o aumento da competitividade e maior qualificação a partir de competências.

Na argumentação apresentada pelo CNE2002 aparece à justificativa que, segundo dados do MEC (2000), ao mesmo tempo em que existe a necessidade de formar/certificar professores, há um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, entretanto aparece nos cursos existentes uma baixa ocupação de vagas.

Para sanar a baixa ocupação nas licenciaturas as políticas vigentes preocupam-se com a mudança do quadro estatístico, sem inferência a questão da quantidade *versus* qualidade dos cursos de formação de professores. As políticas do MEC incentivam as instituições privadas a criação das licenciaturas. Para completar o cenário acadêmico da época, e nos dias atuais, a formação de professores em instituições públicas é vista como menos “nobre” (comparada aos cursos de medicina, engenharia, direito etc.).

A concepção de educação proposta na LDB/9394/96 ressalta a capacidade de aprender a aprender do aluno, estendendo à formação de professores, considerando a articulação entre teoria e prática, para estabelecer uma intersecção entre os dois processos: aprender sobre ensinar e aprender sobre como ser professor (KNOWLES et al, 1994), referenda-

dos pelos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser (DELORS, 1998). O professor deverá articular diferentes conteúdos: específicos, didáticos e metodológicos, trabalho em equipe, resolução de problemas, aprender com as oportunidades de mediação no ensino e aprendizagem em diferentes situações etc.

Como detetives que caçam pistas referentes a certificação e o desenvolvimento de competências fez-se necessário apresentar uma visão sobre as referidas categorias. A certificação iniciou-se no Brasil no governo de FHC, com a aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001 que embasa o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e adquiriu “progressiva centralidade nos discursos oficiais como um caminho para a melhoria da qualidade da educação básica” (SHIRONA; SCHNEIDER, 2008, p.01). No governo Lula as discussões têm continuidade com o Projeto de Lei nº. 1088/2007.

A certificação pretendeu “institucionalizar um mecanismo capaz de avaliar e certificar os indivíduos, lhes possibilitando o prosseguimento ou conclusão de estudos [...] tendo como premissa, a articulação entre as demandas do setor produtivo e a formação do trabalhador” (FIDALGO et al, 2004, p.5). Convencida do papel da certificação de competências, Mello diz que “esse processo poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, impor parâmetros para o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente” (2000, p.109), ajudando no ingresso ao mercado de trabalho, avaliando a flexibilidade ao longo da trajetória profissional, quando existem exigências de periodicidade para certificar competências.

No documento do CNE/2001 a certificação aparece como um instrumento para avaliar se o professor está aprendendo os conteúdos dessa aprendizagem e como mobiliza os conteúdos para resolver situações problema, ou seja, as competências, constituindo-se em uma política de cunho avaliativo e regulador, de acordo com o novo papel assumido pelo Estado no contexto do capitalismo contemporâneo.

Em junho de 2003, a Portaria n.º 1.403 do MEC, institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores com o objetivo de avaliar as competências, conhecimentos e habilidades dos professores, como instrumento para promover parâmetros de formação e mérito profissionais. A aprovação teria a validade de cinco anos e não seria pré-requisito para o exercício da função docente, constituindo-se em critério de seleção. Os professores em exercício nas redes públicas de ensino, aprovados, receberiam uma bolsa de incentivos à formação continuada, equivalente a 20% do salário. Um exame voluntário para estes e os concluintes dos cursos normais de nível médio e obrigatório para os concluintes das licenciaturas (SCHIRONA; SCHNEIDER, 2008).

Assim, o conceito de certificação está atrelado a competências, compreendida como

o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício profissional da profissão de professor. [...]. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. [...] No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. (ALTET, 2001, p. 28).

Com esses conceitos, muitos foram os embates entre as associações, sindicatos, governo e estudiosos na tentativa de entender o que estava proposto no referido Parecer para certificação e suas implicações na constituição da carreira do magistério no Brasil.

“Indícios (im)perceptíveis” (GINZBURG, 1989, p.145) e a realidade presente.

Entre os indícios presentes, pontuamos: o regime de colaboração da União com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES – por exemplo, a Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC) para o desenvolvimento das atividades do programa de formação de professor, estreitando as relações entre a universidade e os municípios da sua área de abrangência, com a presença de um modelo de formação baseado na construção de competências e ampliação do número de professores com a formação exigida pela LDB/1996, embora o regime de colaboração pareça findar quando termina o financiamento para a instituição oferecer os referidos cursos.

Como indícios, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) temos a formação de um profissional técnico, marcado pelo modelo do mercado mundial de competências para o exercício da profissão e considerarmos que o PARFOR continua priorizando o saber fazer, já que sua proposta é formar/certificar os profissionais do magistério que não têm a formação em nível superior.

No Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (2009) temos: princípios e objetivos comuns, mas não dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002). Por mais que apresentem, nas entrelinhas, a necessidade de atender as demandas no campo da formação de professores, parece que há ‘quebra’ em um dos ‘nós’ nos aspectos legais, políticos e formativos. Ambos trazem como indícios para a formação três princípios: a formação em nível superior/a certificação, o desenvolvimento de competências e o conhecimento.

O Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e a Política Nacional de Formação de Professores do Ma-

gistério da Educação Básica (2009) indicam que os professores precisam ser graduados para admitir e/ou continuar trabalhando na rede. Com relação aos professores em exercício, a promoção é um sinal da aplicação de conceitos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) que para avaliar conhecimentos significa certificar o profissional conferindo-lhe um mérito. Surge um indicio que o aligeiramento e o alinhamento da formação de professores deixam lacunas que deverão ser preenchidas através de cursos formação continuada.

A certificação dá indícios para tecermos o tapete da formação inicial e continuada. Entre os fios que se entrelaçam verificamos a necessidade da responsabilidade pessoal do professor na sua formação. Os fios ligam-se a outros: a necessidade da certificação para atender a LDB/1996 e participar do Sistema de Certificação e da aprovação em processos seletivos baseados nas competências e habilidades desenvolvidas.

Assim, o PARFOR atenderá ao princípio da certificação por meio do desenvolvimento de competências, ampliando o número de professores com a formação em nível superior. Todavia, outro sinal entre os fios do tapete indica que não houve nas instituições a ampliação de vagas para atender a demanda no campo das políticas emergenciais, não aparece a ampliação de vagas reais, que indicam a sustentabilidade dos processos formativos quando esse Plano não oferecer a continuidade de recursos financeiros.

O conceito de competências (ALTET, 2001) traz indícios de que para ser um profissional competente é preciso ir além do *savoir-faire*, as áreas do desenvolvimento humano estão conectadas e em ação no momento da ação. Lendo as Diretrizes (2002), entendemos que para construir as competências é necessário conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos. Um indicio é a compreensão de que as categorias competência e conhecimento estão entrelaçados como os fios de um tapete para chegar à certificação. Não são separadas. Nos documentos há indícios que são categorias separadas.

Em relação a certificação, a formação de professores assume seu papel como mercadoria, com valor monetário através de avaliações dos professores, por meio da promoção por mérito em avaliações externas a escola/Sistema de Certificação, fatores norteadores para o pagamento de bônus. Preocupam-nos os fios encontrados por não concluir o desenho de nosso tapete. Acreditamos que políticas recentes e atos para sua implementação mostram novos indícios da política do passado e presente.

Tecendo Considerações

Entendemos ter encontrados indícios significativos que pontuam tensões e debates dos grupos que os representaram e seus posicionamentos opostos: a formação aligeirada e baseada na competência, própria de um sistema que visa à produção, a preocupação com a qualidade e um posicionamento mais crítico dos agentes transformadores da sociedade.

Os fios do tapete encontrados na análise dos documentos permitem-nos inferir que a proposta do CNE trança-se para tecer o perfil do professor que quer formar, com influência do mundo globalizado, que exige competências e faz da Educação uma mercadoria. É singular a convergência entre os procedimentos do CNE na elaboração das Diretrizes/2002 e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A certificação adquirida nos cursos de graduação atende a LDB/96 e o professor concorrerá ao Sistema Nacional de Certificação.

Para garantir a qualidade da formação dos professores, coadunamos com as ideias da ANFOPE (2001) na época da elaboração das Diretrizes (2002): a formação de professores deverá pautar-se nos princípios: ser parte integrante de um projeto formativo; coerência e qualidade como responsabilidade coletiva dos formadores; parcerias com as escolas públicas; considerar estudantes das licenciaturas atores da sua formação; o projeto de formação deve prever sua própria avaliação; preparação dos sujeitos para o exercício da profissão docente; formar profissionais do

ensino com sólidos conhecimentos, competências, autonomia na organização e na gestão das atividades profissionais; centrar o ensino na formação prática; basear a formação na aprendizagem dos alunos; a equipe de formação responsabilizar-se por estabelecer os saberes que são essenciais no limiar de cada curso.

As questões aqui apresentadas continuam sendo tensões atuais no debate sobre a formação de professores, porque, não são as ideias em si de certificação ou competências que configuram as tensões, mas as concepções de formação de professor defendidas por grupos antagônicas. Outros indícios estão postos a depender do momento e das demandas que exigem modificações e um repensar na/da sociedade, bem como a compreensão do paradigma indiciário no campo da pesquisa na formação de professores porque “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador, limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição [...] que designava em geral a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido” (GINZBURG, 1989, p.179).

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

ANFOPE. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional, realizada em Recife**. 2001.

_____. Contribuição para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, realizada em Brasília. 2001.

ARAUJO, E. A. Por uma ciência formativa e indiciário: proposta epistemológica para a ciência da informação. in: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Especial**. 2006. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/324/382>>. Acesso em 30 ago.2009.

BRASIL. Lei n. . 9396 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para Formação dos Professores da Educação Básica**. MEC/CNE. Brasília, 2002.

_____. **Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_102008x.pdf> Acesso em 13 jun.2011.

_____. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. <www.capes.gov.br/legislacoes> Acesso em 11 jun.2011.

_____. **Projeto de Lei N.º 1.088/2007**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/460602.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2008.

_____. **Portaria Nº 1.403**. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/formacao_profissionais/sistema_certificacao.rtf>. Acesso em: 29 abr.2008.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001**. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2008.

_____. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores**. Matrizes de Referência. Anos iniciais do ensino

fundamental, Toda Criança Aprendendo, 2003b. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/ftp/Livreto.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2008.

BRZEZINSKI, I. et al. (coord e org.) **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

FIDALGO, F. et al. **A centralidade da certificação de competências no Brasil**, 2004. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt09/t0915.pdf>>. Acesso em: 22 abr.2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

KNOWLES, J. G., et al. **Through preservice teachers'eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York, McMilan College Puyblishing Co, 1994.

MARQUES, C. A. *et al.* Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: **Educação e Sociedade**. nº 78, abril, 2002.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14 n. 1, São Paulo, Jan./Mar. 2000.

PESAVENTO, S. J. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995.

SHORINA, E. O.; *et al.* Certificação e Gestão de Professores. In: **VII**

Seminário Redestrado. Nuevas Regulaciones em América Latina. CDROM, Buenos Aires, 2008.

PARFOR. Disponível em <www.uesc.br>_PARFOR/UESC. Acesso em: 15 jun.2011.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA

Heloisa Raimunda Herneck*

Introdução

Neste artigo me proponho a analisar a trajetória do Projeto de Desenvolvimento Profissional de professores no Estado de Minas Gerais, sob um de seus eixos: a inclusão digital dos docentes da rede pública estadual. Pelo limite do artigo, problematizarei questões referentes à utilização do ambiente virtual de aprendizagem, uma das estratégias de formação continuada e de inclusão digital dos professores do Estado. Utilizarei parte de entrevistas realizadas para a tese de doutorado defendida em dezembro de 2007, além de pesquisas posteriores realizadas com docentes de duas cidades mineiras sobre a utilização da internet para a aprendizagem da docência.

Para análise serão utilizados os estudos realizados por Tomas Popkewitz (1997), Stoer e Magalhães (2005), Ball (2002), e outros, que analisam as políticas educativas como um aparato institucional, com suas arquiteturas, seus corpos profissionais, suas regras de funcionamento, suas diretrizes pedagógicas e curriculares. Estes se tornam regimes de verdades que, constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem um modelo de ensinar e aprender, mas contribui para desencadear as es-

* Docente da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: hherneck@ufv.br

estratégias para governar o professor. Neste sentido, se insere um conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das escolas, por meio de processos de controle e de normalização.

Governos que têm assumido o poder de estado no Brasil, desde o final da década de 1980, vêm implementando medidas e reformas educacionais que tentam redefinir o perfil, as competências, as funções e as atividades docentes. Nesse sentido, o investimento em políticas de formação continuada de professores ganhou proeminência, tanto no Brasil como em outros países em desenvolvimento.

Vislumbrando formas e meios de formação em massa do corpo docente, o ajuste neoliberal contribuiu para a redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais, de modo que a formação continuada e no local de trabalho passa a ser campo de ação dos elaboradores de políticas.

Nesta perspectiva, a partir de 1993, o governo de Minas Gerais contou com um financiamento do Banco Mundial, para educação. Entre as prioridades apontadas pelo BM, a formação continuada de professores era considerada a forma de garantir insumos básicos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além de bibliotecas, laboratórios, livros didáticos, etc.

Como continuidade ao Plano de Implementação de Políticas Públicas em Educação da SEE/MG, em 1998 iniciou-se o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). O mesmo era parte integrante do Projeto de Qualidade em Educação Básica (Proqualidade), que dentre suas metas priorizava a formação docente.

Em 1999, por meio de parcerias entre a Secretaria do Estado de Educação e 18 universidades públicas, criou-se o Projeto Veredas, que formou professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a distância em nível superior, atendendo ao artigo Art. 62 da LDB que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de

licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação continuada em serviço e no local de trabalho voltou a ser prioridade em 2003 e um dos projetos desenvolvidos foi o “Projeto Escolas-Referência”, cujo objetivo era oferecer às escolas públicas que se situavam numa posição estratégica no sistema escolar – pela qualidade do trabalho que realizavam, pela tradição que possuíam na comunidade local ou pelo contingente da população que atingiam - um atendimento que possibilitasse a elas tornarem-se referência para as demais, de tal forma que pudessem se inserir na rede pública como pontos de convergência e irradiação de boas experiências educacionais (MINAS GERAIS, 2004, p. 16).

O Projeto de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDP) foi um dos projetos estruturadores da Escola-Referência. De acordo com os documentos da SEE/MG, o mesmo visava promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, possibilitando-lhes o “exercício consciente e competente do magistério em sintonia com as novas diretrizes da educação básica” (MINAS GERAIS, 2004, p. 22).

A estratégia básica adotada pelo PDP em sua implementação foi a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) dentro das escolas. Estes, coordenados por um participante local (colega professor eleito pelos seus pares) e orientado por um profissional com experiência em formação de educadores (profissional contratado pela Secretaria do Estado de Educação), deveria propor a reflexão sobre a reestruturação curricular dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e o debate de temas gerais da educação, por meio de grupos de estudos (GDP) dentro das escolas.

O Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) de Minas Gerais e a informatização das escolas

Com o slogan: “Projeto Escolas em Rede é a nova atração em Minas Gerais”, o governo de Minas Gerais, gestão 2004-2010, anunciou a instalação do sistema informatizado de gestão escolar, a melhoria dos laboratórios de informática, a preparação das equipes e a implantação do Centro de Referência Virtual do Professor, como instrumentos fundamentais para otimização do uso dos computadores nas escolas (MINAS GERAIS, 2004). O projeto Escolas em Rede fez parte do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Professores lançado em agosto de 2004. Com este projeto, o governo mineiro acreditava que “a região, por mais longínqua e pobre que fosse, e por menor que seja a escola, teria, no mínimo, um computador ligado à internet”, disse um dos entrevistados (Afonso, 2004).

Segundo os manuais do Estado de Minas Gerais, elaborados para a implementação da política pública,

O programa Escolas em Rede integra ainda, o Projeto Estruturador da Inclusão Digital do governo do Estado, coordenado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e que, entre outras ações, prevê a instalação de telecentros em todos os municípios e Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) em, pelo menos, 108 cidades (MINAS GERAIS, 2007).

O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) é um grande portal aberto a todo o corpo docente da rede estadual, com material de apoio à atividade docente, biblioteca virtual, cursos para desenvolvimento profissional, troca de re-

cursos educacionais, notícias, eventos, etc. (MINAS GERAIS, 2007).

Tendo em vista a construção de uma política de formação continuada que passava pela utilização da tecnologia da informação, se fez importante buscar compreender e analisar de que forma os professores estavam construindo tal aprendizado. Estaria ocorrendo à construção dessa nova competência no cotidiano do professor?

Para elaboração dos manuais de implementação do projeto, foram utilizados estudos e pesquisas que colocam o professor no centro de seu processo formativo. Desta forma, atribuem a esse professor a concepção (ou idéia, ou modelo...) de um sujeito que participa do estado moderno, é flexível, sensível às mudanças e age com maior autonomia na busca de soluções para os problemas sociais (POPKEWITZ, 2001).

Esse apelo, segundo Popkewitz (1994), estaria relacionado com uma revisão da identidade ocupacional. Visa mostrar que valoriza o trabalho escolar e inclui maior responsabilidade e flexibilidade ao docente na implementação das reformas do Estado, concebidas como dirigidas por objetivos. Assim, o Estado se abdica da responsabilidade com esse docente, fazendo-o acreditar que o seu desenvolvimento está em suas mãos, cabendo a ele próprio proporcionar estas condições, ou não.

Segundo Gomes (2001), trata-se do principal dispositivo de autogoverno dos indivíduos, que se exerce continuamente sem necessidade que haja quem governe diretamente a conduta de cada um. Neste caso, “à governamentalidade é-lhe suficiente que haja quem se sinta governado e haja como se governasse a si próprio” (p. 84).

Ficam evidenciados os sistemas de regulação do Estado, aos quais autorizam a alguns organizar, classificar os objetos para avaliação e ação (POPKEWITZ, 1997). Percebe-se que, embora a reforma “convide” o professor a refletir sobre o seu trabalho de forma coletiva, embora divulgue o discurso da construção do currículo a partir dos saberes da prática e propague que o desenvolvimento profissional docente deverá

se dar de forma dialogada e coletiva; as categorias que são usadas para construir este professor não são problematizadas.

Era de se esperar que a SEE/MG, ao pensar uma política de formação continuada que propõe a utilização da tecnologia da informação, deveria criar as condições para as escolas e os docentes utilizarem essa ferramenta. Nesse sentido, Garcia (1999) ao falar de desenvolvimento profissional, chama a atenção para a forma como as propostas chegam aos professores, pois elas podem traduzir uma mensagem relativa ao papel que lhes é dado a desempenhar. Assim sendo, o modo como as reformas são implementadas podem acarretar rejeição pelos docentes, quando traduzem a mensagem de que são meros espectadores.

O impacto e perspectivas para a formação continuada pela inclusão digital

Segundo Burbules (2004) a internet vem se tornando um tipo de comunidade (ou comunidade virtual), transformando-se no principal meio para a comunicação, cultura, bens e serviços no mundo inteiro, portanto, se tornou uma forma de “comunicação global”. Ela é, aliás, uma das principais manifestações da globalização e uma de suas principais causas.

O autor questiona a forma como estas comunidades emergentes e imaginativas afetam o entendimento das políticas e práticas educacionais. Dessa forma, se faz necessário explorar as condições mediadoras, políticas, de espaço e lugar, necessárias para criar e identificar uma comunidade, e examinar o tipo de comunidades que o ambiente *on-line* pode estar fomentando.

Para discutir esta questão também os estudos realizados por Stoer e Magalhães (2005), sobre “sociedade em rede e redefinição dos conhecimentos”, parece ser o que melhor embasa a concepção do PDP. Em suas pesquisas, os autores apontam “três choques motores” que estariam

transformando as atividades econômicas e o funcionamento das sociedades. São eles: “o advento da sociedade da informação, da civilização científica e técnica, e a mundialização da economia” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 56).

Neste sentido, poder-se-ia pensar o conhecimento como uma extensão das exigências da globalização econômica e das novas necessidades da reconfiguração científica e tecnológica. Assim, a finalidade última da formação seria desenvolver a autonomia e a capacidade profissional da pessoa fazendo dela um elemento privilegiado da adaptação e da evolução. Entretanto, esses autores vêm percebendo que a responsabilidade de colocação do indivíduo no mercado de trabalho - o da rede - vem sendo de responsabilidades individuais dos próprios sujeitos. Esta centração no processo de formação é considerada como uma condenação ao próprio indivíduo.

Entrevistas realizadas com professores de uma Escola-Referência de Viçosa/MG, por ocasião de sua implementação, mostram que a SEE, ao propor uma política que previa o uso do correio eletrônico, não priorizou a informatização das escolas. Desta forma, o início da implementação do PDP ficou marcado por improvisações por parte dos professores, tercerizações de trabalho e a não utilização deste correio pelos docentes,

No caso específico desta escola as três coordenadoras têm Internet em casa, então a gente divide as tarefas e envia a de todos os professores de casa... Mas para muitas escolas é impossível... A Internet não tinha chegado à escola até o segundo encontro e... Muitas pessoas estavam pagando para que as tarefas fossem enviadas... Então você passa a tirar do dinheiro, além de aumentar o seu trabalho, para pagar uma pessoa para fazer isso... A Internet chegou, mas os computa-

dores não eram compatíveis... Então o acesso a Internet é só para o coordenador... O professor não faz este contato... Não tem acesso a esta Internet... (Eliana, 2005).

Alguns têm que pagar..., outros têm que viajar, porque nem mesmo a própria cidade tem acesso, às vezes tem que viajar 40, 50 quilômetro para ir lá à superintendência para ter acesso a Internet. Então isso dificulta uma vez que a proposta propõe este contato direto com a Internet... (Elsa, 2005).

A ausência de infraestrutura na escola por ocasião da implementação do PDP ficou visível. Os depoimentos das professoras evidenciam que faltou à política proporcionar as condições para que pudessem fazer acontecer o projeto no cotidiano das escolas. Em pesquisa realizada por Herneck (2002) sobre contribuições de uma política de formação continuada para a aprendizagem da docência, verificou-se que esses projetos ao chegarem à escola, sofrem modificações para serem implementados. Isso porque, os mesmos ao serem elaborados não levam em conta as condições reais da escola e do professor para a implementação. Há, portanto, uma disparidade entre o tempo da política e o tempo dos professores na escola, que convivem com dupla ou tripla jornada de trabalho e não possuem a disponibilidade para se reunir, estudar, debater e construir coletivamente um projeto de escola.

Com o CVT não foi diferente. O Estado, ao propor uma política que previa a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, sem oferecer os recursos físicos e humanos necessários para a sua implementação nas escolas, fez com que os professores buscassem na terceirização a solução.

A estrutura é muito difícil... a própria questão da infraestrutura, né, porque as professoras

precisavam ter um computador na escola com Internet, então elas não têm. Elas utilizam o de casa... muitas vezes elas digitam as tarefas dos professores porque alguns não têm acesso a informática, ou, às vezes tem computador, mas não tem agilidade para digitar (Dora, 2004).

Mas eles tinham uma dificuldade muito grande que era assim: na cidade tinha um cyber café, onde tinha que pagar para utilizar, e não tinham computadores em casa e nem nas escolas e que até hoje não tem, por que..., foram poucos dias para a compra desses computadores. Então o que eles faziam? Ia até o cyber café e pagavam para mandar as tarefas (Celeste, 2004).

Desta forma, a integração das Escolas-Referência na rede passa a ser, “em lugar de atribuída¹, proclamada ou reivindicada” (STOER; MAGALHÃES, 2005). Há uma reconfiguração do conhecimento, em que ninguém podia dizer “eu não sabia”. As necessidades do conhecimento passam a fazer parte do cotidiano dos professores sem que as condições de acesso sejam viabilizadas.

Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 87), “as linguagens gerenciais de escolha, voz, contratualismo, e delegação são os quatro instrumentos da reforma” que também informam os princípios da autogestão na vida cotidiana. Neste tipo de gestão os professores devem acreditar no que fazem e desenvolver uma atmosfera que envolva os alunos na aprendizagem. Também se sugere que os professores precisam cuidar de suas classes, o que requer envolvimento em todos os aspectos do desenvolvimento. Apoiam-se idéias muito parecidas de envolvimento e paixão no desenvolvimento do ensino bem-sucedido e na capacidade

1 A educação escolar é um direito/dever que é atribuído aos indivíduos.

individual de se desenvolver. O que se questiona é se, na medida em que uma política é sustentada pelo discurso da reflexão, da autogestão e da autonomia, os docentes não deveriam ter melhores condições de trabalho para a sua implementação?

Percebe-se que o projeto se fundamentou em teorias críticas da formação docente, mas quais foram as condições propiciadas para que os professores pudessem refletir sobre o que faziam? A formação continuada é uma alternativa conveniente em momentos de avanço tecnológico, de necessidades de formação permanente. Esta deve acontecer na própria escola e gerida pelos participantes de acordo com as necessidades de formação (GARCIA, 1999). Acredita-se, porém, que apesar da política trazer na teoria esta concepção, não deu aos professores as condições materiais para que a mesma se efetivasse.

Tendo em vista a amplitude do objetivo desta política, passados cinco anos venho realizando pesquisas para compreender a socialização do professor com a cultura digital e analisar o processo de construção de saberes dessa cultura pelos docentes.

Em pesquisa realizada por Herneck, Hollerbach e Duarte (2012) sobre a forma como o professor aprendeu a usar o computador, a maioria (38,8%) disse ter aprendido em casa, sozinho, no próprio computador; e um segundo grupo afirmou ter frequentado algum curso ofertado pela iniciativa privada, com recursos próprios (27,77%), ajuda das pessoas que “estivessem por perto” (22,22%). 8,33% aprenderam a usar o computador em curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação.

O acesso à internet, entretanto, já é comum entre os professores. Do total entrevistado, 60% responderam que utiliza a internet há mais de seis anos, sendo que 44% o fazem há menos de três anos. No que se refere ao local onde acessavam a internet, a maioria dos professores o faz em casa (45,16%), ou em casa e na escola (41,93%). Somente 6,45% utilizam o computador exclusivamente na escola e 3,24% não tem qualquer acesso à internet.

Foi possível perceber que, ainda que alguns poucos professores acessem os ambientes disponibilizados em rede pela SEE, o conhecimento ali veiculado parece não fazer parte dos saberes desses professores. Muitos deles dizem nem mesmo saber sobre o CVT (48% dos professores participantes disseram que não tem conhecimento sobre esse assunto).

Considerações finais

É importante considerar que todas essas ferramentas são importantes na medida em que estes tenham as condições básicas de acesso. A questão a ser respondida, entretanto é: estarão estas estratégias contribuindo para a reflexão, para a autonomia docente? Ou, estará servindo de modelos a serem seguidos e assim, como forma de padronização do tipo de ensino, de professor e de escola que o Estado deseja?

Segundo Barreto, Schaffrath (2002), a presença das tecnologias da informação tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico, compreendido tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações. Em outras palavras, as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do ensino e sobre o ensino*, ainda que prevaleçam nos últimos.

Cabe reconhecermos aqui que, apesar de todos os projetos alardeados pelos sucessivos governos em Minas Gerais, percebemos um avanço tímido nessas políticas. Permanece o caráter privatista da formação, que cada vez mais fica a cargo do professor. E permanece o papel mínimo do Estado nessa formação, com visível empobrecimento da educação. O caminho apontado por Minas tem sido o do descaso com o direito à educação.

Referências

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 15, nº 2, Universidade do Minho, 2002.

BARRETO, D. B. M., SCHAFFRATH, M. A. S. BIRD: O significado das políticas públicas e o discurso da qualidade na educação. **Revista Roteiro**, n. 45, p. 7-21, jan./jun. 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BURBULES, N. C. A Internet Constitui uma Comunidade Educacional Global? In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. Trad. Costa, Ronaldo Cataldo. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004. p. 209-30.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, R. Tecnologias de Governo da População Escolar: As tecnologias da autonomia e a nova subjetividade escolar. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, nº 16, 2001. p.83-132.

HERNECK, H. R. **Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência** – o caso do PROCAP. 2002, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HERNECK, H.R.; HOLLERBACH, J.D.G.; DUARTE, J.L. Novas tecnologias e formação docente: quem caiu na rede? In: COELHO, E.P.; SANTOS, G.M.A. dos; MARI, C.L. de. (Orgs.), **Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa**. 1 ed.

Curitiba, PR: CRV, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Escolas-Referência: A reconstrução da Excelência na Escola Pública.** Projeto de Desenvolvimento Profissional. Manual do Orientador, Mar./2004.

_____. **N@escola** - Minas Gerais coloca suas escolas em rede. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 set.2007.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P.; Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma:** A política do ensino e a construção do professor. LOPES, Magda França (trad.) Porto Alegre: Artmed, 2001. 158 p.

_____. **Reforma Educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Beatriz Affonso Neves (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. Educação, Sociedade em Rede e a redefinição do Conhecimento. In STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. **A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais.** Porto: Afrontamento, 2005. p.47-68.

PREVENÇÃO ÀS DROGAS E AO *BULLYING* NAS ESCOLAS: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Luci Mara Bertoni*
Dulcinéia da Silva Adorni**
Angela Viana Machado Fernandes***

O uso/abuso de drogas e a violência escolar constituem-se dois dos problemas mais debatidos na atualidade. A prática do *bullying* nas escolas de todo o mundo vem avançando nos últimos anos, tornando-se um problema endêmico, cuja abordagem requer urgência. Os comportamentos violentos no âmbito escolar ocorrem (ou podem ocorrer) em todos os níveis de ensino por parte dos diferentes personagens que compõem o cenário educacional institucional. Neste contexto, os alunos são os alvos mais visados, geralmente por parte de um colega ou de um grupo deles. As consequências desta prática que compreendem agressões físicas e verbais, assédios e todo tipo de ações desrespeitosas ao ser humano, são trágicas. A mídia não se cansa de noticiar casos de *bullying* que terminam em traumas físicos, psicológicos e sociais ou, nos casos mais contundentes, chegam à morte.

* Professora Titular da UESB. Professora colaboradora do PPPG em Memória: Linguagem e Sociedade. Líder do GEPAD – Museu Pedagógico: estudos e pesquisas sobre álcool e drogas. profaluci.mara@hotmail.com

** Professora Assistente da UESB. Pesquisadora do NUGEET – Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares. dulce.spba@hotmail.com

*** Professora Assistente da UNESP/Ar. Líder do Grupo sobre Educação, Juventude e Direitos Humanos. angela@fclar.unesp.br

No mesmo sentido, o uso abusivo de drogas lícitas ou ilícitas tem preocupado a sociedade em geral, mesmo nos casos não diretamente associados à violência, seja qual for sua natureza. Atualmente, no Brasil, vivenciamos o aprofundamento das crises sociais, cuja consequência maior é a miséria absoluta de boa parte da população. Somada a isto, a crise dos valores faz parte da sociedade na qual honestidade e ética são substituídas por corrupção, abuso de poder e negligência administrativa dos bens públicos.

Mesmo neste contexto maior, nunca se falou tanto em direitos e em suas garantias. Assim, para chegarmos à escola e às suas práticas, considerando os aportes teóricos de Fernandes (2011), faremos nosso caminho metodológico com considerações acerca dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos está fundamentada na dignidade humana, na igualdade dos direitos. Segundo Llompart (2007), os direitos contidos na Declaração podem ser agrupados em quatro categorias: os direitos de caráter pessoal (art. 3 a 11); direito dos indivíduos em relação aos grupos que toma parte e ao mundo exterior (art.12 a 17); faculdades do espírito, liberdade e direitos políticos (art.18 a 21) e direitos econômicos, sociais e culturais (art.22 a 27).

A relação entre educação e direitos humanos começa no acesso à educação escolar, à saúde, à moradia, à família, à alimentação, enfim, ao pertencimento. A noção de pertencimento é construída através das relações desenvolvidas ao longo da vida humana. Vale ressaltar que, em alguns casos, o envolvimento de adolescentes e jovens com as drogas ou em ações de humilhação relacionadas à prática do *bullying* podem estar atreladas à necessidade eminente de pertencimento a algum grupo, o que envolvem as peculiaridades de cada cultura.

Partindo de uma concepção de ser humano baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que considera que o desenvolvimento resulta do processo de “aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas” (MELLO, 2004, p.138) e que esse processo é socialmente mediado, compreendemos adolescentes e jovens como pro-

tagonistas de suas histórias e de suas escolhas. Essa compreensão traz embutida a ideia de mediação.

O homem é um ser social não porque ele viva ou goste de viver em grupo, mas porque, sem a sociedade, sem os outros com quem aprender a **ser um ser humano**, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência.

Assim, enquanto os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o instinto e a experiência individual que termina com sua morte –, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para aquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades [...]. (MELLO, 2004, p. 139, grifo nosso).

A educação e o ensino, portanto, têm um papel essencial para o desenvolvimento do ser humano, no sentido mesmo de humanização, por nós entendida como a capacidade não só de apropriar-se e desenvolver conhecimentos, experiências, capacidades e aptidões, através dos processos de mediação, mas principalmente de saber utilizá-los de forma saudável e consciente ao protagonizar e escrever a própria história. Em

síntese, tornar-se capaz de fazer escolhas. Não qualquer escolha, mas a “melhor escolha” – com o intuito de saber escolher aquilo que contribua para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Entendemos que é a aprendizagem quem move o desenvolvimento das qualidades humanas. Portanto, o papel das práticas educativas preventivas é então, a nosso ver, de fundamental importância, uma vez que trata também de valores e princípios que vão nortear a ação e a tomada de posição de adolescentes e jovens frente aos elementos do cotidiano, entre estes o uso ou não de drogas lícitas e ilícitas, a prática ou não de atos violentos na escola e fora ela. Como destaca Piaget (1998, p. 340):

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social.

Sendo assim, os estudantes que fazem uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, bem como os protagonistas do *bullying* escolar têm tolhidas suas possibilidades de adaptação à vida social e também de sua realização enquanto indivíduos. Não podemos esquecer, ainda, que tanto num caso quanto no outro, não apenas o “protagonista” – usuário no caso das drogas, agressor no caso do *bullying* – está sujeito às consequências de suas escolhas ou ações. Todas as pessoas que com eles convivem passam a ser também protagonistas destas problemáticas, uma vez que acabam envolvidos em suas tramas, cada qual com seu papel e função dentro desta dramática realidade.

Ampliando o foco de da questão, podemos observar que a sociedade global tem se encarregado, por intermédio dos meios de comunicação, em vulgarizar a violência e popularizar mercadorias, modas, símbolos, signos e consumismos em geral, tecendo assim, um novo modelo de mundo. A sociedade brasileira, avessa às crises e contradições inerentes a ela, prefere encontrar culpados para sua instabilidade a assumir seus atos. A crise de valores repercute em todas as instâncias e camadas sociais no qual o mundo da verdade e da mentira foi subvertido. Todos querem fazer a justiça com as próprias mãos em uma sociedade que se sente totalmente desprotegida e fragilizada. Vivemos um momento no qual não encontramos critérios seguros frente ao inusitado dos acontecimentos que rompem todos os valores até então tidos como verdadeiros. Uma época de profundas transformações nas relações entre jovens e adultos, na qual a autoridade das velhas gerações é contestada, bem como a legitimidade da escola como espaço de transmissão de saberes relevantes é colocada em xeque a cada momento.

Neste contexto, a escola como lócus privilegiado para a efetivação do direito à educação, no sentido mais amplo de formação do indivíduo capaz de atuar de forma consciente e crítica na sociedade, por meio de escolhas bem fundamentadas, não consegue cumprir o seu papel. Segundo Carvalho (2007), as escolas que os alunos de camadas populares estão tendo acesso são de péssima qualidade, pois a expansão está sendo feita sem que haja recursos suficientes para a formação e o pagamento de salários adequados aos professores, para a montagem de bibliotecas, laboratórios e salas de informática, para que seja fornecido um ensino flexível e atraente. Para a autora, a qualidade de ensino envolve tanto aspectos materiais quanto a presença de um corpo docente estável e satisfeito, que disponha de tempo remunerado para reuniões e possa dedicar-se a uma única escola, como indicam estudos internacionais conduzidos pela UNESCO (1998 apud CARVALHO, 2007). Os professores sentem-se despreparados diante das novas exigências de crianças, adolescentes

e jovens, particularmente no que se refere à socialização, ao comportamento e à vida dos estudantes para além da escola.

O fato é que a droga e a violência têm influência significativa na mudança de comportamento do indivíduo. Para minorar esta situação, acreditamos que o primeiro passo seja a conscientização de que o uso de drogas e o *bullying* estão presentes sim em nossas escolas, acarretando consequências trágicas, em maior ou menor grau, a todos os envolvidos, quer sejam usuários, agressores, vítimas ou espectadores, e o processo de negação desta realidade impede qualquer tipo de abordagem. Para tanto, dentre outras medidas, faz-se necessário um investimento em campanhas de prevenção e na formação contínua dos professores, a fim subsidiá-los para que possam não só identificar, mas abordar de forma significativa e eficaz estes problemas.

Embora consideremos que o uso de psicoativos seja tão antigo quanto a humanidade, na atualidade, é crescente a preocupação com o abuso de drogas lícitas e ilícitas. Se a história remonta a tempos em que as drogas eram controladas e utilizadas somente em cerimônias religiosas, dentro de algumas culturas, hoje presenciamos o abuso com relação ao seu consumo e não há apenas um grupo específico que delas fazem uso. Portanto, fazer referências a esta temática, remete-nos a analisar o contexto maior de inserção das pessoas na sociedade e o tempo histórico em que vivem. Pois se tratarmos da temática isolada, isto poderá acarretar deturpações com relação à cultura ou inferências equivocadas. Porque estamos em “um mundo metropolitano na sociedade industrial de grandes números e extrema diversidade” (VELHO, 1994, p. 26), no qual a ameaça vem muito mais de uma mudança global que se manifesta em várias dimensões da vida, com conflito e desencontro dentro das famílias e das escolas.

Quanto à violência, esta também não é um fato novo. Para Lopes Neto (2005) a agressividade nas escolas é um problema universal, e o *bullying* e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência.

O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização têm conseqüências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores. (LOPES NETO, 2005, p.165).

Observa-se que, muitas vezes, os comportamentos agressivos que ocorrem dentro das escolas são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados tanto pelo corpo técnico-administrativo e docente da escola quanto pelos pais dos discentes. Isso pudemos verificar em pesquisa desenvolvida sobre *bullying*, durante a visita às escolas, quando muitas vezes ouvimos dos diretores: “Ah, aqui não tem *bullying*, não. O que tem é brincadeira de menino, de colocar apelido, dar rasteira, essas coisas bobas”. Este tipo de afirmação é o que os autores chamam de negação da realidade e que trabalha na contramão do enfrentamento da problemática. É preciso estar atento para detectar quando as situações deixam de ser brincadeiras e se transformam em *bullying*, para não incorreremos no equívoco de minimizar casos de violência, atribuindo-lhe o *status* de “brincadeiras de mau gosto” (ADORNI, 2011).

Da mesma forma, em relação às drogas, é importante destacarmos também, que todos nós estamos expostos aos apelos atrativos para o consumo de substâncias psicoativas. Neste caso, como no anterior, a única forma que temos de tentar evitar que crianças, adolescentes e jovens experienciem o “caminho das drogas” é a prevenção. Ao tentar responder em que momento se deve começar a prevenção, Lapate (2001) defende que esta deve começar na “hora zero”, ou seja, desde o momento em que o feto ainda está em formação. Desta forma, atuaríamos antes que os problemas chegassem, conforme sugere o próprio autor. O fato é

que muitas famílias e muitas escolas começam a falar de prevenção depois que o problema já se instalou. Claro que isto é válido se não estiver descontextualizado ou se não for apenas “trabalho para complementar notas”. Mas não existe somente esta forma de prevenção. De acordo com a Febract (1998), a prevenção pode ser classificada em três níveis, a saber:

- a) prevenção primária – tem por objetivo evitar a ocorrência do problema-alvo, isto é, diminuir a incidência. Previne o uso da droga antes que ele inicie;
- b) prevenção secundária – ocorre quando já começa a surgir o consumo de drogas;
- c) prevenção terciária – já existe a dependência de drogas, implica incentivar os usuários a procurar uma terapia adequada, incentivar o diálogo com a família, acreditar na recuperação, colaborar na reintegração social.

No cotidiano escolar, nas práticas educativas, de acordo com pesquisa realizada por Bertoni (2011), percebe-se que as ações de prevenção ao uso de drogas são desenvolvidas em nível secundário e terciário. Um dado interessante é que apesar de reconhecerem a relação da escola com a prevenção e de afirmarem sobre a importância inegável dessas campanhas, deparamo-nos com um número significativo de instituições que não abordam tal temática em seu dia a dia. Pelo que foi dito, sabemos que não há nas escolas um diálogo aberto com os alunos sobre o referido problema, pois os professores não se sentem preparados para dialogarem com seus alunos, principalmente no que se referem às drogas lícitas ou ilícitas. Professores, coordenadores e gestores não concebem a adolescência e a juventude como segmentos que têm suas especificidades, sua maneira de ver o mundo, seres capazes de produzirem cultura. A diversidade que existe na sala de aula é muito grande, as respostas educativas

têm de ser, no mínimo, muito diferentes. Talvez esta homogeneização a qual a escola molda, estereotipa e rotula seus discentes, tenha feito desta mais um espaço de exclusão e de negação do diálogo do que de fato de inclusão e proposição deste último. Ignorar ou negar que estes problemas existam no cotidiano escolar, definitivamente não ajudará a resolvê-los.

Por outro lado, temos consciência que estes não estão restritos ao ambiente escolar, mas têm raízes sociais mais profundas. Neste sentido, a escola não é a única responsável por ações no intuito de realizar a prevenção de qualquer ação, em qualquer nível. O que tem sido comum em nossas leituras é a verificação de que nenhuma prática educativa de prevenção se sustenta sem considerarmos os adolescentes e jovens como protagonistas de suas histórias e de suas escolhas. Tal constatação nos remete às práticas educativas desenvolvidas dentro das instituições escolares. Consideramos que qualquer prática educativa está fundamentada em concepções, teorias e ideias, muito embora nem sempre os professores tenham consciência das mesmas (WEISZ, 2006).

É premente considerar que o papel da escola deveria ser muito mais no sentido de desenvolver práticas educativas preventivas que remediativas. Partindo desta consideração, no caso específico dos problemas aqui analisados, entendemos que focar no primeiro nível de prevenção, definido pela Febract (1998) – a prevenção primária, é questão prioritária no âmbito escolar. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso investir na formação continuada de professores, oportunizando a eles não só a construção de novas concepções mas, sobretudo, identificar aquelas que vêm fundamentando o seu trabalho, embasando as suas ações voltadas aos adolescentes e jovens. Além disto, não pode se isentar da implantação de ações efetivas no tocante à temática.

A implementação de uma educação preventiva contra as drogas requer um eficiente planejamento de atividades a serem desenvolvidas. Assim, para que essas atividades possam ser desenvolvi-

das a contento, a escola deve previamente atingir alguma metas, tais como: repensar o programa de conteúdos e objetivos das disciplinas, de modo que o problema das drogas seja contemplado; conhecer o grau de disseminação das drogas entre os alunos; possuir materiais didáticos como livros e vídeos especializados e atualizados sobre o tema, e, ainda, conseguir aglutinar alunos, pais, professores, funcionários, direção e especialistas em torno da discussão da temática. (LORENCINI JR, 1998, p. 41).

Mesmo que a escola não consiga incluir em suas práticas, a prevenção ao uso de drogas, há ações educativas que podem ser realizadas a qualquer tempo e por todos nós. Neste sentido, Albertini (1998, p. 55) recomenda que a escola “deve estar atenta para não contribuir com qualquer forma de rotulação, discriminação ou marginalização do usuário, eventual ou assíduo, de drogas”.

Um programa de prevenção como prática educativa deve levar em consideração outros aspectos além das informações sobre a composição ou efeitos das drogas, pois muitos adolescentes e jovens têm essas informações mais detalhadas do que seus pais e professores. Como toda ação educativa precisa ser muito bem planejada.

Assim, um projeto de prevenção ao uso de drogas, além de garantir que os alunos recebam informações corretas e não preconceituosas, deve contemplar a vertente emocional da questão. Nesse sentido, deve acolher a inquietação própria dos adolescentes, sem abrir mão de estabelecer limites claros e não arbitrários. Para tanto, é essencial a abertura de diferentes canais de

participação dos alunos em múltiplas atividades artísticas e esportivas, desenvolvidas ou propiciadas pela escola. (ARATANGY, 1998, p. 15).

Partindo destas considerações, acreditamos que a implementação de uma prática educativa preventiva quanto à violência e ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, somente se sustentará alicerçada em três pontos iniciais: a formação continuada de professores a fim de instrumentalizá-los (de forma teórica e prática) na abordagem destas e outras questões “problemáticas” no cenário educacional; a concepção de adolescentes e jovens como protagonistas da própria história; e, a concepção de professores como mediadores desta construção que é ao mesmo tempo individual e coletiva, pois a tomada de decisões, as escolhas feitas, têm muitas vezes um caráter que extrapola as consequências individuais. Lembrando que é responsabilidade da escola não só propiciar a aquisição de conhecimentos científicos, mas contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, como pessoa.

Referências

ADORNI, D. S. *Bullying* nas escolas públicas de Itapetinga-BA. In: IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - “Desafios Epistemológicos das Ciências na Atualidade”, 2011, Vitória da Conquista-BA. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2011.

ALBERTINI, P. Drogas: mal-estar e prazer. In: AQUINO, J. G. (Org). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARATANGY, L. R. O desafio da prevenção. In: AQUINO, J. G. (Org). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BERTONI, L. M. Campanhas educativas de prevenção às drogas: um mapeamento do ensino fundamental e médio em Vitória da Conquista. In: IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - “Desafios Epistemológicos das Ciências na Atualidade”, 2011, Vitória da Conquista-BA. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2011.

CARVALHO, M. P. Violência nas escolas: o “bullying” e a indisciplina. In: **Observatório da Infância**. Agosto/2007. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=233>. Acesso em 03 ago. 2010.

FEBRACT. Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas. **Drogas: prevenção**. Manual da Febract. Campinas: 1998.

FERNANDES, A. V. M. A pesquisa em educação e direitos humanos: algumas considerações. In: IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - “Desafios Epistemológicos das Ciências na Atualidade”, 2011, Vitória da Conquista-BA. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2011.

LAPATE, V. **Hora Zero**: a independência das drogas: antes que os problemas cheguem. São Paulo: Scortecci, 2001.

LLOMPART, J. (Org.). **Derechos Humanos**. Valencia: Publidisa, 2007.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. vol.81, n.5 (Supl), 2005.

LORENCINI JUNIOR, Á. Enfoque contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** São Paulo: J. Olympio, 1988.

VELHO, G. A dimensão cultural e política dos mundos das drogas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Drogas e cidadania:** repressão ou redução de riscos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A APROPRIAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Cláudio Félix dos Santos*

*Não falta quem me acuse de europeizado,
alheio aos fatos e às questões do meu país.
Que a minha obra se encarregue de me justificar
contra essa especulação barata e interessada.
[...]
E acredito que não há salvação para a Indo-
-América
sem a ciência e o pensamento europeus ou
ocidentais.”*

(MARIÁTEGUI, 2008, p. 32)

A afirmação acima foi elaborada por José Carlos Mariátegui, revolucionário socialista Peruano, que nos seus poucos anos de vida legou uma importante análise acerca das especificidades latino-americanas, em especial peruanas, da luta pela emancipação humana. Para esse intelectual e militante, o socialismo na América Latina não

* Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutor em Educação (UFBA); pesquisador do grupo de pesquisa Museu Pedagógico (UESB) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação. E-mail: cefelix2@yahoo.com.br.

poderia prescindir das lutas dos povos indígenas, dos camponeses e operários marchando juntos em torno de um objetivo em comum: a construção do partido socialista e a conquista do poder para fazer as transformações necessárias no processo de emancipação dos povos. Mas isso não se daria sem o suporte da ciência e o pensamento europeu e ocidental, mesmo com todas as suas contradições e problemas.

A essa altura o leitor pode questionar o porquê da justificativa da escolha da epígrafe e sua relação com o tema da Pedagogia do campo e o ensino das ciências na educação escolar.

Na atualidade, em termos de teoria pedagógica, políticas de educação e orientação curricular é possível notar os discursos sobre diversidade e multiculturalismo desligados da construção de uma projeto de sociedade que supere as relações sociais de exploração, como se pode ler nas formulações de autores como McLaren (2000), Silva & Moreira (1995), Macêdo (2011). Além disso, são comuns as formulações acerca da desvalorização da escola e da mínima apropriação dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas¹ em autores que fundamentam a pedagogia do campo como Arroyo (1999, 2003), Freire (1987) e Caldart (2008, 2010).

O ponto de partida dessa análise é o entendimento de que há muito tempo está em curso um processo de esvaziamento da formação humana na educação escolar pública que se manifesta historicamente por meio de alguns fatos: a) a destruição da força de trabalho dos professores (aviltamento dos salários e péssimas condições de trabalho); b) a presença de teorias pedagógicas que desvalorizam o ensino e a apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas; c) a ausência de um sistema nacional de ensino; d) a violência no interior das escolas; e) a falta de perspectiva da juventude e da perda para essas gerações do significado e sentido da importância do conhecimento e da própria escola. Por sua vez, os dados oficiais indicam o aumento de vagas na educação básica, o

1 Refiro-me à arte, à filosofia, à ciência, aos conhecimentos sobre cultura corporal.

aumento de matrículas do ensino superior, em especial nos cursos privados e a distância, um maior investimento em programas educacionais, o que revela a ambigüidade das políticas e dos discursos proferidos por dirigentes políticos, organismos internacionais e intelectuais ligados às forças de dominação ao apresentarem uma retórica de valorização da educação escolar.

No campo, essa realidade não é diferente. No meio rural se observam os piores índices de escolarização do Brasil. De acordo com o MEC/INEP (2006), a escolaridade média da população rural de 15 anos ou mais corresponde a menos da metade do índice entre a população da área urbana. Enquanto a população urbana possui, em média, 8,5 anos de estudos concluídos com sucesso, a rural tem apenas 4,5. No Nordeste, a situação é mais grave: a população rural da região tem, em média, apenas 3,1 anos de escolaridade. Menos da metade do que a população urbana. Do total da população rural com 15 anos ou mais, 25,8% são analfabetos. Esse indicador entre os habitantes da área urbana é de 8,7%. Apenas pouco mais de um quinto dos adolescentes da área rural está matriculado no Ensino Médio. No Nordeste, esse índice é de 11,6%. Nas escolas do campo, a defasagem idade-série nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de 41,4%, nos anos finais é de 56%, e no Ensino Médio sobe para 59,1%. Esses dados demonstram o lugar destinado à educação do campesinato, mas também impulsionam a organização dos movimentos de lutas sociais pela escolarização.

O movimento por uma educação do campo em seu esforço por construir políticas educacionais e a pedagogia (ou pedagogias) do campo, vem se debruçando sobre essas questões na busca de soluções a partir da mobilização dos chamados “povos do campo”: os agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, povos indígenas. Desse modo, entendendo que uma pedagogia diz respeito à teoria da prática educativa e que para tanto é preciso discutir a concepção de educação escolar e de ensino, farei a exposição de algumas reflexões oriundas de autores que são referência na formulação de uma pedagogia do campo. Em seguida apresentarei

algumas formulações com base na Pedagogia Histórico-Crítica no intuito de contribuir com este debate, especialmente no que diz respeito à defesa do ensino e aprendizagem dos rudimentos da ciência na educação escolar como atividade clássica e precípua para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria organização da classe trabalhadora no campo.

A educação escolar na perspectiva da Educação do Campo

Em primeiro lugar, é preciso não deixar dúvida alguma de que os enfrentamentos da luta efetiva pela terra e pelas transformações sociais para além do capital promovidos pelos movimentos do campo desde os anos 1980 ocupam um lugar de grande relevância. Sobretudo o MST. Sem estes movimentos aguerridos, a luta pela reforma agrária estaria num patamar inferior ao que está na atualidade. Além disso, estes movimentos pautaram e conseguiram apoio em seus projetos educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos, educação básica e educação superior fazendo com que milhares de trabalhadores do campo acesassem o conhecimento científico. Mas é necessário discutir os fundamentos pedagógicos dessas proposições, suas contradições e avanços em relação às reivindicações por escolarização e formação humana.

Para localizar a Educação do Campo no quadro das teorias pedagógicas contemporâneas, pode-se dizer que ela se encontra no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação. Estas guardam uma heterogeneidade que englobam “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2007, p. 414). Portanto, no amplo leque das pedagogias contra-hegemônicas, cabem tendências variadas que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou Marxista. A expressão mais apropriada para tratar estas tendências seria “pedagogias de esquerda”, com toda a amplitude que possa ter este termo, como pondera Snyders (1974) e Saviani (2005).

No interior destas tendências emergem duas modalidades que se distinguem. Uma está centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações sendo a educação escolar considerada um instrumento de opressão da formação humana porque oriunda das necessidades da formação de quadros para a reprodução do capital. Para estas tendências, a ciência e a filosofia não podem ser classificadas como mais avançadas do que os saberes empírico-cotidianos do povo. Afirmar isto seria, de acordo com esta vertente, desconsiderar que o povo possui uma racionalidade própria e diversa. Portanto, não há conhecimentos que se aproximem mais ou menos da realidade. Desta feita, propõem uma educação autônoma, à margem da estrutura escolar. A outra modalidade das pedagogias contra-hegemônicas se pauta na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas como forma de fazer avançar a luta pela superação da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 415).

Na primeira modalidade encontram-se, dentre outras, as Pedagogias da Educação Popular, a Pedagogia da Prática, a Pedagogia do Campo. Na segunda têm-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Em estudos que venho desenvolvendo, tenho chegado ao entendimento que as proposições dominantes no interior do Movimento por Uma Educação do Campo tecem rigorosas críticas à educação escolar, defendendo a descentralização da escola como uma condição fundamental “para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.” (CALDART, 2008, p. 82). Ainda, segundo essa autora,

A materialidade educativa da origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas

sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender esses processos [...] constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola.

Esta é a centralidade da reflexão pedagógica da educação do campo que deve ser mantida. Se o pólo escolacentrista for vitorioso, especialmente na visão de educação dos próprios sujeitos do campo, não há como pensar/fazer uma escola na perspectiva da Educação do Campo. (CALDART, 2008, p. 82).

Caldart pondera que descentrar-se da escola não significa desvalorizá-la, mas é colocá-la em um complexo de relações sem isolá-la. Ao usar a expressão “escolacentrista” para expressar a sua preocupação e crítica à luta pela escola e aos pesquisadores e professores – sobretudo os de esquerda - que defendem a centralidade da escola como lócus privilegiado e mais avançado² de educação, a autora utiliza o argumento de que a escola na sociedade burguesa centra-se no cognitivo e retira de outras relações sociais em que os educadores e educandos estão inseridos, possibilidades de desenvolverem processos educativos e de formação humana.

Raciocínio semelhante tem Luis Carlos de Freitas. Ele reconhece o papel relevante da escola, mas entende que “ela é uma entre muitas outras instituições “educativas” em uma sociedade, responsáveis pela formação da juventude” (FREITAS, 2010, p. 157). A escola formal atual, afirma Freitas (2010), está a serviço do capital, facilitando as condições gerais deste sistema. Contudo, ele reconhece que há disputas internas nestes espaços. As resistências podem aparecer em projetos de governos

2 O mais avançado deve ser entendido como o mais complexo e no período atual, o **único** espaço, dotado de várias determinações para o desenvolvimento dos educandos.

progressistas, mas o vigor maior encontra-se no interior dos movimentos sociais.

Arroyo (2003) aprofunda a crítica à educação escolar defendendo que os grandes educadores na sociedade contemporânea são os movimentos sociais. Eles reeducam o pensamento educacional pela sua própria atividade porque trazem em si os elementos de transformação social. Ao lutarem pelas condições básicas de existência, os movimentos sociais forçam a sociedade a debater os seus problemas fundamentais.

A luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos. O aprendizado dos direitos, da cidadania, pode ser destacado como uma dimensão educativa. Na visão de Arroyo (2003), o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras,

mas pelas formas como tem agregado e mobilizado as pessoas em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (ARROYO, 2003, p. 32).

Reitera-se a idéia de que a verdadeira educação se dá pela prática, especialmente quando esta prática é movida na luta pelas condições mais básicas de sobrevivência do ser humano. Isso se confirma quando

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em

que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições **elementaríssimas**, por isso radicais, de viver como humanos. (ARROYO, 2003, p. 36. Grifos meus).

Reconheço que a ausência das condições elementares da sobrevivência pode ser um bom motivador da organização social (vide o MST, o movimento dos sem teto, etc.), mas pode ser um grande empecilho para esta organização na medida em que a carência do básico limita o potencial criativo e crítico dos indivíduos ao plano da sobrevivência imediata e cotidiana. A prática em si, as carências e a luta pelas condições *elementaríssimas* podem motivar ações de indivíduos e grupos insatisfeitos com algo, porém, sem uma consistente fundamentação teórica que faça a mediação com o plano do imediato dos carecimentos, essas lutas jamais serão radicais porque não mergulharão nas raízes ocultas dos problemas permanecendo, apenas, na superfície da aparência.

Todavia, para Arroyo (2003) a não apropriação do conhecimento teórico pela classe trabalhadora não se configura como uma necessidade elementar, tampouco um problema maior. A questão central é a de que o movimento reeduca os indivíduos e os educadores. Mas de que forma isso acontece? Segundo o referido autor, há um caráter de envolvimento totalizante dos movimentos sociais que possibilita ao indivíduo que participa destes coletivos o acesso a outro tipo de formação que supera a condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando. Os integrantes destes organismos, emersos na tensa situação de conflitos, aprendem por meio da vivência das lutas sociais, dos momentos de mobilização, das situações limites de perda de emprego, de críticas da sociedade às suas ações, de ameaça às suas vidas. Tudo isso traz ricas lições ensinadas na “escola do movimento” e que nenhuma teoria pode transmitir ou explicar de forma satisfatória. Desta feita, os movimentos sociais se configuram como processos educativos e formadores totais.

Outras evidências da secundarização do ensino e da apropriação do conhecimento científico nas escolas no campo podem ser observadas em alguns textos produzidos pelo coletivo de educação do MST, tais como:

E a gente foi vendo que queria era *uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação*; e que fosse participativa para a escola e para os pais. [...] Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos. “Não é planejamento de conteúdos especificamente, mas sim um plano que englobe tudo, uma linha comum...” (MST, 2005, p. 17. Grifos meus)

A escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiência de TRABALHO. Experiência de ORGANIZAÇÃO. [...] (MST, 2005, p. 35. Termos em destaque no original)

Dá para ver que esse nosso currículo tem pelo menos duas diferenças importantes em relação aos currículos tradicionais:

1. Tiramos o centro do processo de aprendizagem e ensino da sala de aula: aprendemos e ensinamos a partir da prática, onde quer que ela aconteça. Pode ser na biblioteca, na cozinha, na horta...
2. Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de português, matemática, português, ciências

passam a ser escolhidos *em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas dos assentamentos...* (MST, 2005, p. 53. Grifos meus).

O ensino, entendido no sentido estrito de atividade de estudo que têm o foco na transmissão/apropriação de conteúdos, não esgota o trabalho com o conhecimento, que não precisa acontecer apenas em sala de aula ou nos tempos educativos destinados especificamente ao estudo. (CALDART, 2010, p. 76).

Nos excertos acima há uma concepção de conteúdo como sinônimo de abstração deslocada da vida real, da produção material do conhecimento: o conteúdo como fruto do pensamento em si, do puro pensar. Esta concepção, já criticada por Marx e, contemporaneamente, por Saviani em inícios da década de 1980, é fruto do positivismo e da teoria pedagógica da escola tradicional. A primeira crítica a esta concepção epistemológica, metodológica e pedagógica no trabalho educativo foi realizada pela Escola Nova ainda no início do século XX e influenciou o pensamento pedagógico em nível mundial com argumentos a todo tempo atualizados e utilizados inclusive por teóricos que se reivindicam do campo progressista. Desde então, toda a defesa pedagógica da necessidade da apropriação e transmissão de conteúdos é tomada como sinônimo de tradicionalismo ou de anacronismo.

Em geral, como pondera Saviani,

Há a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-

-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. (SAVIANI, 2006, p. 80).

Avançar para além das pedagogias tradicional e nova, bem como ultrapassar a fase romântica para a fase clássica da educação no Brasil tem sido uma das grandes contribuições dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica há mais de três décadas. Essa pedagogia prima pela educação escolar e a máxima apropriação do conhecimento articulada à organização da classe trabalhadora, como suportes imprescindíveis no caminho pela emancipação humana.

Elementos para a discussão sobre a função da escola no campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sem alimentar ilusões acerca dos limites e das possibilidades da escola no sentido das transformações sociais, Saviani (2006) chama a atenção à proposição pedagógica que aponte na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do trabalho. Mas como bem lembra o autor, essa pedagogia foi pensada para ser implementada nas condições atuais da sociedade brasileira, na qual predomina a divisão do saber. Portanto, fazer os trabalhadores se apropriarem do que de mais avançado a humanidade já produziu, por meio da defesa e da centralidade da educação escolar e do ensino, configura uma atitude de profundo compromisso revolucionário, principalmente quando o esvaziamento dos conteúdos da escola, dos partidos e movimentos sociais de esquerda, bem como das relações pessoais tem sido uma marca de nossos tempos.

De acordo com Duarte (1999), a prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “não pode ser guiada por um conceito

de indivíduo que se reduza a uma descrição das características constataáveis na média dos indivíduos” (DUARTE, 1999, p. 203). No entender desse autor, o educando deve ser estimulado a ir para além do imediatismo e do ativismo empírico no sentido de uma “vida livre, multilateral, na qual cada pessoa tenha as condições de objetivar sua personalidade” (DUARTE, 1999, p. 206). Nesse sentido, a escola, ao invés de ter um papel secundário nos processos transitórios a uma socialidade na qual as relações sociais de exploração sejam suprimidas, tem uma função social de primeira ordem.

Ao “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p. 15), a educação escolar ganha uma peculiaridade por possibilitar o acesso às formas elaboradas de conhecimento que, para serem apreendidas, necessita do distanciamento do viver cotidiano, e, “ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido” (DELLA FONTE, 2010, p. 137).

Distanciar-se da vida cotidiana, ao contrário do que se possa imaginar, não é sair da prática social para depois voltar a ela. Como pondera Dermeval Saviani³:

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquele movimento de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela e depois volta para ela, como às vezes se interpreta. Você não sai dela, você

3 Entrevista concedida ao autor em 05 de dezembro de 2010.

continua dentro dela. Por prática social está se entendendo a prática social própria da sociedade atual, em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época. Mas quando você parte das práticas sociais nas suas manifestações concretas, você vai levar em conta as condições específicas. Então, se eu estou atuando numa escola no centro urbano, vou ter de levar em conta isso, verificando como se articulam os conteúdos curriculares com a particularidade da vida urbana; se eu estou numa escola da periferia, é a mesma coisa; se estou no campo, idem. Não é necessário, porém, que as referidas particularidades estejam expressas nas propostas curriculares. Cabe ao professor a tarefa de efetuar, no trabalho pedagógico, a adequação do currículo à realidade existencial dos alunos.

A prática social presente na educação escolar, como se pode ver, é a própria busca pela compreensão da realidade valorizando o ensino, a transmissão e a apropriação do conhecimento como suas funções vitais.

A prática social, portanto, não deve ser confundida com a realidade imediata. Ela corresponde à prática social da própria sociedade atual em sua forma mais desenvolvida que se expressa nas objetivações construídas historicamente as quais devem ser apropriadas pelas novas gerações. Quando isso é incorporado pelo educador e pelo educando, as especificidades e as particularidades das localidades (urbanas ou rurais) serão vistas como integrantes de uma totalidade concreta sem que necessariamente exista uma proposta curricular dirigida para essas singularidades.

Todavia, as teorias pedagógicas dominantes, acompanhando a onda pós-moderna, operam com a impossibilidade ou inexistência do saber objetivo. No contexto de desvalorização da objetividade do conhecimento, nada mais coerente do que esvaziar a escola de sua função de socializar o conhecimento científico, filosófico e a arte. No lugar desses conhecimentos, hipervalorizam-se as relações interpessoais, a experiência vivencial singular e imediata fazendo com que, para a maioria da população, a educação escolar seja deteriorada e esvaziada, ao passo que a escola dirigida à educação das elites é aperfeiçoada sem perder o princípio da máxima apropriação do conhecimento.

Em contraposição a essas formulações, a Pedagogia Histórico-Crítica não transige em relação à centralidade do ensino das ciências na educação escolar por compreender que o saber próprio e espontâneo do cotidiano não justifica a existência da escola. É a episteme, isso é, a ciência (o conhecimento metódico e sistematizado) quem oferece o significado e a sustentação prática e teórica da educação escolar. Essa conclusão não é formulada de forma arbitrária por Saviani (2005), mas é oriunda da análise do desenvolvimento histórico que, a partir da época moderna e seus prolongamentos até os dias atuais, fizeram com que a forma escolar de educação se generalizasse e se tornasse dominante. O conhecimento sistemático, a expressão letrada e escrita passa a ser organicamente integrada à vida em sociedade em todo o planeta, salvo alguns poucos ou raros exemplos de sociedades isoladas. O domínio de determinados códigos escritos tornam-se importantes para todos, independentemente de suas condições sócio-econômicas e culturais.

Mas é importante registrar que o conhecimento em si não garante uma formação humana que preze pela emancipação humana, tampouco pelo respeito às diferenças étnicas, de classe, de gênero, ou pela busca da construção de “outro mundo possível”. O saber sistematizado, epistêmico, não garantirá a efetivação desses projetos justamente pelo fato de estarem inseridos em um modo de produção da vida no qual as relações alienadas e mediadas por formas empobrecedoras e degradantes

de convivência impedem uma formação humana mais rica. Isso pode ser confirmado por vários exemplos de pessoas muito bem formadas em conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, mas extremamente deformadas em termos de convívio humano, de respeito ao outro. Desse modo, o momento da atividade política e da consciência de classe para si são fundamentais, mas não são estimulados ou produzidos no interior da escola burguesa, por motivos óbvios.

Essa constatação, no entanto, não minimiza a argumentação exposta nesse texto acerca da defesa da máxima apropriação do conhecimento pelos educandos e educadores da classe trabalhadora no processo de superação dessas relações alienadas.

Se por um lado a escola tem sérios problemas, contradições e deformações; por outro, descentrar a escola como a instituição principal da formação humana no sentido da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é abandonar a classe trabalhadora a própria sorte em relação à sua formação teórico-científica. Isso implica, em grande medida e sem superestimar o papel da escola no processo de luta de classes, maiores dificuldades na sua organização enquanto classe para si. Diante dessas análises, algumas questões se fazem urgentes: quem ganha com essa posição de mínima apropriação do saber em suas formas mais desenvolvidas em nome de uma suposta “descolonização” dos saberes? Quem se beneficia em esvaziar os conteúdos da escola pública? “Constatada a precariedade dos instrumentos de participação cultural, seria sensato nos darmos ao luxo de dispensar a escola que, bem ou mal, é um desses instrumentos?” (SAVIANI, 2004, p. 137).

Retomando a afirmação de Mariátegui transcrita na epígrafe desse texto, fica patente o porquê daquele autor ter afirmado que não há saída para a indo-américa sem o conhecimento científico. Na luta pela construção da sociedade emancipada é fundamental a organização dos trabalhadores, concomitantemente ao esforço pela apropriação dos conhecimentos em suas formas mais ricas. A educação escolar tem um papel de grande importância nesse processo, esteja essa instituição na cidade ou no campo.

Referências

ARROYO, M. G. Prefácio. In: KOLLING, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1999. Livro 1.

_____. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In: Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 05 dez. 2011

CALDART, R. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DELLA FONTE, S. S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In: DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a**

transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LENIN, V. I. **Sobre Educação.** Lisboa: Seara Nova, 1977. (Vol 1.)

MACÊDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Panorama da educação no campo. Brasília: Junho, 2006

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** Tradução de Felipe José Lindoso. São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2008. (Coleção pensamento social Latino-Americano)

MST. **Dossiê MST Escola:** documentos e Estudos 1990 – 2001. São Paulo: Iterra, 2005.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T.T. da; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Almedina, 1974.

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA INTERLOCUÇÃO COM CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Fátima Moraes Garcia¹

Introdução

Este estudo parte das contribuições da teoria marxista e coloca-se no desafio de trabalhar as categorias de método que correspondem ao Materialismo Histórico Dialético/MHD². E, por essa perspectiva, abstrair da teoria e prática pedagógica (objeto deste ensaio), originadas das experiências dos movimentos sociais e das escolas do campo, suas possíveis articulações com o todo e as partes.

Defendemos que os procedimentos e/ou as categorias da investigação são apreendidas na relação com o objeto, seguindo a linha de pensa-

-
- 1 Professora Adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Membro pesquisador do Grupo de Estudos em Ideologia e Lutas de Classe/GEILC/Museu Pedagógico/CNPQ; Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/LEPEMS/CNPQ e Coordenadora do Subprojeto “Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinariedade em Educação do Campo” - PIBID/CAPES/UESB. E-mail: fmg.2009@hotmail.com.
 - 2 Freitas (2007) apresenta definição precisa sobre o significado do termo MHD, em que sintetiza: nossa interpretação é materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa materialidade é contraditória, e que se movimenta, e se ela se movimenta, ela cria uma história, faz história, nós fazemos história.

mento de Kuenzer (1998) ao esclarecer que as categorias metodológicas [práxis, totalidade, contradição, mediação,...] correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, o que lhes confere aplicabilidade ao estudo de qualquer realidade.

No entanto, lançar mão apenas das categorias de método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria. Kuenzer explica que esses recortes, provenientes de uma dada realidade, são denominados de categorias de conteúdo, por se tratar de elementos definidos a partir da apropriação teórico-prática do conteúdo revelado pelo objeto estudado. Por intermédio dessa compreensão, que procura articular categorias do MHD com aquelas reveladas pela prática concreta, destaca-se o seguinte problema: Que categorias de método poderiam ser potencialmente reveladoras da relação entre teoria e prática pedagógica, de tal forma que possibilitassem conhecer as tensões existentes entre estas duas dimensões?

Como suporte metodológico, especialmente como base reveladora do objeto em estudo, buscamos apoio nas categorias da *contradição* e da *práxis*, e no sentido de apreender o objeto em sua profundidade e maior poder de explicação, destacam-se as categorias do universal, do particular e do singular para o processo de aprofundamento do objeto em questão.

Os fundamentos teórico-metodológicos para o conhecer da prática pedagógica

As reflexões feitas aqui têm o propósito de debater sobre as mediações existentes no processo de construção das explicações da prática pedagógica, que por vezes ficam ocultas ou no contexto escolar e de formação de professores. E se tratando de explicações de um fenômeno, trata-se de como acontece a produção do conhecimento, pelo MHD, e

como esse conhecimento tem origem na prática social e a ela retorna como resultado da práxis.

As tensões produzidas entre a teoria e a prática pedagógica, dentro e fora da escola, denota aproximações com a idéia de mediação elaborada por Cury (1979), especialmente quando explica que esta categoria, a mediação, pode ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, ou seja:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno [...]. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas... O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro [...] essa pseudoneutralidade não existe [...] a mediação não existe em si própria, se não em sua relação com a teoria e a prática. (CURY, 1979, p.43).

Com esta explicação de Cury, e pela concepção com que estamos abordando o objeto deste estudo se constrói a possibilidade de conhecer a problemática da teoria e prática em sua dimensão mais próxima do real, quer dizer, em sua dialeticidade e contradição.

Abordar o subsídio teórico do MHD justificativa-se pela sua forma metodológica de apreensão dos engendramentos existentes entre os fenômenos que compõem diferentes práticas sociais. Motivo que o MHD contribuiu para o desvelar da relação teoria e prática pedagógica, nutrin-

do sobre esta maior capacidade reflexiva e interpretativa do real. Esta opção epistemológica decorre de uma emergência teórico-metodológica que esta posta pelos estudos vinculados aos movimentos sociais e seus processos educativos³.

O estudo dos eixos articuladores entre as categorias de método e conteúdo também tem a ver com o cuidado de não cairmos em interpretações idealistas, subjetivistas, ou, culturalistas⁴. Ao contrário, buscamos conhecer o objeto em suas múltiplas determinações, por um campo de compreensão mais próximo da realidade concreta, onde acreditamos que os princípios e fundamentos da teoria pedagógica são gerados.

Evidencia-se no movimento “intelectual e científico” identificado como pós-moderno que a teoria perde terreno para a prática, este movimento parte de um impulso para pensar e fazer o agora, o presente. O praticismo e o imediatismo que caracterizam esse movimento anulam sentidos e significados históricos que podem vir a ter múltiplas relações humano-sociais de hoje. Em outro enfoque, o significado da expressão de Lênin “*sem teoria revolucionária não há prática revolucionária*” sugere que a prática social pode sofrer processos de intervenção e vir a ser transformada, exatamente porque a materialidade existe, é real, e esta em constante movimento. Mas, como explica Freitas (2007, p. 24), “Se eu perco este conceito, caiu no relativismo que tudo justifica [...]. Se tudo é relativo ninguém tem a verdade. Se eu não posso conhecer a realidade, como vou modificar a realidade?”.

No Brasil evidenciamos dois exemplos de teoria marxista que busca intervir na prática social, trata-se do conhecimento produzido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra/MST (década de 80)⁵ e pela

3 Para este debate damos ênfase ao texto de VALENTE, 1995.

4 Sobre os desafios colocados para o marxismo em nosso tempo e as interpretações que recaem em enfoques deterministas, subjetivistas, etc., podemos encontrar bases críticas para essa reflexão, especialmente, em dois momentos do livro de NETO (2004): no Apêndice e no Capítulo “6”.

5 Sobre a gênese do MST buscamos dados em FERNANDES, 1998.

área Trabalho & Educação (origem na década de 70)⁶. Estes exemplos comprovam que as dimensões da prática e da teoria somente podem ser justificadas como potencialidades transformadoras se estiverem concretamente articuladas entre si, reconhecendo *o passado, o presente e o vir a ser/futuro*. Motivo que a visão de projeto histórico⁷ de sociedade ancora-se nesse tripé.

Pela argumentação de Moraes (2003) contra a vertente do “fim da teoria”, suas reflexões dizem: essa “teoria”, pós-moderna, pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, sustentando uma visão que por fim as torna ininteligíveis, provocando como consequência a paralisia e o irracionalismo. E sobre a prática pedagógica? Evidencia-se a necessidade de retomada de uma teoria e de uma crítica que apreendam em suas determinações concretas a teoria do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo. Afirma Moraes que, “Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica - e não a narrativa... as estórias de vida coladas ao cotidiano - é capaz de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “microobjetos”, fragmentados e descolados...”. (MORAES, 2003, p. 165).

Se o viés pós-moderno tem transitado em diferentes áreas de conhecimento, influenciando teorias pedagógicas com seus fundamentos pragmatistas, os desafios estão também colocados para os movimentos sociais do campo e seus projetos de educação, no sentido de pensar criticamente a respeito dessas influências, no que diz respeito à relação que pode ser estabelecida entre a teoria e a prática quando a perspectiva vincula-se à construção de um projeto revolucionário. E ao mesmo tempo os riscos de cair no conservadorismo das práticas pedagógicas quando as fontes teóricas estiverem embebidas de abordagens pós-modernas o sem vínculos com a realidade concreta.

6 Sobre a área Trabalho e Educação dados retirados de TREIN, CIAVATTA, 2003.

7 Conceito de projeto histórico fundamentado em FREITAS, 1987.

A categoria práxis

Ao buscar respostas à problemática da relação teoria e prática, a apreensão da práxis como movimento do real torna-se uma categoria fundamental. A compreensão da práxis abrange uma série de interpretações, aqui nos reportamos à Vázquez (1977) e Kosik (2002). Como ponto de partida, para entender esse pressuposto, recorre-se à Tese II sobre Feuerbach, em que Marx afirma:

A questão de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX, 2002, p. 100).

Vázquez (1977) afirma que a práxis é fundamento do conhecimento, ou seja, o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente, concluindo que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento, adquirindo corpo na própria realidade; e isto só pode ocorrer por intermédio da atividade prática. O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria [conhecimento que revela a relação homem e mundo] e da prática [caráter terreno do pensamento], mas não se trata apenas de apresentar suas relações e auto-determinações, deve-se buscar nessas relações as mediações que potencializam processos de transformação.

A práxis para Kosik (2002, p. 201) “nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?”. Nos termos da filosofia mate-

rialista, a práxis é a própria realidade humano-social, sendo esta realidade formadora do ser humano e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. Acrescenta Kosik que a práxis é a esfera do ser humano; neste sentido, o conceito de práxis revela a criação humana como realidade ontológica⁸.

Porém, a história da sociedade moderna tem demonstrado um crescente distanciamento entre o ser social e seu sentido ontológico; percebe-se claramente esse aspecto. Por exemplo, o espaço que a atividade humana foi direcionada a ocupar nas relações do sistema capitalista, ao evidenciar-se a apropriação privada dos meios de produção e, em decorrência disso, o trabalho como valor-de-troca, fragmentado, a própria divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão de classes em capitalistas e produtores/trabalhadores. Percebe-se o ser social (produtor) expropriado de seu valor ontológico devido ao direcionamento que as relações de produção têm lhes conferido, ou seja, o direcionamento ao caráter eminentemente epistemológico de objeto.

No caso do MST e das suas escolas, há duas décadas aproximadamente, identifica-se a preocupação com a formação humana e educação dos sem-terra, que se constata pela organização e construção da Teoria Pedagógica do Movimento. Trata-se de uma preocupação orientada para a educação da classe trabalhadora do campo e, ao mesmo tempo, da intenção de vir a ser uma formação humana orientada para o confronto com o modo de produção capitalista.

A categoria contradição

O movimento de ir e vir entre categorias contribui para entender que a contradição se justapõe e se exclui ao mesmo tempo. Pelas interpreta-

8 Para entender em profundidade o que é ontologia, o próprio Lukács (1979) coloca a necessidade de se conhecer as obras de Aristóteles, Hegel, Feuerbach e Marx.

ções de Cheptulin (2004), dizem que esse complexo movimento inicia na própria formação material do objeto estudado, desde seu aparecimento, seu desenvolvimento, seu caráter determinante, seu fundamento para existir como tal. Em relação ao objeto aqui estudado, pode-se supor “a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta dos contrários” (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Para Cheptulin, o que acontece por dentro desse movimento, no seu conteúdo, e o faz gerar-se, é o conhecimento que se choca em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Pergunta e responde o autor: o que representam esses contrários e essa contradição? “São os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta dos contrários” (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Um exemplo para elucidar essa *força motora* está na história do homem em sociedade; esse fato representa materialmente esse movimento. Que não é um acontecimento linear, espontâneo e harmônico. Trazendo esta reflexão para a formação humana pode-se destacar que a fonte propulsora de seu desenvolvimento é a própria realidade objetiva em que vive.

Por exemplo, se perguntarmos o que determina a existência do MST? Teremos três fortes fatores a serem apontados: a condição social e histórica dos trabalhadores do campo, a política e a economia de raiz latifundiária e a condição de produção e reprodução da existência dos próprios camponeses.

Para, então, melhor entender esse fenômeno social (MST), busca-se sustentação na seguinte explicação de Cheptulin “os aspectos que constituem o singular e o geral nas formações materiais particulares são contrários, pelo fato de que eles possuem tendências diretamente opostas: o singular tem a tendência de não se repetir, o geral repete-se sempre”

(2004, p. 286). Isso não quer dizer que o singular tenha existência própria, uma vez que ele se encontra organicamente ligado ao geral, ou seja, não há fenômeno/ou forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma, ambos existem em ligação indissolúvel, o que justifica Cheptulin afirmar que a contradição representa uma dialética viva:

Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece pela sua diferença, que eles interpretam-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética. (CHEPTULIM, 2004, p. 287-88).

Apoiado em Lênin, o autor explica que equivalência dos contrários exprime o estado de maturidade da contradição, caracterizando-se por uma exasperação da luta das forças contrárias, e por sua vez identidade, ou seja, coincidência dos contrários que tem sua expressão mais completa no momento da passagem dos contrários um no outro. Essa passagem para Cheptulin trata-se do *ponto nodal do desenvolvimento do objeto*, representando o processo em que surge o *novo estado* qualitativo. Vale salientar que a unidade e a luta dos contrários são momentos necessários da contradição, mas que não ocupam a mesma posição, pois a unidade dos contrários é sempre relativa enquanto que a luta dos contrários é absoluta.

O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apro-

priadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da luta dos contrários que lhes são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições. (CHEPTULIN, 2004, p. 289).

A luta dos contrários está presente em todos os estágios da existência das unidades, isso significa o que tem de absoluto⁹ na “luta”, descreve Cheptulin, tratando-se de um elo que provoca a ligação da “luta” com a “unidade”. Essa ligação, ao atingir níveis de esgotamento, provoca substituições, produzindo o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade¹⁰.

Sobre o objeto em questão, há pelo menos duas questões a serem enfrentadas. A primeira delas situa-se na forma que assume a contradição, e em que momentos da realidade essa forma assume um ou outro caráter da luta dos contrários. A visualização desse processo de formação (pela teoria e prática pedagógica) implica compreender como e quando tomam forma de contradição os aspectos da realidade na vida material, a ponto de opções e decisões dos sujeitos serem a favor de um movimento de transformação radical do sistema capitalista e, por outro lado, de amoldamento a esse sistema.

A segunda questão trata da essência dessa forma, quando realmente a mudança de consciência toma rumos efetivos dentro da luta dos con-

9 De acordo com Cheptulin, “*Lênin unia o caráter relativo da unidade dos contrários ao repouso relativo e o caráter absoluto da luta dos contrários ao movimento absoluto*” (2004, p. 290).

10 A unidade dos contrários tem uma existência temporária - é concreta e ao mesmo tempo relativa.

trários, assumindo radicalmente uma mudança de estado objetivamente capaz de superar o velho e construir o novo, uma vez que mudar a forma não quer dizer que houve mudança na sua essência¹¹. Superficialmente pode haver sinais de uma nova consciência (na forma), mas somente os reflexos dessa mudança na prática poderão indicar concretamente esses níveis de mudança, ou seja, quando for possível constatar o conteúdo coincidindo com a forma.

Encontra-se na escola e na teoria e prática pedagógica que lhe corresponde um exemplo para esse movimento gerado pela contradição. Mesmo que a teoria seja a mais próxima e fiel explicação da prática e venha a ter um grau considerável de aplicabilidade na escola, entre uma e outra (entre a teoria e a prática) devem ser levadas em consideração as circunstâncias particularizadas que ocorrem em torno da escola, assim como aquelas que correspondem à totalidade social em que a mesma se insere.

A análise da realidade da escola em suas singularidades é um fundamento a ser explicado pela teoria, para compor um quadro mais aprofundado do que pode ou não vir a serem elementos viáveis de uma prática pedagógica que se coloca entre os limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória.

Concluindo o pensamento

Compreendemos que a retomada teórica do MHD para refletir sobre problemáticas da educação assume a finalidade de buscar subsídios interpretativos para o desvelamento das possibilidades, ou não, de mu-

11 Lukács, afirma: “precisamente quando se trata do ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la”. (1979, p. 25).

dança de projetos de educação vinculados a diferentes áreas de conhecimento.

Para se chegar a tal desvelamento deve haver um entendimento sobre o movimento interno das contradições sociais em que vive essa escola, sob duas faces: as transcritas de forma objetiva pela sua relação com a realidade do campo; e, com a sociedade mais ampla, reconhecendo que a realidade produz contradições, no caso particular do campo, apresentando momentos de conformação e outros de rebeldia.

Entender o movimento entre esses dois momentos, de conformação e de rebeldia, poderá iluminar um campo teórico mais próximo da realidade e em condições mais efetivas de realização na escola, no sentido de uma prática pedagógica baseada no fundamento da contradição e da transformação como algo concreto e não apenas idealizado em propostas educacionais.

A partir desse embasamento, o do princípio da contradição, passamos a entender que as análises sobre a teoria pedagógica se tornarão mais consistentes se forem no conjunto das categorias aqui referendadas e organizadas a partir dos seguintes passos metodológicos: pelo princípio dos dados da singularidade da escola, descrito pela sua prática pedagógica e organização; pelo princípio da particularidade, descrito pelas contribuições de conhecimento acerca da teoria pedagógica; e pelo princípio do universalidade descrito pela prática social em que a escola esta inserida.

A preocupação metodológica do como conhecer e mediar a teoria com a prática pedagógica da escola que abordamos busca fundamentos para minimizar ou superar os riscos de elaborar insuficientes ou fragmentadas explicações sobre a mediação do processo pedagógico que ocorre dentro e fora da escola, e, ao mesmo tempo, apresentar possibilidades teórico-metodológicas que consigam melhor captar o real e apresentar suas contradições no bojo da relação da organização da escola e da organização capitalista de sociedade.

Referências

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. São Paulo: Cortez. 1995.

FERNANDES, B. M. Gênese e Desenvolvimento do MST. **Caderno de Formação**. São Paulo, MST, 1998. nº 30.

FREITAS, L. C. Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos. In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII - Nº 14 – Novembro de 2007.

_____. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Revista Educação e Sociedade**. Faculdade de Educação/UNICAMP: Nº 27/Set. 1987.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). 1979.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes. 1998

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Propriedade Privada e Comunismo: In: **Florestan Fernandes**. 3. ed. São Paulo: Ática. 1989.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

NETO, J. P. **Marxismo impenitente**; contribuição á história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez. 2004.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação**: uma análise para debate. Set/Out/Nov/Dez, n 24. 2003.

VALENTE, A. L. E. F. Movimentos sociais e educação, apostando no “velho” paradigma e na sua capacidade de interpretação do “novo”. **Revista Intermeio** (do Mestrado de Educação), UFMS, V. 1, N.1, p. 29-36. 1995.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

KANT: DISCIPLINA E EDUCAÇÃO MORAL

Sandra Mara Vieira Oliveira¹

Introdução

A questão da Educação de alguma maneira sempre esteve presente nas reflexões filosóficas ao longo da história da humanidade. O tempo que vivemos tem sido marcado pela crise dos valores éticos, o que tem gerado uma busca por fundamentos que balizem o pensar e o ser na sociedade atual. A família tem sido questionada e os seus alicerces tem se abalado diante das diversas mudanças de papéis pelos seus protagonistas; a escola como espaço de formação, muitas vezes tem estado sem respostas diante das inquietações de pais e responsáveis que tem procurado nela o suporte na construção de valores onde muitas vezes o núcleo familiar tem fracassado; a sociedade, de maneira geral tem se deparado com uma avalanche de mudanças, e no lugar do que tem se quebrado, surgem modelos e protótipos de valores e comportamentos que muitas vezes tem se defrontado com o que já estava estabelecido.

Como responder a estas indagações sem retornar ao passado, às análises de filósofos que pensaram a sociedade de seu tempo, mas de uma

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – SE. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Grupo de pesquisa: Educação, políticas públicas, meio ambiente e representações. E-mail: svsandramara@gmail.com

forma extremamente atual? Por exemplo, como ler Rousseau, na sua crítica acirrada à sociedade da época, e à hipocrisia reinante e não pensar na sociedade atual? Conforme este filósofo “O homem da sociedade está todo inteiro na sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, quando está se acha estranho e desconfortável. O que é, não é nada, o que parece, é tudo para ele” (ROUSSEAU, apud, MENEZES, 2005, p. 59). Como se debruçar sobre os escritos de Kant relacionados à Educação e não ser levado a pensar que muitas questões sobre as quais este pensador refletiu possui uma grande relevância na contemporaneidade?

Diante destas constatações, justifica-se o presente texto que tem o objetivo de discorrer sobre as contribuições filosóficas de Kant sobre a Educação, com base na leitura de sua obra “Sobre a Pedagogia”, fruto de cursos ministrados por ele e posteriormente organizados por um de seus discípulos, e textos de comentadores desta obra utilizados também como aporte teórico.

Educação e constrangimento: o papel da escola

Para Kant o homem só alcança a sua plena humanidade por meio da educação, pensando educação não simplesmente nos aspectos formais do espaço escolar, mas sim a formação que engloba a totalidade do ser humano. No seu livro “Sobre a Pedagogia” ele inicia fazendo a seguinte afirmativa:

O homem é a única criatura que precisa ser educado. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo (KANT, 1996, p. 11).

Na visão Kantiana, o principal objetivo da escola seria reprimir as inclinações naturais da criança, através da disciplina, uma vez que o homem quando nasce não se difere dos demais animais em relação ao estado natural de selvageria. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 12). Contudo, a disciplina é puramente negativa, já que ela não acrescenta nada, só impede que algo aconteça e consiste basicamente em domar a selvageria. Como o homem é um ser natural “[...] e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta [...] mas não tem capacidade inicial de realizar, [...] outros devem fazê-lo por ele” (KANT, 1996, p. 12). A instrução, sim, é o lado positivo e saudável da educação. Ela se responsabiliza de forma direta pela formação para a liberdade, para a autonomia. O homem por si mesmo não é nada, mas pela sua liberdade pode potencialmente vir a tornar-se inúmeras coisas.

Em Kant o homem é definido filosoficamente pela necessidade da educação, em outras palavras, para que esta criatura se diferencie das demais, é necessário que passe a adquirir moralmente o que o torna homem, ou seja, a educação. Desta maneira através de um sistema educacional adequado é que se pode pensar em progresso da humanidade, pois a educação é que livra os homens do espírito servil, uma vez que a ignorância é companheira da escravidão.

De acordo com o pensamento de Kant a disciplina implica em submeter o homem às leis da humanidade, e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis, Entretanto, isso deve se iniciar na mais tenra idade.

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas

não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1996, p. 13).

Segundo Kant, a educação seria o mais árduo problema a se propor para os homens. Para este pensador, é importante se considerar que a educação se encontra estreitamente ligada à formação moral. Assim, educar moralmente uma criança é dar as condições de que seja despertada nela a consciência de moralidade que potencialmente se encontra dentro dela mesma, possibilitando que futuramente ela venha a se tornar um sujeito autônomo e moral.

Assim, na educação o homem deve ser disciplinado, tornar-se culto, prudente e deve também cuidar da moralização, uma vez que através da *disciplina* é possível conter a animalidade que é nato no indivíduo ao nascer; a aquisição da *cultura* possibilita a criação de habilidades que capacita o indivíduo a atingir o fim almejado em sua trajetória de vida; a *prudência* permite que ele se coloque no seu lugar na sociedade, seja bem aceito pelos outros e adquira influência, este tipo de cultura agrega também o conceito de civilidade da época. “Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servimos dos outros para os nossos fins” (KANT, 1996, p. 27). Conforme Menezes (2005), este conceito se contrapõe ao pensamento de Rousseau sobre a sociedade civilizada.

Civilizando-se, os homens aprenderam a conciliar seu interesse particular com o interesse comum, aprenderam que, por esse acordo, cada um tira mais da sociedade do que nela pode pôr [...]. Rousseau pensa ser inconcebível essa “sinceridade mascarada”, pois é identificada com hipocrisia – a marca, par excellence, da civilização: nela, cultivamos a idéia de que, para tornar-se homem de bem, é bom e proveitoso começar por ser hipócrita, e que a falsidade é caminho

acertado para se chegar à virtude (MENEZES, 2005, p. 53).

Por fim, ao cuidar da moralização, talvez o homem consiga disposição de escolher preferencialmente os bons fins. Para Kant, apesar de se viver na época da disciplina, da cultura e da civilização, ainda não é a época da verdadeira moralidade.

Kant, em suas reflexões sobre o sistema educacional do seu tempo, destaca que seria “[...] necessário fundar escolas experimentais antes de poder criar escolas normais” (KANT, 1996, p 29). Ele justifica esta afirmativa, pontuando que a *educação* e a *instrução* não deveriam ser simplesmente mecânicas, mas pelo contrário, deveriam fundamentar-se em princípios e complementa sua reflexão enfatizando que “[...] nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação”. Por fim apresenta como modelo de uma experiência válida neste campo o da escola experimental Instituto de Dessau, onde, segundo o filósofo “[...] foi a única escola em que os mestres tiveram a liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos, e onde estiveram unidos entre si e mantiveram relações com todos os sábios da Alemanha” (KANT, 1996, p 30).

Conforme Kant, a principal diferença entre o *professor* e o *governante* é que o primeiro é um mestre que é responsável pela educação escolar, já o segundo é um guia que ministra a educação para a vida.

Neste processo de construção de uma identidade moral do indivíduo, Kant divide a formação em dois momentos:

O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; o segundo é aquele em que lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral (KANT, 1996, p 31).

Na visão Kantiana, este seria “[...] um dos maiores problemas da educação, [...] poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996, p. 34). O autor pontua que o constrangimento é absolutamente necessário e que o educando deve aceitar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outros que exerce sobre ele autoridade, com o objetivo de que no decorrer do seu processo educativo ele vivencie, “[...] a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (KANT, 1996, p. 34).

O autor da *Crítica da razão pura* atrela de maneira pendular independência e dependência. Ora, para a própria relação de independência se cumprir, como o próprio nome indica, é preciso haver do que ser independente. O outro aparece como algo no mínimo, representante daquilo de que se deve tornar independente. Dependência e independência complementam-se nessa visão social exposta por Kant. São diferentes, porém necessárias (MENEZES, 1992, p. 467).

Kant, ao refletir sobre este contraponto entre a *liberdade* e o *constrangimento* destaca que em relação a estas questões é necessário se observar as seguintes regras: (1) É importante favorecer a liberdade da criança em relação a todos os seus movimentos, com exceção nos casos em que ela possa se expor a algum perigo, ou quando estiver incomodando a outros. (2) Mostrar que ela tem condições de conquistar seus objetivos, desde que não impeça que os outros também conquistem. (3) E por último, provar para a criança que o constrangimento ao qual ela é submetida, inicialmente aparentando um cerceamento da sua liberdade, objetiva justamente ensiná-la a utilizar bem esta liberdade, e sendo livre

um dia, poder dispensar os cuidados de outras pessoas, adquirindo assim sua independência.

Para Kant, a educação deveria ser doméstica ou pública, sendo que na privada deveria ser exercitada a *prática dos preceitos* e na pública, que seria a mais completa, reuniria a *instrução* e a *formação moral*. A escola que colocasse estas diretrizes em prática seria denominada Instituto de Educação, que seriam espaços inclusive onde não poderia se admitir muitos alunos, pois conforme o autor, a organização destas escolas acarretava despesas muito altas para os governantes. De acordo com Kant, o objetivo destes institutos era suprir as lacunas da educação doméstica, e se “[...] os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os Institutos públicos” (KANT, 1996, p. 32). Contudo, Kant destaca que a educação pública parecia mais vantajosa porque permitia ao educando o desenvolvimento de habilidades e a educação doméstica favorecia a divisão da autoridade entre os pais e as mães e a permissividade de *caprichos* por parte da criança.

Segundo Kant, a educação deveria durar aproximadamente até os dezesseis anos, “[...] momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo” (KANT, 1996, p. 33), e seria quando o adolescente estaria com o seu desenvolvimento sexual completo, fisicamente preparado para ser pai e apto para educar.

Educação e disciplina

Um dos principais pontos da pedagogia de Kant é a abordagem efetuada sobre a questão da disciplina. Na visão deste filósofo o papel da disciplina na educação seria ensinar as crianças a obedecerem, uma vez que a disciplina favorece o exercício da obediência. Obviamente, não uma obediência cega ou motivada por impulsos momentâneos, mas sim uma obediência com base na razão do homem.

Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar [...]. A obediência pode proceder: da autoridade e, então, é absoluta; ou da confiança e, neste caso, é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas, a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem (KANT. 1996, p. 82).

A disciplina possibilita o homem a agir de maneira organizada, fornecendo as condições necessárias para ele possa refletir sobre as suas próprias atitudes. Conforme Kant, o mais relevante na disciplina da criança é que ela consiga controlar sua espontaneidade natural e aprenda a respeitar normas, por isso ele afirma que a primeira tarefa da escola, em relação ao aprendizado da disciplina, é ensinar a criança a permanecer quieta no seu lugar. A ideia subjacente a este comportamento é a de que o educando, nas suas primeiras experiências escolares deva aprender o exercício da paciência, uma vez que o processo de reflexão pressupõe um ambiente tranquilo, onde a criança possa pensar sobre o que está sendo ensinado e sobre as suas ações, e isto não seria possível se a criança age de maneira irrequieta, buscando satisfazer os seus impulsos naturais.

A disciplina, para Kant, exerce um papel tão importante na educação que ele chega a fazer a seguinte afirmativa: “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 1996, p. 16). Nesta perspectiva, a função principal da disciplina, seria mediar uma convivência entre a satisfação dos impulsos naturais do homem e a obediência da razão às normas da moral, afim de que o homem pudesse sair do estágio da selvageria, quando nasce, e chegasse ao estágio de humanidade, através da educação.

Na visão Kantiana, sem disciplina seria muito difícil formar um cidadão e conseqüentemente, sonhar com uma sociedade em que imperasse a justiça e a paz. Ele pontua que o propósito final da educação é a formação moral do homem, possibilitando assim o seu esclarecimento. A ideia da disciplina como base para o aprendizado da obediência é fundamental para que o esclarecimento seja estabelecido. Assim, a educação na visão deste filósofo se apresenta em dois momentos diferentes, mas que se interrelacionam: no primeiro momento a educação das crianças, cujo foco é a *disciplina*, e no segundo momento, a educação dos adultos, em que o resultado final é o *esclarecimento*.

O homem desde cedo deve se habituar a se guiar pela razão e agir de acordo com princípios morais universais. Por isso é necessário a utilização da disciplina na educação infantil. Em Kant, a disciplina possibilita forjar o caráter moral do homem, tendo como objetivo principal, através da educação, a construção de uma sociedade mais justa. Desta maneira, sem disciplina a educação não alcança sua finalidade, ou seja, formar um indivíduo obediente, livre e esclarecido.

Educação para a liberdade ou educação moral

Conforme Kant, a educação é o único meio para se formar e transformar o homem, possibilitando-lhe o exercício da liberdade, da autonomia e da humanidade. Instruir implica em civilizar, contudo a instrução deve estar a serviço da educação a fim de que o homem possa ser conduzido gradativamente à liberdade, através da obediência à sua própria razão, e não mais ser orientado pela razão de outros, ou seja, o pleno exercício da autonomia.

No terceiro capítulo da sua obra “Sobre a Pedagogia” Kant discorre a sobre a educação prática, que se apoia no seguinte tripé: (1) Habilidade, capacidade do homem de realizar determinado trabalho, sendo necessária ao talento. (2) Prudência, consiste na arte de aplicar aos homens a

nossa habilidade e de nos servir dos demais na concretização dos nossos objetivos. (3) Moralidade, diz respeito ao caráter, cuja bondade depende do domínio das paixões.

Ao analisar as questões referentes à educação prática, Kant deixa claro que somente a razão deve influenciar no agir moral do ser humano. Para ele, a ideia de liberdade está atrelada ao uso da razão. Liberdade é a eleição da lei moral e ser livre para este filósofo é ser capaz de obedecer à razão e seguir princípios universais.

Para Kant, sem educação é impossível se falar em liberdade. A concretização da liberdade ocorre numa vida cuja base principal seja a moral, que será apreendida através da educação, sendo assim uma expressão da racionalidade do homem. Desta maneira a educação é responsável para que o indivíduo venha a gozar desses atributos. Será ela que fornecerá os mecanismos adequados para o exercício da liberdade e da autonomia, em síntese da sua humanidade.

Na perspectiva de Kant, o homem que não teve acesso a uma educação adequada, conseqüentemente não saberá usar sua liberdade, não se habituando desde cedo ao exercício das virtudes, podendo desta maneira ignorar o bem e exercer o mal. Já aquele que vivenciou a experiência da educação para a liberdade será conduzido na busca da sabedoria, da moralidade, da prudência e das virtudes. A conciliação da educação e da liberdade se dará através da disciplina. Será a disciplina que irá preparar o homem para o exercício da liberdade e transformará a animalidade em humanidade, conforme análise no item anterior.

O processo de educação da criança não deve limitar nem destruir sua capacidade de decisão, segundo a análise Kantiana, o importante é que a criança no seu processo de desenvolvimento aprenda a dominar seus impulsos naturais, para que tenha clareza sobre os limites que a própria condição de ser livre impõe para uma convivência saudável em sociedade.

De acordo com Kant, o homem torna-se um ser moral através da educação. A educação moral é o caminho pelo qual o homem apren-

de a ser livre, a fazer parte de uma sociedade civil, a conviver de forma harmoniosa com as outras pessoas. A moralidade permite ao homem se elevar aos conceitos do dever e da lei, uma vez que a ação reflexiva do pensamento, baseado numa consciência moral permite ao homem a condição de julgar, emitir juízos morais estar atento aos princípios universais que velam pela coexistência pacífica entre os homens. Nesta perspectiva, o homem torna-se livre e adquire autonomia para viver e conviver em sociedade.

Conclusão

À guisa de conclusão torna-se relevante destacar algumas contribuições da filosofia de Kant que nos auxiliem a refletir sobre a educação na contemporaneidade. Educar para este filósofo é aperfeiçoar a natureza humana na perspectiva do progresso da humanidade e esta formação pressupõe a habilidade, a prudência e a moralidade, que se baseia em orientar o homem para a busca do que é bom para o indivíduo e para a humanidade. Em tempos onde o que mais se percebe no comportamento humano é a busca da satisfação dos seus objetivos em detrimento dos outros, torna-se importante se considerar a necessidade do resgate dos valores morais e éticos que são apontados de maneira tão clara nos escritos de Kant, como elemento imprescindível para fundamentar a prática educacional nos dias atuais.

Em Kant se educa para a liberdade, e esta liberdade implica em obedecer às leis, se orientar por princípios universais e pelo pensamento, ver no outro a extensão de si próprio e contribuir a fim de que o parâmetro de convivência na sociedade seja a equidade e o respeito ao limite dos seus semelhantes. Analisando estes princípios do lugar onde nos encontramos, ou seja, no contexto de uma sociedade desigual, injusta e arbitrária, o primeiro pensamento que nos vem à tona é que este filósofo é muito idealista e com ideias bastante utópicas para o viver em sociedade.

Contudo, o resgate das ideias Kantianas nos possibilita voltar a pensar em uma sociedade em que possa ser assegurado o domínio da moral, o exercício pleno da cidadania, a ciência verdadeiramente a serviço das necessidades do homem e onde o princípio regulador, seja a educação para a liberdade.

Referências

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanela. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MENEZES, Edmilson. Kant e a pedagogia. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 03, nº 43, p. 463-477, dezembro/1992.

_____. Rousseau, a civilização e a máscara. In: **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, v. 10, p. 53-64, jan/jun. 2005.

SANTOS, Robinson dos. A educação moral segundo Kant. In: **Revista Espaço Acadêmico** – nº 46, Março/2005.

_____. Kant e a possibilidade de uma educação cosmopolita. In: **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, v.10, p. 29-42, jan/jun. 2005.

ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR: COLÉGIO BATISTA CONQUISTENSE

Irani Parolin Santana*

André Luis Mattedi Dias**

Claudinei de Camargo Sant'Ana***

Introdução

No final do século XIX, aconteceu mundialmente o primeiro movimento de modernização do ensino da matemática; posteriormente, na primeira metade do século XX, ocorreu a segunda modernização, conhecida como Movimento da Matemática Moderna (MMM). Este movimento, que teve como intenção promover a reformulação do ensino da matemática, chegou a diversos países, inclusive o Brasil, onde os professores de diferentes estados passaram a se reunir para refletir sobre o ensino dessa disciplina, daí surgindo vários grupos de estudos que desenvolveram ações regionais. Esses grupos tornaram-se referência, colaborando significativamente para a apropriação das ideias da Matemática Moderna (MM).

* Integrante do Grupo de História e Educação Matemática Pesquisadora do Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira da UESB. *E-mail:* irani@ccsantana.com

** Professor da Universidade Federal da Bahia, (UFBA). *E-mail:* andre.luis.mattedi.dias@gmail.com

*** Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *E-mail:* claudinei@ccsantana.com

O trabalho buscou investigar como a modernização do ensino da matemática chegou ao interior do estado da Bahia, especificamente no município de Vitória da Conquista, e como os professores se apropriaram dos conteúdos sugeridos pela Matemática Moderna.

Para o desenvolvimento do estudo, priorizou-se a localização de fontes documentais primárias: diários de classe, cadernos, atas e outras fontes escritas ou orais relacionadas à educação escolar. A realização das primeiras leituras interdisciplinares ou transdisciplinares dos materiais rastreados gerou análises para posterior criação de informações e uma proposta de desdobramento, que compreende as etapas históricas e contextuais da educação matemática no município de Vitória da Conquista.

Esses documentos encontram-se no acervo do “Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira” da Universidade Estadual Sudoeste da Bahia (UESB)¹. Com a análise da história regional, espera-se conseguir esclarecimentos que possam contribuir com o encaminhamento de questões que envolvem os problemas de ensino da matemática, favorecendo o entendimento de seu desenvolvimento e da instalação do ensino atual.

A modernização no ensino da Matemática

Em Roma no ano de 1908, aconteceu o IV Congresso Internacional de Matemática, quando foi constituída a *Commission Internationale de L'Enseignement Mathématique/ IMUK Internationale Mathematische*

1 O Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) agrega grupos de pesquisa e extensão interdepartamentais e interinstitucionais que discutem a investigação da Educação, da Cultura e das Ciências, à luz da História e das Ciências Sociais. Esses grupos se articulam em torno de um projeto diretor de pesquisa que visa à catalogação e à disponibilização de fontes documentais. Esse acervo está compondo o Centro de Documentação, em processo de organização, por meio do convênio firmado com a SEC-BA/DIREC-20 em torno de fontes escolares. <http://museupedagogico.uesb.br>, visitado em 15/03/2012.

*Unterrichtskommission*², um marco para o ensino da matemática. Essa comissão tinha como intuito amenizar as disparidades entre o ensino superior e o secundário, com a elaboração de novos programas de ensino de matemática, com o uso de novos métodos de ensino, buscando diminuir o rigor e o formalismo da Escola de Berlim. Essas mudanças na concepção do ensino de matemática deram-se, principalmente naquele período, por causa do momento político-econômico em que a Alemanha vivia: deixar de ser agrária e ceder espaço para a indústria acarretou a necessidade de modificações no sistema educacional, que deveria então valorizar as ciências modernas e a matemática para aplicações técnicas e práticas na indústria (DIAS, 2008).

No Brasil, as reflexões referentes ao ensino da matemática deram-se no final da década de 1920, inicialmente no Colégio Pedro II, com Euclides Roxo, professor e diretor dessa instituição. Estando a par das mudanças que aconteciam internacionalmente, ele reformulou o programa de ensino do Colégio Pedro II, baseando-se nas ideias do matemático Feliz Klein³, ou seja, de modo a fundir os diferentes ramos da matemática (aritmética, álgebra e geometria), interligando-os em uma única disciplina; a reestruturar todo o currículo em torno do conceito de função; e a introduzir noções de cálculo diferencial e integral para todos os alunos do secundário. Essa alteração no currículo foi homologada pelo Conselho Nacional de Ensino e publicizada pelo Decreto n. 18.564, de 15 de janeiro de 1929.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos assumiu o cargo de ministro e reformulou o ensino secundário em âmbito nacional e, na parte relativa ao ensino de matemática, acatou as ideias renovadoras de

2 IMUK era uma associação composta por professores de matemática que defendiam as ideias de modernização no âmbito escolar e tinha como tarefa principal estruturar as ideias discutidas pelos seus membros durante os eventos organizados pelo grupo.

3 Felix Christian Klein foi um matemático alemão que se destacou por trabalhos em geometria não euclidiana e sobre interligações entre a teoria dos grupos e a geometria.

Euclides Roxo⁴. Em 1931, houve a primeira iniciativa de organização nacional da educação brasileira com a Reforma Francisco Campos.

Disposta pelo Decreto nº 19.890/1931, consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, “A Reforma de Francisco Campos foi uma das mais importantes tentativas de se organizar o sistema educacional brasileiro” (SOARES, DASSIE, ROCHA, 2004, p. 8), caracterizando-se por imprimir maior organicidade ao ensino secundário; estabelecer estudos regulares e frequência obrigatória; instituir a divisão do secundário em dois ciclos – um fundamental (com cinco anos de duração) e outro complementar (com dois anos de duração); e, em relação ao currículo, adotar uma clara opção pelos estudos científicos; e fixar a distribuição mais equilibrada entre matérias literárias e científicas (SOUZA, 2009, p. 77).

A reforma assumiu importância específica na tentativa de organização do sistema educacional do país. Pode-se perceber neste movimento a primeira ação de alcance nacional com o intuito de modernizar o ensino de matemática. Segundo (MIORIM, 1995, p. 186),

[...] primeira tentativa de estruturar todo o curso secundário nacional e de introduzir nele os princípios modernizadores da educação. [...] O objetivo do ensino de matemática deixava de ser apenas o “desenvolvimento do raciocínio”, conseguido através do trabalho com a lógica dedutiva, mas incluía, também, o desenvolvimento de outras “faculdades” intelectuais, diretamente ligadas à utilidade e aplicações da Matemática.

As ações governamentais haviam, portanto, promovido alterações no currículo de matemática. Em contrapartida, ocorria um distancia-

4 Euclides Roxo foi diretor do externato e catedrático de Matemática do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que implantou em 1929 mudanças nos programas do ensino de matemática.

mento entre o conhecimento que impulsionava os avanços científicos e tecnológicos e a matemática ensinada nas escolas secundárias. Essa situação perdurou até a década de 1950, quando se iniciou o segundo momento de reformulação do ensino de matemática.

Em âmbito mundial, as disputas que ocorreram entre os Estados Unidos (EUA) e a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foram impulsionadas pela corrida espacial, cujo êxito dos soviéticos com o lançamento do Sputnik⁵ em 1957 fez com que os Estados Unidos colocassem em cheque os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos e empreendessem a reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciências.

O impacto produzido pelo lançamento do Sputnik preocupou o governo americano e, indiretamente, atingiu as ações de educadores de várias partes do mundo, gerando a ênfase na formação científica e fazendo surgir um movimento internacional de reformulação do ensino da matemática. O objetivo era superar o ensino tradicional, que, até a década de 50 do século XX, continuava a girar em torno dos cálculos e demonstrações de teoremas. A partir desse período, com a realização dos primeiros congressos, surgiram iniciativas em prol da melhoria do currículo e do ensino de matemática.

As indagações giravam em torno do modo de ensinar, dos conteúdos a serem ministrados, da relação professor-aluno, entre outras. Tal fato contribuiu para a emergência do Movimento da Matemática Moderna (MMM), que “teve intensa repercussão no Brasil a partir de 1960 com a criação em vários estados brasileiros, dos grupos de estudos e difusão do movimento” (PINTO, 2006, p. 114).

Entre os principais grupos podem ser destacados o Grupo de Estudo do Ensino da Matemática (GEEM, São Paulo, 1961), pioneiro no Brasil quanto à disseminação das ideias do MMM, coordenado pelo profes-

5 Primeiro satélite artificial da Terra. Foi lançado pela União Soviética em 4 de outubro de 1957, na Unidade de Teste de Foguetes da União Soviética, atualmente conhecida como Cosmódromo de Baikonur.

sor Sangiorgi; o Núcleo de Estudo e Difusão da Matemática (NEDEM, Curitiba, 1962); o Grupo de Estudo de Porto Alegre (GEMPA, 1970); o Grupo de Natal/Rio Grande do Norte (1966) e o Grupo da Bahia, que era formado pelos professores do Centro de Estudos de Ciências da Bahia (CECIBA, 1965), coordenado por Omar Catunda e Martha Maria de Souza Dantas.

A partir das discussões realizadas por estes grupos, a reforma curricular da matemática foi sendo adaptada pela comunidade escolar, começando pelos grandes centros do país e passando a ocorrer, de forma mais lenta, nas escolas dos municípios mais distantes. Em alguns, o MMM chegou inicialmente por meio do livro didático.

A disseminação das ideias alcançou todo o país, porém não de maneira uniforme. Tais ações se constituíram, muitas vezes, na criação, em alguns estados, de classes experimentais para o desenvolvimento de programas e estavam sob a coordenação de um professor ligado ao grupo de estudos local. Na Bahia, a disseminação da Matemática Moderna se deu pela ação do grupo de professores do Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA).

O CECIBA foi inaugurado em 1965, sendo um dos seis centros criados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em parceria com Secretaria da Educação e a Universidade, para amenizar as dificuldades que enfrentava o ensino secundário. Martha Dantas era responsável pela coordenação do setor de matemática e, junto com Omar Catunda e suas colegas⁶, elaboraram o projeto Desenvolvimento de um Currículo para o Ensino Atualizado da Matemática, com o objetivo de introduzir a Matemática Moderna no ensino secundário (FREIRE, 2009). De acordo com Dias (2008), os centros de ciências foram os difusores do movimento de modernização das ciências nas escolas e especificamente da “matemática moderna”, destacando-se a atuação do Centro de Ciências da Bahia, o CECIBA:

6 Eliana Costa Nogueira, Eunice da Conceição Guimarães, Neide Clotilde de Pinho e Souza, Norma Coelho de Araújo, Maria Augusta Araújo Moreno.

O CECIBA foi um dos seis centros de ciências implantados no país com verbas federais, com o objetivo de melhorar o ensino de ciências nas escolas, principalmente mediante a formação continuada e atualizada de professores. Lá, foram oferecidos cursos de matemática moderna para professores da rede estadual de ensino, oriundos de diversas cidades baianas, ministrados pelas professoras do IMF e da FF (DIAS, 2008, p. 8).

A preparação dos professores para utilização da Matemática Moderna, à luz das alterações promovidas no programa do curso secundário e das articulações com o ensino primário e superior, contava também com a elaboração de livros em que se buscava novo estilo de abordagem, de maneira que os esforços despendidos pelos professores para motivar as mudanças esperadas no ensino de matemática obtivessem êxito.

Para Valente (2006), deve-se compreender a modernização do ensino de matemática principalmente a partir dos movimentos vivenciados durante grande parte do século XX. Precisam-se buscar referências e aprofundar a reflexão sobre reformas de ontem para melhor conduzir processos de mudança hoje. Para Soares; Dassisti; Rocha (2004, p. 7),

O ensino da matemática vinha sofrendo reformas desde as décadas de 30 e 40 e, mais tarde, a reforma conhecida como Matemática Moderna, nas décadas de 60 e 70, modificaram a disciplina de forma tão profunda que ainda hoje sentimos os efeitos dessas mudanças.

Dessa maneira, este trabalho insere-se na perspectiva da Nova História das Ciências para a escrita do trajeto histórico seguido pelo ensino de matemática no Brasil. Com o aparecimento e fortalecimento da

historiografia, o espaço que a história tradicional não contemplava foi preenchido, pois a vida cotidiana passou a ser considerada relevante na análise do historiador.

Assim fundamentada, a investigação privilegia a história do ensino elementar da matemática, no período compreendido entre 1960 e 1970. Trata-se de uma época singular para o estudo da reorganização do saber escolar matemático, historicamente localizado no panorama de afirmação do currículo científico em face do princípio da irrelevância do ensino clássico, das humanidades clássicas, entre aquilo que se pode chamar matemática escolar clássica, com seus ramos bem constituídos e separados (aritmética, álgebra, geometria e trigonometria) e o movimento da matemática moderna, que teve início nos finais da década de 1950. Como objetivo particular, procura-se retratar a trajetória de desenvolvimento do ensino de matemática no interior da Bahia, especificamente em Vitória da Conquista.

Os documentos escolares

De posse de documentos que se encontram sob a guarda do Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira da Universidade Estadual Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista, especificamente dos diários de classe do Colégio Batista Conquistense, constatando-se vestígios de conteúdos de MM nesses documentos, surgiram alguns questionamentos em torno da circulação de ideias que contribuíram com a institucionalização das práticas modernizadoras do ensino de matemática nas escolas secundárias no interior do estado. Visando responder a tais questionamentos, foram feitas entrevistas com professores que vivenciaram o processo de mudanças no ensino de matemática nessas escolas, no período entre 1960 e 1970.

Nas análises empreendidas, foram identificados registros de elementos da Teoria de Conjuntos nos diários de classe da primeira série gina-

sial dos anos 1967 a 1969, cujos conteúdos se referiam à modernização do ensino de matemática, tais como noções de conjuntos, número e numeral, potenciação, radiciação, múltiplo, divisores, critério de divisibilidade, fatoraço, raiz quadrada, fração, entre outros.

A professora Dyone Vieira Mattos da Paz, responsável pelo conteúdo registrado nos anos 1967 e 1968, afirmou que, quando começou a ensinar matemática no curso ginásial, tinha acabado de concluir o curso normal e que seu primeiro contato com a Matemática Moderna foi no curso Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), oferecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Em relação às análises da segunda série ginásial, entre os anos de 1967 e 1969 também foram encontrados registros do conteúdo advindo da matemática moderna, tais como números relativos, adição e subtração de números relativos, reta numerada, crescente e decrescente, multiplicação e divisão, razão, proporção, juros simples, porcentagem, números racionais, números absolutos, números irracionais, potenciação, quadrado da soma, quadrado da diferença, quadrado da diferença de dois termos, equação do primeiro grau, conjunto universo, conjunto verdade.

Outro caso interessante foi relatado pelo professor Eron Sardinha. Segundo ele, quando começou a lecionar, não tinha conhecimento da Matemática Moderna, e seu primeiro contato com essa matemática foi por meio o livro do professor Scipione Di Pierro Neto, a Matemática para Escola Moderna. “[...] comprei o livro de matemática da sexta série [equivala à segunda série ginásial] [...] o livro falava de uma coisa sobre conjuntos que eu não conhecia”.⁷

A reforma curricular da matemática foi sendo adaptada pela comunidade escolar, começando pelos grandes centros do país e passando a ocorrer, de forma mais lenta, nas escolas das cidades mais distantes (PINTO, 2005, p. 10). Em tais cidades, o MMM chegou inicialmente por

7 SARDINHA, Eron. Eron Sardinha: depoimento [out 2009]. Entrevista concedida a Irani Parolin Santana. Vitória da Conquista - BA.

meio do livro didático. Confirmando esta tese, Eron Sardinha foi estudando, a partir dos livros, os assuntos relacionados à matemática moderna, de maneira solitária, sem contar com auxílio de colegas ou de cursos.

Considerações finais

Na medida em que se inicia a análise desses materiais, tem-se a indicação de que na narrativa a respeito do movimento da MMM há lacunas, principalmente no que diz respeito à formação de professores e suas práticas pedagógicas. As análises realizadas até o momento indicam que a história contada sobre o Movimento da Matemática Moderna carece de esclarecimentos, principalmente no que diz respeito à formação de professores e sua atuação nesse movimento.

Considerando que, como aponta Julia (2001), a cultura escolar sofre influência de normas e práticas coordenadas, podendo variar segundo a influência da época, o MMM pode ter sido um fator importante na mudança da cultura escolar ou pelo menos ter influenciado de alguma maneira a cultura e o discurso dos professores da época. As informações que se obtiveram permitiram esboçar a forma como a escola e a sociedade local estavam se constituindo diante das mudanças e como se deu o processo de apropriação dessas ideias.

A pesquisa integral dos problemas tem-nos levado a operar amplamente com conceitos científicos e a buscar e sugerir determinados questionamentos sobre a formação e a estruturação do pensamento científico-matemático que vem se desenvolvendo ao longo do tempo na educação brasileira.

Referências

DASSIE, B. A. **A Matemática do curso secundário na Reforma Gustavo Capanema**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

DIAS, A. L. M.. A matemática moderna na Bahia: Análise das possibilidades de pesquisa histórica (1942 – 1972). In: **Encontro Estadual de História ANPUH/BA**, 4, 2008.

_____. “O movimento da matemática moderna: uma rede internacional científico-pedagógica no período da Guerra Fria.” In: ESOCITE, 7., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. 1 CD-ROM.

DUARTE, A. R. S. **Matemática e Educação Matemática**: a dinâmica de suas relações ao tempo do Movimento da Matemática Moderna no Brasil. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

FREIRE, I. A. **Ensino de Matemática**: iniciativas inovadoras no Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1970). (Dissertação de Mestrado em História das Ciências). UFBA, 2009.

MIORIM, M. Â. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

_____. **O Ensino de Matemática: Evolução e Modernização**. Tese (Doutorado em) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PINTO, N. B. “Práticas Escolares da Matemática Moderna”. I **Seminário Paulista de História e Educação Matemática**, 2005.

ROCHA, J. L. da. **A Matemática do curso secundário na Reforma Francisco Campos**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica, Rio

de Janeiro, 2001.

SOARES, F. dos S.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. da. Ensino de matemática no século XX: da Reforma Francisco Campos à matemática moderna. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2004.

SOUZA, R. F. A. "Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)." **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

VALENTE, W. R.. "A matemática moderna nas escolas do Brasil: um tema para estudos históricos comparativos." **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 19-34, maio/ago. 2006.

Impressão e Acabamento:



viena

www.viena.ind.br

Auditada por



Responsável



Associada



Responsabilidade Ambiental



Impresso com
tinta à base de **soja**

Apoio



Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia

ISBN 978-85-7917-227-4



9 788579 172274