





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenadora: Nadia Hage Fialho

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevill

Administradora: Jumara Novaes Sotto Maior

Ângela Maria Camargo Rodrigues (DEDC I), Nadia Hage Fialho (PPGEduc), Elizeu Clementino de Souza, Sueli Ribeiro Mota Souza.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luíza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevill

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Católica de Salvador

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e

Universidade Católica de Salvador

Maria Luíza Marcílio

Universidade de São Paulo

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio Cesar Diaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Italia

Os pareceristas ad hoc dos números 27 e 28: os doutores: Alessandra Santana Soares e Barros (UFBA); Avelar Luiz Bastos Mutim (UNEB); Celso Antonio Favero (UNEB); Eduardo Nunes (UNEB); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS); Gianni Boscolo (UNEB); Hilda Maria de Carvalho Braga (UFBA); Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB); Jorge Luis Zegarra Tarqui (UCSal); Josineide Vieira Alves (FRB/FBDC); Luciene Maria da Silva (UNEB); Maria Helena Michels (UFSC); Nídia Regina Limeira de Sá (UFBA); Roberto Sanches Rabêllo (UFBA); Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC) – a doutoranda: Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFBA) – os mestres: Ana Lúcia Godinho Mendes (UNEB); Cláudia Paranhos de Jesus Portela (UNEB); Maria José Oliveira Duboc (UEFS) Edinalma Rosa Oliveira Bastos (UNEB) Genigleide Santos da Hora (UESC); Jaciete Barbosa dos Santos (UNEB); Lucimêre Rodrigues De Souza (UNEB/CAP); Patrícia Carla da Hora Correia (UNEB); Teófilo Alves Galvão Filho (InfoEsp/OSID); Zenilda Fonseca de Jesus Souza (UEFS)

Revisão: Lúgia Pellon de Lima Bulhões; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu; **Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:** Nilma Gleide dos Santos Silva.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, jul./dez. 2007

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)3117.2316
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
- E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

INTERLINKPLUS

- 15 Interlinkplus: rede universitária para o desenvolvimento humano sustentável – apresentação
Eduardo Nunes
- 19 Ciencia y desarrollo: hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material e inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales
Paolo Orefice
- 35 Para uma pedagogia de comunidade: o educador social
Giuseppe Milan - tradução: *Gianni Boscolo*
- 43 Desafíos de la Universidad ante el desarrollo
Julio César Díaz Argueta
- 57 Agenda 21: estratégias de desenvolvimento local na periferia de Salvador
Eduardo José Fernandes Nunes, Dionalle Monteiro de Souza, Igor Sant'Anna

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS

- 69 Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta
Moacir Gadotti
- 91 Os desafios da Ecosofia de Guattari para a Educação Ambiental
Gregório Benfica
- 105 Riscos e avanços na *revisão* das sociedades contemporâneas: um olhar sobre a diversidade
Daniela Maria Barreto Martins
- 113 Educação Ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável
Avelar Luiz Bastos Mutim
- 121 Educação Ambiental e sociedades sustentáveis: um *saber-fazer* para as pessoas viventes no mundo contemporâneo
Luiz Marconi Fortes Magalhães
- 131 Agronegócio e meio ambiente: a construção de uma consciência ambiental hegemônica
Celso Antonio Fávero
- 147 *Entre a caatinga e a minha casa tem todo um mundo para a gente cuidar...* : quando a consciência ambiental é sofisticadamente tão simples
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
- 161 Representações e práticas de Educação Ambiental em uma escola pública do município de Feira de Santana (BA): subsídios para a ambientalização do currículo escolar
Isabela de Oliveira Freitas Rodrigues, Alessandra Alexandre Freixo

- 173 Informação ambiental, realidade e discurso: a distância entre a oferta e percepção em ambiente escolar
Maria Cristina T. Silva, Mariana P. Mata Machado, Raimundo Barbosa, Ricardo Seixas Brites Tiago, Veiga Madeira Mauriz

ESTUDOS

- 187 Práticas de ensino: leitura & leituras de literatura – ou como voar fora da asa
Maria Cristina Cardoso Ribas
- 199 Educação Especial: espaço alternativo e interação
Maria de Jesus Cano Miranda, Regina de Jesus Chicarelle
- 209 A linguagem na clínica fonoaudiológica em crianças com atraso de linguagem
Letícia Gondo de Oliveira, Evani Andreatta Amaral Camargo
- 221 A instrução pública no período imperial brasileiro: discussões preliminares
Alexandre Shigunov Neto, Lizete Shizue Bomura Maciel
- 235 Estado, educação e cidadania: o ideário político-pedagógico de Jean-Jacques Rousseau
Marlécio Maknamara da Silva Cunha

RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

- 247 MOTTA, Véra Dantas de Souza. **Nelson Rodrigues e uma poética do fragmento: o inconsciente em cena.** 2006. Tese (Doutorado).
- 248 OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** 2006. Tese (Doutorado).
- 249 ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. **As concepções do ensino de História e suas implicações na prática docente.** 2006. Dissertação (Mestrado),
- 250 PASSOS, Maria Sigmar Coutinhojjs. **Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização nos NTEs em Salvador/BA.** 2006. Dissertação (Mestrado).
- 251 MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física.** 2007. Dissertação (Mestrado).
- 252 CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago. **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG – CEFET-RP (1956-1968).** 2006. Dissertação (Mestrado).
- 253 PRATES, Roberta Vecchi. **A formação didático-pedagógico do professor do Ensino Técnico: programa especial de formação pedagógica.** 2005. Dissertação (Mestrado).
- 254 PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Cadernos de Educação do Projeto Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das Diretrizes Curriculares Nacionais da lei 10.639/03?** 2007. Dissertação (Mestrado)
- 255 Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

INTERLINKPLUS

- 15 Interlinkplus: Universities Net for a Sustainable Human Development – Presentation
Eduardo Nunes
- 19 Science and Development: Going Towards Quality, Material and Immaterial Planetary Science: Structure and Dynamics of Local Knowledge and of Global Knowledge
Paolo Orefice
- 35 In Favor of Communitary Pedagogy: the social educator
Giuseppe Milan - tradução: Gianni Boscolo
- 43 University' Challenges in the face of Development
Julio César Díaz Argueta
- 57 Agenda 21: Strategies of Local Development in the Periphery of Salvador
Eduardo José Fernandes Nunes, Dionalle Monteiro de Souza, Igor Sant'Anna

ECOLOGICAL EDUCATION AND SUSTAINABLE SOCIETIES

- 69 Education for Sustainable Development: what we need to learn to save the planet?
Moacir Gadotti
- 91 The Challenges of Ecosophy of Guattari for Ecological Education
Gregório Benfica
- 105 Risks and Progress in the Revision of Contemporary Societies: a look at diversity
Daniela Maria Barreto Martins
- 113 Ecological Education and Management of Sustainable Societies: analysis of the articulation of formal and informal educational process as strategies for the management of sustainable local development
Avelar Luiz Bastos Mutim
- 121 Ecological Education and Sustainable Societies: a know-how for people living in the present world
Luiz Marconi Fortes Magalhães
- 131 Agribusiness and Ecology: the construction of an hegemonic ecological consciousness
Celso Antonio Fávero
- 147 *Between the Caatinga and my Home there is a World to be taken care of...* : when the ecological consciousness is sophisticatedly so simple
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
- 161 Representations and Practices of Ecological Education in a public school from Feira de Santana (Bahia, Brazil): basis for a contextualization of the curriculum
Isabela de Oliveira Freitas Rodrigues, Alessandra Alexandre Freixo

- 173 Ecological Information, Reality and Discourse: the distance between the offer and perception in school
Maria Cristina T. Silva, Mariana P. Mata Machado, Raimundo Barbosa, Ricardo Seixas Brites Tiago, Veiga Madeira Mauriz

STUDIES

- 187 Teaching Practice: reading & literature reading: how to fly beyond the wing
Maria Cristina Cardoso Ribas
- 199 Special Education: alternative space and interaction
Maria de Jesus Cano Miranda, Regina de Jesus Chicarelle
- 209 The Language at the Speech Therapy Clinic on Language Delay Children
Letícia Gondo de Oliveira, Evani Andreatta Amaral Camargo
- 221 Public education in the Brazilian Imperious Period: preliminary discussions
Alexandre Shigunov Neto, Lizete Shizue Bomura Maciel
- 235 State, Education and Citizenship: the political and pedagogical ideas of Jean-Jacques Rousseau
Marlécio Maknamara da Silva Cunha

THESIS ABSTRACT

- 247 MOTTA, Véra Dantas de Souza. **Nelson Rodrigues and Poetic of Fragment: the incounscious on the stage.** 2006. Ph.D.thesis
- 248 OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Discursive Meanings Enunciated by Professors, Parents and Students about School Structured in Learning Cycles: A case study in Porto Alegre/RS.** 2006. Ph.D.thesis
- 249 ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. **The Conceptions of Teaching History and their Implication in the Practice of Teaching.** 2006. Master thesis
- 250 PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Critical Analysis on the Public Policy of Education and Technology of Information and Communication: the materialization in the Educational Technology Research Center in Salvador/BAHIA.** 2006. Master thesis
- 251 MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Negation of the Black Body: representations of the body in the teaching of physical education.** 2007. Master thesis
- 252 CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago. **Between Memories and Archives, Interpretation and Weaving: diving into the past of the Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG – CEFET-RP (1956-1968).** 2006. Master thesis
- 253 PRATES, Roberta Vecchi. **Didactic-pedagogic Formation of Teacher's Technical Teaching: Special Programs of Pedagogic Formation.** 2005. Master thesis.
- 254 PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **The Notebooks of Education of the Ilê Aiyê Pedagogical Project: Precursor of the National Curricular Lines of direction of law 10,639/03 ?** 2007. Master thesis
- 259 Instructions for publication

EDITORIAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS é o tema do número 28 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Para sua elaboração recebemos a valiosa colaboração do professor Eduardo Nunes, da Linha de Pesquisa 3 do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da UNEB. Como coordenador deste número, ele fez uma ampla divulgação da temática e conseguiu reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os 30 textos recebidos para fins de publicação.

O número inicia com uma seção especial chamado INTERLINKPLUS, apresentado por Eduardo Nunes. São quatro artigos de professores vinculados ao Programa Internacional Interlinkplus, que reúne pesquisadores da Itália, Brasil, Cuba, Guatemala e Nicarágua e desenvolve projetos integrados entre diferentes universidades a partir do programa de internacionalização do sistema universitário (INTERLINK), com o objetivo de incentivar programas integrados de estudo e desenvolvimento.

A seção EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS pode ser dividida em dois blocos. O primeiro consiste em cinco artigos que analisam os conceitos de Educação Ambiental e Sociedade sustentável, e suas conseqüências teóricas e práticas para os mais diversos aspectos da vida no mundo contemporâneo. A temática é abordada sob diversos ângulos, como: “*o que precisamos aprender para salvar o planeta*” (Moacir Gadotti); “*a Ecosofia de Guattari*” (Gregório Benfica); “*Riscos e avanços na revisão das sociedades contemporâneas*” (Daniela Maria Barreto Martins); “*a gestão do desenvolvimento local sustentável*” (Avelar Luiz Bastos Mutim); e “*um saber-fazer*” (Luiz Marconi Fortes Magalhães).

Um segundo bloco de quatro artigos pesquisa essa temática em casos concretos da vida contemporânea no Brasil, com no “*agronegócio*” (Celso Antonio Fávero, na “*caatinga*” (Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante), “*em uma escola pública*” do Nordeste (Isabela de Oliveira Freitas Rodrigues e Alessandra Alexandre Freixo), ou no “*ambiente escolar*” do Centro-Oeste (Maria Cristina T. Silva e outros). A idéia central de todos os textos da seção é a necessidade de uma íntima interação humano-social-ambiental.

Na Seção ESTUDOS incluímos cinco textos sobre os mais variados temas, apresentados aqui de modo resumido: “Práticas de ensino: leitura & leituras de literatura”; “Educação Especial: espaço alternativo e interação”; “a clínica fonoaudiológica em crianças com atraso de linguagem”; “A instrução pública no período imperial brasileiro”; e “o ideário político-pedagógico de Jean-Jacques Rousseau”. Vide o sumário para os títulos completos e o nome dos autores.

O número 28 finaliza com a apresentação de oito resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado. É um convite para os leitores tomarem contato com seus autores e, também, para os novos mestres e doutores divulgarem seus trabalhos de pesquisa para o público regional e nacional.

Os Editores

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
29	Memória, Histórias de Vida e Formação de Professores	30.09.07	março de 2008
30	Docência e Contemporaneidade	30.05.08	setembro de 2008
31	Educação Infantil	30.09.08	março de 2009
32	Educação e Representações Sociais	30.05.09	setembro de 2009
33	Educação Indígena	30.09.09	março de 2010
34	Educação e Movimentos Sociais	30.05.10	setembro de 2010

EDITORIAL

ECOLOGICAL EDUCATION AND SUSTAINABLE SOCIETIES is the theme of the volume 28 of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. We could count on the valuable collaboration of the professor Eduardo Nunes, from the UNEB Education in the Contemporaneous World Master Program, who has coordinated this volume with the help of a team of professors pertaining to the line of research 3. He has made a vast publicity about the theme and has succeeded in gathering a team of ad hoc evaluators to judge the 30 papers received for publication.

This volume begins with a special section called INTERLINKPLUS, presented by Eduardo Nunes. It includes four papers from professors linked to the international program Interlinkplus, which gathers researchers from Italy, Brazil, Cuba, Guatemala and Nicaragua. Interlinkplus realizes integrated project between various universities on the base of a program internationalization of the university system (INTERLINK) with the objective of stimulating integrate programs of research and development.

The section ECOLOGICAL EDUCATION AND SUSTAINABLE SOCIETIES can be divided in two parts. The first one includes five papers which analyze the concepts pertaining to the theme and its theoretical and practical consequences in the more various dimensions of life in the present world. The theme is treated from several perspectives like “*What we Need to Know to Save the Planet*” (Moacir Gadotti); “*The Ecosophy of Guattari*” (Gregório Benfica); “*Risks and Progress in the Revision of Contemporary Societies*” (Daniela Maria Barreto Martins); “*Management of Local and Sustainable Development*” (Avelar Luiz Bastos Mutim); e “*A Know-how*” (Luiz Marconi Fortes Magalhães).

The second part, made of four papers, look up a the theme through concrete cases of contemporary Brazilian life, like the case of “*Agribusiness*” (Celso Antonio Fávero, of “*caatinga*” (Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante), “*In a Public School*” in the North-East do Nordeste (Isabela de Oliveira Freitas Rodrigues and Alessandra Alexandre Freixo), or “*Class room climate*” of the Center-West region (Maria Cristina T. Silva and outhers). The central idea of all the texts resides in the necessity of an intimate human-social-ecological interaction.

In the STUDIES section, we present five papers related to the more various themes: “*Teaching Practice: Reading & Literature Reading*”; “*Special Education: alternative space and interaction*”; “*The Language at the Speech Therapy Clinic on Language delay Children*”; “*Public education in the Brazilian Imperious Period*”; and the “*Political and Pedagogical Ideas of Jean-Jacques Rousseau*”. Complete titles and authors’ name may be consulted in the summary.

The volume 28 ends with the presentation of eight PhD. and master theses abstracts. It is an invitation for readers to contact authors and for new PhDs and master graduates to present their research to a larger public.

The Editors

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing
29	Memory, Life Histories and Sustainable Societies	30.09.07	March 2008
30	Teaching in the Contemporaneous World	30.05.08	September 2008
31	Early Childhood Education	30.09.08	March 2009
32	Education and Social Representations	30.05.09	September 2009
33	Indigenous Education	30.09.09	March 2010
34	Education and Social Movements	30.05.10	September 2010

INTERLINKPLUS



INTERLINKPLUS: rede universitária para o desenvolvimento humano sustentável -apresentação

Nesta seção da *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade* apresentamos quatro artigos de professores vinculados ao Programa Internacional Interlinkplus, que reúne pesquisadores da Itália, Brasil, Cuba, Guatemala e Nicarágua. Este programa desenvolve projetos integrados entre diferentes universidades a partir do Programa de Internacionalização do Sistema Universitário (INTERLINK), criado em 1999 pelo Ministério da Educação, da Universidade e da Investigação (MIUR) da Itália, com o objetivo de manter o processo de internacionalização das universidades, promover o sistema universitário italiano e incentivar programas integrados de estudo e desenvolvimento.

O projeto *INTERLINKPLUS – Potencial humano e patrimônio territorial para o desenvolvimento sustentável endógeno* é co-financiado pelo MIUR, pela Universidade de Florença e por diversas instituições universitárias, para o período 2006-2008, tendo como finalidade a realização de um programa unificado de investigação que prevê a mobilidade de docentes, investigadores, alunos com ênfase em doutorado e a colaboração entre pessoal de investigação italiano e latino-americano.

O projeto Interlinkplus formou-se mediante uma rede de universidades italianas (Florência, Nápoles, Pádua e Siena) e latino-americanas (Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidad Americana – UAM; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – UNAN; Universidad de San Carlos de Guatemala – USC; e o Instituto Superior Politécnico “J.A. Echeverría”, Habana, Cuba – Facultad de Arquitectura).

Além disso, o projeto tem como perspectiva elaborar e aplicar modelos de estudos teóricos, contextualizados e participativos para análise e valorização do capital humano e do patrimônio territorial. O projeto, ainda em fase de execução, vem realizando Projetos Locais Integrados, voltados para o desenvolvimento sustentável na América Latina e na Itália sob a ótica das *Local Societies of Knowledge*.

No plano das **estratégias** e das **práticas de investigação**, o projeto pretende alcançar os seguintes resultados:

1. Experimentação de modelos de estudos disciplinares e interdisciplinares;
2. Integração entre investigação teórica e investigação aplicada.

No plano do **sistema de internacionalização**, pretende realizar:

1. A consolidação da *network* das universidades italianas e latino-americanas;

2. Sinergias internacionais de cooperação integrada com o desenvolvimento entre universidade e organizações responsáveis pelas estratégias e planos de desenvolvimento internacional dos países emergentes;

3. A transferência e a difusão de práticas metodológicas experimentais e de conteúdos de investigação elaborados.

No plano dos **produtos da investigação** e de sua aplicação no mercado, pretende realizar:

1. A circulação dos modelos de estudo e dos resultados na comunidade científica internacional no âmbito da cooperação;

2. Dossiês didáticos (*guidelines* e curriculares) on-line e impressos, para a formação superior, e cursos de pós-graduação internacionais (mestrados e doutorados de investigação).

A **construção de modelos** tem como objetivos instituir:

1. Modelo teórico e metodológico contextualizado e participativo de auto e hétero-análise do capital humano e do patrimônio territorial, voltado para o potencial de conhecimento e de competência, aplicado ao estudo dos saberes coletivos elaborados em culturas da América Latina (Brasil, Cuba, Guatemala, Nicarágua) e da Itália (territórios regionais e locais), e ao desenvolvimento sustentável;

2. Modelo teórico e metodológico contextualizado e participativo de valorização endógena do capital humano e do patrimônio territorial, através de específicas e integradas contribuições disciplinares e interdisciplinares, em relação ao desenvolvimento sustentável;

3. Modelo teórico e metodológico contextualizado e participativo de desenvolvimento endógeno do capital humano e do patrimônio territorial através de intervenções locais integradas, destinadas ao desenvolvimento sustentável em áreas da América Latina e da Itália.

Os **objetivos** acima citados possuem as seguintes finalidades científicas:

1. Reforçar e desenvolver a excelência na investigação internacional, integrando a capacidade de investigação existente e emergente na Itália e na América Latina através do avanço científico nas áreas específicas do *Knowledge Building* e do *Sustainable Development*, unindo uma quantidade crítica disciplinar e interdisciplinar de especialistas;

2. Promover sinergia para uma cooperação integrada ao desenvolvimento entre universidade e organizações (nacionais e internacionais) responsáveis por estratégias e planos de desenvolvimento territorial dos países.

Com esse aporte o programa pretende contribuir para a construção de projetos locais potencialmente voltados para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade.

Neste número da Revista da FAEEBA estão publicados apenas quatro trabalhos dos que foram apresentados no Segundo Encontro Internacional do Projeto Interlinkplus, realizado em Antigua, na Guatemala, entre os dias 4 e 8 de junho de 2007. Assim sendo, firma-se aqui o compromisso de divulgar os demais trabalhos do grupo em novas edições. O evento internacional contou com a participação de quase 30 pesquisadores dos diversos países participantes, e teve como tema principal: “Potencial humano y patrimonio territorial para el desarrollo sostenible: hacia la integración de lo material e inmaterial.

Teorías, métodos y experiencias interdisciplinarias en el ámbito de las relaciones entre saberes locales y saberes globales”. O próximo encontro será realizado na Bahia em outubro de 2008, quando serão apresentados os principais resultados dos projetos integrados.

O primeiro texto, intitulado *Ciencia y desarrollo: hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material e inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales*, foi o tema da conferência de abertura do encontro internacional, proferida pelo Coordenador Internacional do Projeto Interlinkplus, professor Dr. Paolo Orefice, professor de Pedagogia Social, Teoria da Formação e Metodologia da Pesquisa Participativa, da Faculdade de Ciência da Formação, da Universidade de Estudos de Firenze, Itália. Em 2006, tornou-se coordenador do Mestrado em Desenvolvimento Humano Local, Cultura da Paz e Cooperação Internacional, e diretor do Doutorado em Qualidade da Formação da mesma universidade.

O segundo artigo é do Dr. Giuseppe Milan, professor de Pedagogia Intercultural e de Pedagogia Social e de Comunidade da Faculdade de Ciência da Formação, da Universidade de Pádua, Itália, diretor do Mestrado em Pedagogia no âmbito social, penal e de prevenção do desvio, e diretor do Centro Interdepartamental de Pedagogia da Infância da mesma universidade. O artigo apresentado intitula-se *Por uma pedagogia comunitária: o educador social*.

O terceiro artigo, com o título *Desafíos de la Universidad ante el desarrollo*, é assinado por Julio Cesar Diaz Argueta, mestre em Trabalho Social e doutor em Ciências Sociais com Orientação em Gestão do Desenvolvimento. Atualmente o Dr. Argueta é Coordenador Geral do Sistema de Estudos de Pós-graduação da Universidade de San Carlos de Guatemala.

O quarto artigo, intitulado *Agenda 21: estratégias de desenvolvimento local na periferia de Salvador*, analisa a experiência de implantação da Agenda 21 em dois bairros de Salvador, e é apresentado pelo professor Dr. Eduardo Nunes, da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, e membro da linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Local Sustentável.

Eduardo Nunes

CIENCIA Y DESARROLLO

Hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material e inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales

Paolo Orefice *

RESUMEN

Este ensayo pretende contribuir a responder a estas importantes preguntas: ¿qué investigación se necesita para el desarrollo? ¿Qué desarrollo se necesita para la investigación? De hecho, el tipo de desarrollo de una sociedad está directamente relacionado con el tipo de saberes que ésta legitima, mantiene y utiliza; por otra parte, estos saberes tienen la capacidad de estructurar y orientar el desarrollo de dicha sociedad en una dirección determinada. En la época histórica actual el desarrollo de las sociedades se encuentra suspendido entre los distintos saberes tradicionales y los saberes globales uniformes alimentados por los conocimientos científicos y tecnológicos dominantes. Pero la crisis de la racionalidad científica moderna, que sin duda ha desempeñado una función histórica fundamental, está afectando también a la racionalidad de la concepción del desarrollo que ella misma fomenta: una racionalidad segmentada y autorreferencial, neoilustrada y neopositivista, que, tras haber elaborado un concepto de progreso como desarrollo lineal y cuantitativo de las sociedades industriales del Norte y haberlo exportado a los países del Sur, resulta ser parcial y nada neutral, ya que sigue la ética de la primacía del primer mundo sobre los demás, incluida la naturaleza. El reto histórico contemporáneo consiste en hacer arraigar, a escala mundial, una epistemología sostenible de la ciencia y del desarrollo alimentados por una racionalidad compleja, autocorrectiva y empática, en la que los saberes locales y los saberes globales se fundan en aras de un desarrollo material e inmaterial de calidad.

Palabras clave: Epistemología sostenible – Ciencia planetaria – Desarrollo de calidad – Interacción de saberes

ABSTRACT

SCIENCE AND DEVELOPMENT: Going towards quality, material and immaterial planetary science: structure and dynamics of local knowledge and of global knowledge

This essay intends to contribute to solving the following important issues: *what kind of research is necessary for development and what kind of development is*

* Coordinador Internacional del Proyecto InterlinkPlus. Catedrático de Pedagogía Social, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Florencia, Via Parione, 11B, 50123 Florencia, Italia. E-mail: orefice@unifi.it

necessary for research? The kind of development that society adopts is, in fact, directly proportional to the kind of knowledge that it legitimates, supports and utilizes; on the other hand, these factors have the power of structuring in a certain way and of directing the development of society in a certain direction. At this point in history, society's development is perched on the edge between different kinds of traditional knowledge and uniform, global knowledge sparked by dominant scientific and technological knowledge. But the crisis of modern, scientific rationality, that has also had a fundamental historical function, equally invests the rationality of the conception of development: this kind of rationality may be considered segmented and self-referring, neo-enlightened and neo-positivist; after having elaborated the concept of progress as a kind of linear and quantitative development in the industrial societies of the North and then exported it to the countries of the South of the world, what resulted was something partial and not neutral in the least, since it pursued the ethics of the supremacy of the first world over all other worlds, nature included. Today's historical challenge consists in the wide-spreading, on a planetary scale, of a sustainable epistemology of science and development, both fostered by a complex, self-correcting and empathic rationality, in which local knowledge and global knowledge work together for quality material and immaterial development.

Keywords: Sustainable epistemology – Planetary science – Quality development – Knowledge interaction

1. Ciencia y desarrollo: ¿qué relación mantienen?

Mi conferencia gira en torno al siguiente interrogante, que constituye uno de los problemas que más preocupan a los que se dedican a la investigación científica y al desarrollo en los países tanto del Norte como del Sur: *¿qué investigación se necesita para el desarrollo? ¿Qué desarrollo se necesita para la investigación?*

La experiencia de trabajo internacional, tanto en Europa como en América Latina, así como en otros continentes, nos plantea constantemente esta pregunta: creemos que la contribución científica es fundamental para realizar programas avanzados de mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones y para proteger los bienes de la naturaleza y de las culturas. Por supuesto, no creemos que la contribución científica sea la panacea de todos los problemas. Sabemos que hay factores que van mucho más allá de las posibilidades de la ciencia: los factores culturales, políticos, sociales y económicos pueden determinar el fracaso de un programa de desarrollo científicamente perfecto.

Sin embargo, los fracasos, las deficiencias, las

limitaciones de muchos programas de cooperación al desarrollo no alteran el carácter actual y problemático de la cuestión: *¿la concepción científica subyacente de muchos programas de desarrollo, más allá de los factores concurrentes, es capaz de activar esos procesos de mejoramiento y de protección?* Pero también nos planteamos: *¿no podría ser también que esas mismas concepciones científicas de las disciplinas que confluyen en el desarrollo se alíen, implícita o explícitamente, con esos factores que frenan y distorsionan el mejoramiento de la vida de la gente y de los contextos en los que ésta transcurre su existencia?* De forma más explícita: *¿es posible que la concepción misma de desarrollo adoptada por la investigación científica no resulte beneficiosa para el hombre y sus entornos?*

Es legítimo que se plantee esta pregunta todo aquél que, como el investigador universitario, funda su trabajo de investigación y el criterio obligado de avance de la ciencia en la duda metódica. Pero también existe un motivo mucho más práctico y no por ello menos importante, que hace alusión a la función social de la enseñanza universitaria: pues-

to que la formación de los profesionales del desarrollo pasa por los estudios universitarios, es indispensable preguntarse qué concepción de desarrollo humano y territorial ha tomado como referencia la enseñanza universitaria. Este problema tiene un gran alcance, porque cuestiona el tipo de formación universitaria confirmada en los títulos de estudio, los cuales, a su vez, legitiman determinados tipos de deontología profesional. Por consiguiente, la cuestión no afecta solamente a las profesiones especializadas en el desarrollo, sino a las profesiones intelectuales como tales.

No se caiga en el error de pensar que la relación entre ciencia y sociedad, subyacente a la relación ciencia-desarrollo, es algo que interesa sólo a los países del Sur del mundo: no, es una cuestión crucial que interesa a la investigación y a la formación de las universidades de todos los continentes. Baste citar, tan sólo para mencionar la perspectiva de la Unión Europea, que en el VII Programa Marco de investigación comunitaria, la relación entre ciencia y sociedad se considera fundamental en el espacio europeo de conocimiento más avanzado “para el crecimiento económico y el bienestar social y medioambiental” (*El Séptimo Programa Marco de Investigación, Desarrollo tecnológico y Demostración 2007-2013*, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Bruselas, 30.12.2006, L 412/1).

2. Conocimiento y desarrollo: una pareja inseparable

Para analizar el problema hace falta aclarar desde el principio que toda acción de desarrollo local, nacional o transnacional, independientemente de los objetivos que se marque, se basa en los conocimientos de los actores que la realizan.

Resulta evidente que, si observamos cómo se desenvuelve la vida en una aldea esquimal tradicional – la forma de las viviendas está concebida para soportar las bajas temperaturas, la indumentaria sirve para repararse del frío intenso, la alimentación es a base de grasas, la economía se centra en la caza y en la pesca para producir la energía necesaria para la comunidad local, cito solamente los ejemplos más llamativos – no se pu-

ede decir que este sistema ha nacido y se ha consolidado por casualidad, sino que es fruto de ideas, conocimientos, saberes, reflexiones, que han sido seleccionados y transmitidos de generación en generación en dicha microsociedad. De la misma manera, si observamos una gran ciudad industrial, nos daremos cuenta de que los rascacielos son capaces de albergar en poco espacio una enorme cantidad de oficinas y viviendas, las fábricas poseen una maquinaria potente controlada por computadoras sofisticadas, la red de metro traslada a gran velocidad a miles de ciudadanos de un sitio a otro de la ciudad, las calles están abarrotadas de transeúntes, con supermercados y autoservicios de todo tipo, que nos indican que el modo de vivir y de producir ha sido posible y sigue siéndolo porque la sociedad que lo creó y la gente que lo utiliza se sirve de un patrimonio de conocimientos, que fue el que le dio origen a dicho modo de vivir y el que le permite seguir existiendo.

Con estos dos ejemplos ya es posible defender los postulados siguientes:

1 – *El modo de ser de las sociedades y el modo de vivir de la gente no son fruto de la casualidad, independientemente de las generaciones que hayan adoptado dicho modo de vivir o lo sigan adoptando, sino que es la traducción, en términos de cultura material e inmaterial, de los saberes legitimados o tolerados dentro de la misma sociedad.*

2 – *El origen de un determinado asentamiento humano se debe a determinadas formas de conocimiento humano, que resultan indispensables para su conservación y para cualquier cambio en su interior.*

3 – *Los conocimientos que hacen posible el mantenimiento y también el cambio de un sistema de vida en un territorio determinado no son siempre los mismos y se distribuyen de forma distinta en el tiempo y en el espacio.*

Retomando los ejemplos anteriores, resulta fácil entender que los conocimientos usados en la aldea esquimal son propios de una cultura tradicional local, mientras que en la ciudad industrial se usan los conocimientos de la cultura científica y tecnológica, que se empezó a imponer en Europa en la época moderna.

4 – El tipo de sociedad y el tipo de vida de una población expresan las formas, los modos, los éxitos del desarrollo de dicha sociedad y de sus habitantes: en general, *toda sociedad expresa su propio desarrollo, es decir, su modo de realizarse*, independientemente del juicio que se le atribuya. No existen sociedades desarrolladas y sociedades no desarrolladas, sino sociedades desarrolladas de una manera o de otra. No hay sociedad que no tenga su propio modo de desarrollarse. Dicho modo de desarrollarse está determinado históricamente y queda patente en su proceso evolutivo. Si estudiamos dicho proceso veremos cómo nació esa sociedad, cómo se consolidó, cómo se conserva y por último, cómo va decayendo para dar paso al proceso de desarrollo de una nueva sociedad. Bajo esta acepción más amplia, el desarrollo de una sociedad corresponde a su ciclo de vida.

5 – Se llega a la conclusión de que *el tipo de desarrollo de una sociedad es la relación directa con el tipo de saberes que utiliza y que éstos tienen la capacidad de estructurar y orientar el tipo de desarrollo* de dicha sociedad. El ciclo de vida de una sociedad está estrechamente ligado al ciclo de vida de los saberes que la alimentan: la aparición de éstos marca el nacimiento de la sociedad, la consolidación de éstos, conserva a la sociedad, la superación de éstos marca la decadencia de la sociedad. Obviamente, dado que la relación se da en ambos sentidos: la sociedad también juega un papel fundamental, ya que recibe y mantiene los saberes que necesita y aleja o rechaza aquellos que pueden ponerla en peligro.

3. El desarrollo de las sociedades entre saberes locales tradicionales y saberes globales alimentados de los conocimientos científicos y tecnológicos modernos

Si observamos las sociedades nacionales y locales del Sur y del Norte del mundo, veremos que la relación entre conocimiento y desarrollo se divide en un sinfín de relaciones, que – simplificando al máximo, pese a todas las limitaciones de las macroclasificaciones – se pueden agrupar en tres macrotipologías:

-En un extremo nos encontramos las *sociedades tradicionales fundadas exclusiva o principalmente en los saberes de culturas locales o regionales*: por ejemplo, las aldeas de la Amazonia, cuyo desarrollo se rige por sistemas de saberes orales, o las comunidades humanas de Micronesia, donde las culturas locales y su desarrollo empiezan a verse afectadas por los saberes del turismo global;

-En el otro extremo están las *sociedades de reciente formación, cuyo desarrollo está fuertemente gobernado por los saberes de la cultura científica y tecnológica más evolucionada de hoy*: por ejemplo, los nuevos asentamientos de sociedades urbanas construidos con una geometría social completamente nueva, como Brasilia.

-En el centro y a los lados nos encontramos *un conjunto infinito de relaciones entre saberes antiguos con desarrollo social y económico tradicional y nuevos saberes disciplinarios con un desarrollo postindustrial que dan pie a sociedades muy diversas*: desde sociedades con una fuerte cultura tradicional muy valorada en un desarrollo económico y social endógeno y sostenible (por ejemplo, la sociedad presente en la región de Toscana y sus ayuntamientos, en Italia), a sociedades que no dan valor o sencillamente, dejan que se pierda el patrimonio cultural del territorio a favor de formas de desarrollo moderno no sostenible ni endógeno (por ejemplo, las degradadas periferias de grandes ciudades tanto del Norte como del Sur del mundo, caracterizadas, en mayor o menor medida, por la urbanización salvaje, por la economía de supervivencia, el anonimato y la exclusión social).

En este contexto el problema de *¿qué saberes para qué tipo de desarrollo y qué tipo de desarrollo con qué saberes?* hace alusión a los saberes utilizados, ya sean tradicionales o científicos, locales o globales.

4. El desarrollo de la sociedad global según los saberes del racionalismo lineal

Empecemos con la crítica y las posibilidades de los saberes científicos y las tecnologías derivadas

de ellos. Existen concepciones científicas y prácticas que fomentan formas de desarrollo típicas de la sociedad industrial, éstas se encuentran actualmente en una fase de crisis profunda a nivel mundial: por poner un ejemplo solamente, pensemos en los graves daños medioambientales y en el uso desigual (por ejemplo, entre Norte y Sur) e insostenible de los recursos del planeta y en la alteración del equilibrio ecológico que, durante millones de años, ha permitido conservar la energía necesaria para el mantenimiento de la vida de los hombres y de las mujeres, de los animales y de las plantas. Pensemos también en las nuevas enfermedades que se están propagando rápidamente en las sociedades ricas del Norte y que están afectando también a las capas más adineradas del Sur (como las enfermedades nerviosas o psicosomáticas derivadas del estrés o de la pérdida del sentido de pertenencia o las enfermedades circulatorias y los tumores) inducidas – como se ha demostrado en estudios internacionales – por el modelo de desarrollo basado en la acumulación desenfrenada de bienes materiales. O pensemos también en las nuevas pandemias de la actualidad: desde los millones de personas que mueren anualmente en accidentes de tráfico, al SIDA, que azota a millones de hombres y mujeres sobre todo en los países pobres, en gran número de personas que pierden la vida en accidentes laborales o en el hambre y la mortalidad infantil, que alcanza cifras intolerables en el Sur del mundo.

Este desarrollo devora los recursos sostenibles del planeta, generando graves desigualdades entre Norte y Sur y conflictos entre distintas regiones y culturas, a veces incluso en el seno de una misma región, llegando a degenerar en violencia y guerras. Por tanto, es legítimo preguntarse en qué medida la práctica de este tipo de desarrollo está relacionada con sistemas de saberes fuertes, los más legitimados, que tienen una incidencia mayor en la estructura del poder y se consideran a sí mismos como racionales y objetivos, pero que en realidad son expresión de los intereses y de la perspectiva de una parte y por tanto, no son capaces de interpretar y de aceptar la interdependencia de fenómenos complejos, mostrándose incapaces de resolver problemas globales, que al final acaban rebotando contra los mismos portado-

res de estos saberes fuertes.

La concepción del desarrollo entendido como crecimiento cuantitativo ilimitado de las sociedades industriales del Norte y de los ciudadanos del consumismo más avenidos a ellas, que en el Sur del mundo genera pobreza y discriminación en el acceso a bienes y recursos y por tanto, un desequilibrio político, social y económico, está íntimamente ligada a una concepción científica moderna epistemológicamente obsoleta: la una funciona gracias a la otra y viceversa, replicando caracteres complementarios entre sí.

Estudiar este tipo de relaciones no es un lujo exclusivo de los investigadores del mundo académico, sino que es una obligación civil y profesional de todos los responsables, a cualquier nivel, de las estrategias y de las prácticas del desarrollo material e inmaterial local, nacional y transnacional: los actuales procesos de globalización de esferas cada vez mayores de la vida de los hombres y de las mujeres actuales no son inmunes al problema que acabamos de exponer. Es más, se ha de dejar claro que uno de los riesgos históricos de nuestra época es la difusión a escala planetaria de un modelo de desarrollo cultural, social y económico alimentado por los paradigmas de una ciencia que, por muy avanzada que esté tecnológicamente, es corresponsable de la crisis que está atravesando la Tierra – una crisis sin precedentes desde que apareciera la especie humana hace millones de años.

Señalaremos solamente algunas de las relaciones más significativas. Quien desee profundizar puede hacerlo a través de la bibliografía. En esta ocasión nos referimos sobre todo a la concepción de la ciencia demostrativa nacida de la cultura europea moderna, aún dominante en el mundo, que ha sido duramente criticada por la epistemología contemporánea, sin que por ello se deje de reconocer la importancia que a lo largo de la historia ha tenido en la comprensión del mundo y en el nacimiento de los derechos humanos. Se está afianzando una crítica de la ciencia que defiende soluciones más avanzadas de conocimiento científico, capaces de dialogar y debatir con las formas de saber tradicionales no menos fiables, concebidas por sociedades milenarias situadas a oriente y occidente de Europa.

La primera crítica se dirige contra una ciencia embebida de su lógica de corte racionalista, ilus-

trado y positivista, que ha engendrado la ideología de la fe en la razón absoluta como parámetro único e indiscutible de progreso y civilización. Lógicamente, nadie es tan ingenuo o ciego como para no apreciar las enormes ventajas que los saberes científicos nos han permitido y nos siguen permitiendo alcanzar en los distintos campos de la vida humana desde el nacimiento de la ciencia moderna hasta nuestros días. También es comprensible que el ensalzamiento de la “razón laica” como forma de interpretar el mundo y moverse en él surgiera como reacción a la cultura medieval europea, en la que la ciencia era fundamentalmente declarativa, se basaba en el principio de autoridad y estaba dominada por el pensamiento filosófico deductivo, que pretendía por sí solo explicar sistemáticamente al hombre, el mundo y el universo. No deseo de manera alguna disminuir la importancia de la razón en la investigación científica, ni mucho menos en el desarrollo de las sociedades. Pero el error del racionalismo europeo moderno, cometido por la investigación científica y transmitido a las sociedades a través de las tecnologías y las profesiones, es que presenta limitaciones incluso en sus éxitos más destacados; limitaciones que han quedado perfectamente patentes en sus más de cuatro siglos de aplicación.

El enfoque disciplinario empírico y experimental ha propiciado el nacimiento y el desarrollo de esa enciclopedia extremadamente amplia y en creciente expansión que es la ciencia moderna: la investigación científica estudia ámbitos y sectores cada vez más específicos de la realidad, tanto dentro como fuera de nuestro mundo. Pero, para poder construir disciplinas y conocimientos especializados, la investigación científica está pagando un precio muy alto, en términos de ampliación de objetividad y de concepción del desarrollo de nuestro planeta.

Siguiendo los enfoques lineales de las disciplinas, tiende a segmentar la realidad, en nuestro caso, el desarrollo, y a *considerar erróneamente como objetividad última la que tan sólo es objetividad del segmento*, que se estudia fuera de su contexto. De ahí surge la visión exclusivamente economicista del crecimiento en las teorías y en las prácticas del desarrollo, que incurre en el error de confundir la cantidad productiva y la calidad de

vida y de los entornos: la calidad del desarrollo del medioambiente y del hombre ha de ser tratada por disciplinas y teorías que estudian el bienestar de toda la población y de la naturaleza y su delicado equilibrio.

Del mismo modo, los enfoques especializados y reduccionistas que mantienen separadas entre sí las distintas disciplinas y encierran la teoría y la práctica en compartimentos analíticos y autorreferenciales, defienden *una neutralidad del saber científico que no es precisamente neutra*: de hecho, al otorgar un valor absoluto a un segmento de la realidad en nombre de su consagración como entidad objetiva y por tanto, indiscutible y jerárquicamente superior al resto de los segmentos de la misma realidad, nos estamos decantando por una opción determinada. A un fenómeno concreto de la realidad se le otorga un valor general decantándose claramente a favor de un punto de vista sectorial, que, por muy importante que pueda ser, nos da una imagen distorsionada de la realidad, la cual, en cambio, está constituida por más sectores interactuantes. En el caso del desarrollo de un territorio que cuenta con una sociedad humana determinada y un ambiente natural específico, dicha legitimación científica nos lleva, por ejemplo, a crearnos la ilusión de que una intervención urbana, incluso si fuera proporcional al contexto de vida de la gente, basta *por sí sola* para crear desarrollo (y no se cuestiona en absoluto la necesidad de construir casas, escuelas, hospitales, carreteras y demás), o que una intervención de tipo económico, por muy necesaria que resulte para vivir, resuelva *por sí sola* los problemas de la gente, o que una acción social y educativa dispare *por sí sola* el desarrollo (aun siendo la formación de los jóvenes, la educación de los adultos y los servicios sociales indispensables). Todos sin excepción creen que el desarrollo está formado por casa, trabajo y escuela y se detienen en estos tres sectores (pero hay otros sectores igual de indispensables, como la salud, la libertad, la buena administración, etc.) y se necesitan todos para que la vida de la gente sea digna, tanto en el Norte como en el Sur.

Si posteriormente intentamos ver el grado de objetividad existente en la racionalidad geométrica, analítica, que observa el dato a distancia, desmenuzándolo y midiéndolo con el optimismo frío

de la razón separada, nos damos cuenta de que peca de un exceso de confianza para resolver seria y coherentemente un determinado problema humano: la lectura de un episodio de la vida desde fuera, sacándolo de su contexto para explicarlo y experimentar soluciones en una situación parecida a un laboratorio, construida artificialmente, ofrece un grado de objetividad fácilmente criticable, ya que está fuera de contexto. El ser vivo cambia según esté en su ambiente o aislado de su contexto.

La cuestión del contexto no se considera como un criterio discriminante para poder hacer deducciones objetivamente válidas, porque la razón reduccionista trata la realidad viviente como un objeto y no como un sujeto. Esto queda claramente demostrado en las ciencias humanas y más en general, en las ciencias de la vida: pensemos en la interpretación de un fenómeno social o cultural basándose en variables e indicadores concebidos por la mente del investigador sin preguntarse si éstas están presentes y si son significativas para los individuos que viven dicho fenómeno social o cultural. Es así como la ciencia, con todos los cánones de su sagrada objetividad, puede llegar a ser discriminatoria e injusta, construyendo interpretaciones que no se corresponden con las vivencias reales y efectivas de los actores del episodio observado. De hecho, hay que aclarar dónde está la base epistemológica de la objetividad científica: está en la garantía de validez de los procedimientos adoptados por el investigador, independientemente del punto de vista del sujeto estudiado, y por tanto, ¿está toda ella en el punto de vista del investigador? ¿O no haría falta preguntarse en qué medida el punto de vista del investigador logra incorporar el punto de vista del sujeto investigado y darle una expresión interpretativa, que, en definitiva, constituye el auténtico dato de realidad que tiene ante sí el investigador?

En las ciencias de la vida biológica se pone de manifiesto el equívoco de la racionalidad objetiva del observador científico. El hecho de tratar como un objeto a su disposición a cualquier ser vivo y manipularlo a su gusto hace que el investigador incurra en una falsedad científica: falsifica la interpretación de la realidad porque da una imagen del ser vivo como una cosa, una cantidad compuesta por piezas, aun cuando éstas interactúen entre sí;

es decir, un objeto que puede desmontar y montar a su gusto, perdiendo por completo la visión de conjunto, de los nexos vitales, de las fuerzas energéticas que es igual de importante explorar para entender la naturaleza de la vida y los equilibrios entre los seres vivos. Esta concepción cuantitativa, sectorial, reduccionista de una objetividad criticable también se pone de manifiesto en el estudio y en el tratamiento de la materia inerte: ¿hasta qué punto el descubrimiento de los procesos químicos y físicos que forman el mundo material, autorizan a la ciencia, es decir, al conocimiento humano considerado más evolucionado, a modificar a su gusto dichos procesos, produciendo materiales artificiales dañinos para el hombre y para el equilibrio de la Tierra? ¿Se le puede llamar a esto ciencia, es decir, un conocimiento capaz de aprehender las leyes internas de la Naturaleza, explicarlas y de respetarlas? Basta citar el caso de los numerosos contaminantes que están dañando gravemente al planeta y a sus habitantes.

Y que no se diga que el error no está en la investigación científica, que es neutra, como también lo es la racionalidad científica, sino en el uso impropio que de ella hace la sociedad a través de un mala aplicación tecnológica. Una vez más, nos encontramos con una concepción de la científicidad según la cual la objetividad se consigue con la “razón segmentada”, que pretende atribuir a un segmento de la disciplina el valor del todo, olvidándose, por tanto, de la interpretación de conjunto, que, por el contrario, nos ofrecería una explicación completamente distinta del segmento de realidad estudiado: a fin de cuentas, se trata de una racionalidad reduccionista de tipo formal (el cumplimiento de las reglas de la lógica) que renuncia a los vínculos de la explicación sustancial (cómo está hecho en realidad el mundo en su conjunto y cuáles son las relaciones que lo hacen así) y termina por no conocer la realidad con sus reglas complejas, encasillada en su destructiva neutralidad, que en realidad es una toma de postura parcial en nombre de una ciencia sin conciencia, es decir, de una razón manca.

Éste es un problema de peso que ha torturado las mentes de grandes científicos como Einstein durante todo el siglo pasado frente a los nefastos efectos de la manipulación de la materia sobre el

equilibrio del planeta y la vida de miles de millones de seres vivos.

Pese a que las cuestiones aquí planteadas sobre la relación entre conocimiento científico y antropización del planeta son sólo una introducción al problema y necesitarían ser tratadas más en profundidad, se puede decir sin lugar a dudas, que la crisis de la racionalidad científica está afectando también a la racionalidad de la concepción del desarrollo que de ella se deriva: una racionalidad autorreferencial, neoilustrada y neopositivista que, después de haber elaborado el concepto de progreso como desarrollo lineal y cuantitativo en las sociedades industriales del Norte y querer exportarlo a los países del Sur, resulta ser parcial y nada neutral, ya que persigue la ética de la primacía del primer mundo sobre todos los demás.

5. Hacia la epistemología sostenible de la ciencia y del desarrollo: la búsqueda de los paradigmas de la racionalidad planetaria

A esta altura del análisis, la relación entre ciencia y desarrollo nos lleva al meollo de la cuestión: *¿qué racionalidad puede adquirir hoy la ciencia en un mundo planetario*, en el que la crisis de la ciencia occidental está relacionada con las razones de los saberes de otras sociedades y culturas? ¿Qué desarrollo de las sociedades contemporáneas puede concebir y practicar la ciencia si ella misma está hablando del paso histórico a un mundo postmoderno en búsqueda de un humanismo que no puede más que ser de la humanidad entera y por tanto, un humanismo que defienda los derechos y los deberes del *Homo sapiens sapiens* como tal, ya no considerado antropocéntricamente, sino como parte integrante del mismo sistema de vida de la Tierra y del espacio que le rodea?

Al lidiar con este interrogante, el debate sobrepasa las fronteras de la ortodoxia académica, anclada en una ciencia conservadora: en las comunidades de intelectuales más innovadoras de distintas culturas y sociedades, entre los representantes de las tendencias científicas e ideológicas más divergentes y con el bagaje de investigación y de cooperación internacional más variopinto se está

produciendo un profundo replanteamiento de la sustentabilidad epistemológica del conocimiento que pueda definirse como objetivo y por tanto, científico, considerado en su conjunto y articulado en la pléyade de saberes disciplinarios. Este replanteamiento, por reflejo, nos lleva a preguntarnos también por la sustentabilidad de las concepciones de desarrollo humano y de las sociedades locales, nacionales y transnacionales que el conocimiento más avanzado pretende fomentar.

Se puede introducir este amplio debate internacional resumiéndolo a través de algunos paradigmas innovadores de la investigación epistemológica contemporánea, que definen los atributos de una racionalidad digna de llamarse planetaria: entre ellos, la racionalidad compleja, la racionalidad autocorregible, la racionalidad empática.

La racionalidad compleja

Por lo que se refiere a la complejidad de la realidad, desde la microrrealidad de cada ser vivo hasta la macrorrealidad del mundo global y más allá, y sobre el tema de la *complejidad de los enfoques y de los saberes* para elaborar una explicación fiable de la realidad e introducir cambios coherentes, la bibliografía internacional ya está consolidada y los puntos de referencia ya están reconocidos. Compartimos el criterio epistemológico de la “ampliación de la científicidad”: la objetividad científica se debe, no a la demostración de una tesis concreta de un segmento de disciplina, sino a la capacidad de dicha tesis de enmarcarse en el conjunto de variables que constituyen un fenómeno con múltiples facetas y de aportar una contribución significativa a la resolución del fenómeno en su conjunto. Estamos viviendo la transición de la científicidad reduccionista a la científicidad compleja, que, en algunos aspectos es la realización de la primera y en otros, su extinción: sigue existiendo la necesidad de comprobar puntualmente determinados aspectos de la realidad examinados por ramas específicas de una disciplina, pero se le añade la comprobación cruzada entre los demás aspectos y las respectivas disciplinas de referencia.

El enfoque integrado del conocimiento, que hace dialogar a saberes disciplinarios distintos sobre pro-

blemas complejos es capaz de ofrecer una interpretación objetivamente fiable y, por consiguiente, suministra múltiples claves capaces de resolver sinérgicamente tanto las partes como el conjunto del problema. El componente sectorial estudiado y la disciplina competente del caso, no pierden valor, sino que lo ganan: de hecho, su autonomía de significado y de estudio no menoscaban su justificación con procesos autorreferenciales (que, como se sabe, son los culpables de las desviaciones del especialismo como disciplina absoluta y de los graves desequilibrios del desarrollo concebido y practicado unilateralmente), sino que adquieren un valor añadido en su capacidad de ofrecer una contribución indispensable que se funde con las demás de los otros aspectos del problema, como en el caso del enfoque interdisciplinario del desarrollo integrado de una sociedad local. En dicho caso, se desmontan los aspectos constituyentes del problema del desarrollo del territorio como conjunto en el que se entrelazan distintos aspectos de la vida de la población en un entorno, y se reconstruyen en una lectura integrada de dichos aspectos: partiendo de esta base, las disciplinas han de elaborar juntas la respuesta integrada y total del desarrollo de la sociedad humana y del medioambiente de un territorio determinado. El principio de la jerarquía de los saberes disciplinarios, que ensalza algunos, desacredita y excluye otros, queda sustituido por el principio de la complementariedad de las aportaciones de cada disciplina, donde, si tiene que haber un primado, éste será para las teorías disciplinarias y las metodologías de actuación que mejor logren conectarse con otros saberes y con otras deontologías profesionales y de actuación.

Por tanto, la ciencia compleja es una ciencia cooperativa: se alimenta de los intercambios y de los préstamos entre las disciplinas, no es celosa ni autodefensiva con lo que adquiere de cada disciplina, por el contrario, intenta entablar nuevos lazos entre los sectores disciplinarios, entre sus teorías, entre sus enfoques científicos. Es un criterio epistemológico que constituye su científicidad, la cual se alimenta de las científicidades parciales de las disciplinas, a las cuales confiere un mayor nivel de fiabilidad científica a través de la alianza interdisciplinaria. La ciencia compleja supone el abandono definitivo de la concepción del saber ci-

entífico encerrado en la disciplina como análisis separado para abrirse a la capacidad de hacer una síntesis interdisciplinaria de la realidad compleja.

La racionalidad autocorregible

Esta capacidad que adquieren las teorías y los enfoques de relacionarse para poder explorar un mundo que cada vez se muestra más interconectado e interdependiente modifica el paradigma de la ciencia moderna fundada sobre la certeza de la prueba científica y por tanto, sobre la estabilidad de la ordenación disciplinaria. Una disciplina que se permite participar en los procesos de análisis y de síntesis de la complejidad de la realidad termina por considerar mutable su ordenación interna y admite que puede ser superada por teorías o enfoques disciplinarios más abiertos y adecuados para leer la nueva realidad interconectada. Por tanto, es susceptible de desaparecer científicamente o sobrevivir como una forma de conocimiento residual y por ende, estéril, si no es capaz de crearse una nueva ordenación disciplinaria que reformule su objeto de estudio y la metodología para estudiarlo. La ciencia compleja es pareja a la *ciencia autocorrectiva*.

Cada día que pasa los nuevos escenarios de la globalización interconectan más los fenómenos medioambientales, sociales, culturales y económicos a escala mundial, pero también la salud, los fenómenos ligados a la educación, a la ordenación territorial. La globalización obra, además, profundos cambios en los esquemas mentales y de forma más general, en la psicología de los jóvenes y de los adultos, tanto a nivel individual como colectivo a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, que envuelven la vida de los habitantes del planeta en una red cada vez más tupida: sólo la ciencia y las disciplinas individuales que logren corregirse a sí mismas y ponerse al día para mantenerse al paso de esta nueva revolución de los esquemas de la realidad contemporánea, conseguirán mantener y potenciar su gradiente científico y ofrecer conocimientos más avanzados y más adecuados para gobernar los profundos cambios que se están produciendo.

En un panorama así, las marcadas fronteras entre las disciplinas desaparecen, se reducen las

distancias entre los conocimientos propios de cada disciplina, antes incomunicables, ya que tienen que tratar problemas contiguos (pensemos, por ejemplo, en cómo se entrelazan el desarrollo cultural y el desarrollo educativo o el desarrollo económico y el desarrollo social). Incluso la tradicional separación entre ciencias del entorno y ciencias del hombre desaparece cuando postulamos una epistemología única capaz de reconstruir conjuntamente las bases interpretativas del hombre y del entorno (pensemos en la indispensable visión integrada de desarrollo material y desarrollo inmaterial de un territorio).

La creciente influencia entre fenómenos distintos obliga a las lógicas disciplinarias consolidadas y ancladas en análisis intocables a romper la seguridad de los esquemas racionales y dejar que éstos se contaminen por otros puntos de vista en el intercambio de contenidos y métodos. La ciencia autocorrectiva obliga a invertir la tendencia de las disciplinas estancas y de los sectores incomunicables de una misma sociedad propia de la epistemología tradicional, a la vez que defiende una científicidad más abierta a la contigüidad de los problemas y el acercamiento entre los enfoques disciplinarios. La condición necesaria para que la investigación científica pueda ser protagonista de los retos del actual desarrollo planetario es la capacidad de poner en tela de juicio los ordenamientos monodisciplinarios consolidados y de construir redes disciplinarias.

Aparte del mestizaje disciplinario, otro amplio campo en el que las disciplinas separadas deben auto-revisarse es el de los contenidos de las realidades tratadas, en el que no puedo ahondar en el marco de esta ponencia. En concreto, la perspectiva preponderante en las disciplinas básicas de las ciencias humanas sigue siendo la occidental. Por supuesto, no quiero poner en duda su importancia histórica. Pero en esta época de planetización, en la que las sociedades, las culturas y sus saberes están experimentando un giro de trescientos sesenta grados, las ciencias humanas no pueden permitirse no introducir entre las áreas de investigación y didáctica universitaria, la dimensión planetaria del enfoque: desde la filosofía a la historia, introduciendo las grandes filosofías de las otras culturas y la historia de las otras grandes regiones del mun-

do; desde la literatura a la sociología, con los importantes movimientos literarios y artísticos de las otras culturas y el estudio de las sociedades de otros continentes.

Nos hemos limitado a presentar someramente la gran cuestión de autocorregibilidad de la ciencia y de las disciplinas que aspiran a formar parte de ella: es suficiente esta introducción para indicar una línea de investigación que resulta ya insustituible en las universidades y en la práctica y que empieza por los programas de cooperación internacional y de desarrollo de las sociedades y las culturas. Las concepciones del desarrollo del Sur del mundo fundadas en la exportación pura y dura de los modelos de desarrollo que están plena crisis en el Norte del mundo o basadas en la explotación de los recursos humanos y materiales del Sur en beneficio del Norte derivan de una cultura científica y tecnológica que replantea, si bien de forma más sofisticada, una neocolonización en beneficio de las grandes poderes económicos y políticos y que aumenta la brecha entre países ricos y pobres, entre las élites y la población, generando graves desigualdades y tensiones que podrían engendrar mucha violencia dentro de la *Aldea global*. La formación dirigida hacia una ciencia compleja y autocorrectiva tiene una importancia fundamental para la construcción de nuevos parámetros de desarrollo sostenible.

La racionalidad empática

El tercer paradigma epistemológico de un enfoque científico planetario, innovador en la investigación y el desarrollo, nos remite a la dimensión de *racionalidad empática*, en las disciplinas que estudian las distintas dimensiones del entorno, y aún más, en las disciplinas que estudian el ser humano y su producción cultural, tangible e intangible. Hay que aclarar bien esta postura para evitar equívocos y malentendidos.

Retrocedamos a los albores del pensamiento científico moderno. Se ha de recordar el clima histórico en el que nació la ciencia en su concepción moderna, llamada ciencia demostrativa, porque hace hincapié en la competencia investigadora basada en la prueba experimental. La ciencia moderna nació como reacción frente a los tipos de conoci-

miento que había generado la cultura medieval. Pese a haberse desarrollado mucho en los siglos que median desde la caída del Imperio romano hasta la llegada del Humanismo, en la cultura medieval el saber era difuso y tenía un fuerte carácter emocional. No era mera casualidad que dicho saber estuviera controlado por la ciencia declarativa basada en el principio de autoridad. La ciencia declarativa edificada sobre el pensamiento filosófico deductivo para una élite intelectual y el conocimiento de sentido común con un fuerte cariz emocional, eran, para el ciudadano normal, las dos caras de una misma moneda. En ambos casos el saber adquiría connotaciones sagradas: el pensamiento de las élites intelectuales era intocable e inaccesible, debían aceptarse sin rechistar las creencias que, de alguna manera, derivaban de dicho pensamiento lejano (no olvidemos que la lengua de los doctos era el latín, hablado por muy poca gente). En este marco histórico apenas esbozado, el conocimiento docto y el conocimiento popular tenían en común otro importante factor que emanaba de su origen común sagrado y autoritario: el profundo carácter moral del conocimiento. El conocimiento se dividía en saber bueno y en saber malo: el primero, conllevaba el bien en la existencia futura y por tanto, se debía fomentar. El segundo conllevaba el mal y por tanto se debía evitar siempre. El conocimiento de la realidad tenía un valor ético en sí y por tanto, alimentaba en su interior una racionalidad con una gran carga emotiva: el bien debía ser conocido y deseado, el mal no debía ser deseado, sino temido y alejado.

Con los cambios históricos del Humanismo y del Renacimiento este paradigma entró en crisis. Cualquier oposición a la censura o al saber celado en ella se pagaban con la vida. La revolución copernicana del conocimiento científico moderno separó la categoría de verdadero de la categoría de justo: de ahí que surgiera el principio de la razón objetiva como conocimiento neutro y postura neutral del investigador frente al objeto estudiado. El descubrimiento del inmenso poder de la racionalidad humana, que podía explicar por sí sola científicamente realidad y – aún más –, transformarla como sabemos, ha fomentado el hinchamiento de la razón en los últimos siglos y el mito de la diosa razón antes y de la razón positiva después, como

fuerza garantizada de progreso y civilización. Sin subestimar el mérito de la razón experimental, que ha contribuido también al nacimiento del pensamiento democrático y de las democracias representativas, esta fe indiscutible en la neutralidad de la razón científica ha dado origen, como sabemos, a la tecnología de la máquina y al dominio cada vez mayor de la máquina en la sociedad industrial, trasladando al poder de la máquina el poder de la razón y construyendo un modelo de desarrollo basado exclusivamente en la cantidad: una cantidad de bienes de consumo, ya sean agotables o renovables, que crean necesidades sin fin. Son necesidades y bienes producidos por máquinas cada vez más sofisticadas y dominantes, hasta llegar a máquinas inmateriales capaces de pensar por el hombre. Pero la racionalidad científica moderna, como hemos visto antes, además de todos sus méritos indiscutibles, tiene también su talón de Aquiles, como quedó claro el siglo pasado: la racionalidad neutra no existe. El principio del conocimiento separado que examina el objeto excluyendo el contexto es precisamente un punto de vista que resulta discutible desde el mismo momento en que se adopta la perspectiva de la realidad compleja. El enfoque autocorrectivo y complejo es el antídoto contra las distorsiones de una racionalidad que, en nombre de su neutralidad, ha perdido contacto con el medioambiente y ha alterado los equilibrios de la vida del planeta alcanzados a través de procesos evolutivos que han durado millones de años. Pero también ha perdido el contacto con los hombres y las mujeres reales, con sus problemas de supervivencia, con la dignidad de sus vidas, con las injusticias y las infamias más crueles que jamás ha cometido el hombre a escala mundial.

¿Cómo puede el conocimiento científico recomponer la relación con la naturaleza, con la calidad de vida, con la calidad del desarrollo de las sociedades locales, nacionales, transnacionales? La respuesta se encuentra en los estudios que el mismo conocimiento científico está elaborando desde hace algunas décadas sobre la naturaleza y la función del conocimiento en la historia de nuestro planeta y de la humanidad: las ciencias etológicas, paleoantropológicas, neurobiológicas y cognitivas más avanzadas nos dicen que el conocimiento humano más completo es el que integra el conocimiento

derivado del sentir con el conocimiento derivado del pensar: la idea más profunda de los significados de la naturaleza, del hombre, del mundo no se consigue cuando la razón se cierra en sí misma y se aísla de los contextos, ni tampoco cuando las emociones y las pasiones priman sobre la razón, sino cuando la razón no expulsa de sí misma las vivencias emocionales, sino que dialoga con ellas para intentar conocer los significados profundos de la realidad, a la que no puede encerrar en un esquema rígida y fríamente elaborado, ya que se manifiesta en la infinita riqueza de biodiversidad y de sistemas ecosostenibles que vive en el planeta. Entonces, el conocimiento científico se libera del equívoco de la neutralidad – que de todas maneras no cumplía – de la racionalidad objetiva, epígono de una razón que no ha cumplido la promesa de resolver por sí sola los problemas fundamentales de la existencia del planeta y de ofrecer por sí sola las claves del progreso y del desarrollo a las sociedades y del bienestar y de la felicidad a todos los que se hicieran con ella. Por el contrario, esta nueva ciencia emergente, visible en tantos estudios de investigadores y profesionales de las disciplinas más variadas que participan en programas de cooperación y desarrollo en todos los lugares del mundo, recompone la unidad del conocimiento sensible y pensante y se convierte en racionalidad empática. Aquí no se pretende replantear nuevamente el dualismo de la ciencia demostrativa, que desde la insolencia de la razón peca de comprensión paternalista. Ni mucho menos se pretende retroceder a lo largo de los siglos a la racionalidad premoderna, moralizante y censora subordinada a vivencias emocionales irresueltas.

Se trata, más bien de reconstruir una ética de la ciencia dentro de ésta, utilizando sus mismos instrumentos epistemológicos y científicos, preguntándose sobre la naturaleza misma del conocimiento y sobre su significado y su función en la vida de los seres humanos y la de éstos en el mundo. Es un camino sin explorar para la investigación científica, que puede utilizar el campo de la cooperación internacional para poner a prueba una epistemología del conocimiento científico ni reductivamente racional ni pretenciosamente neutra, sino compleja, autocorregible y participativa. Por tanto, la ética científica, aunque podríamos denominarla

también profesional frente al desarrollo, ya no funda su labor investigadora y práctica en la relación tradicional entre sujeto investigador y objeto a estudiar, sino en la relación entre sujetos autores de saberes distintos: son los saberes intercomunicados y abiertos de los investigadores los que salen al encuentro de los saberes de los portadores de problemas y de intereses individuales y colectivos, pero también se reconocen los lenguajes de la naturaleza y los significados profundos que éstos encierran. De esta manera, tanto unos como otros construyen saberes compartidos e innovadores, capaces de activar procesos endógenos y sostenibles de desarrollo de las sociedades y de sus culturas. Así, a través de la práctica científica y profesional participativa en aras del desarrollo, los investigadores y los cooperantes terminan haciendo descubrimientos totalmente nuevos y fecundos con un gradiente de objetividad mucho mayor: las sociedades y las culturas que la racionalidad reduccionista había clasificado como subdesarrolladas, emitiendo un claro juicio discriminatorio, demuestran que poseen saberes que, pese a ser menos sofisticados, son capaces de reconocer y establecer relaciones equilibradas entre la comunidad humana y la naturaleza. Son culturas, que, pese debatirse en los límites y las contradicciones de su historia, han sabido elaborar a lo largo de los siglos una buena síntesis del sentir y del pensar (pensemos, por ejemplo, en las culturas no violentas de la India o a las culturas cooperativas del África subsahariana) sin sufrir el antagonismo emoción-razón que ha marcado la oposición entre las soluciones de la Edad Media y de la llamada Modernidad occidental. Asimismo, en su concepción epistemológica, la ciencia empática, compasiva, participativa y holística también está intentando recomponer esta unidad sensible-pensante en la mente investigadora y la unidad hombre-naturaleza en el desarrollo.

En este camino, que es a la vez científico y formativo, la relación entre ciencia y desarrollo de la que arrancamos en este análisis encuentra una respuesta entendida como pista de trabajo, tanto para investigadores como para profesionales del desarrollo: el conocimiento indispensable para el desarrollo de un territorio no viene dado por los saberes del racionalismo disciplinario que rechaza los sa-

beres de las culturas tradicionales, ni se limita a los saberes tradicionales que no logran relacionarse con los saberes planetarios del pensamiento científico hegemónico. El conocimiento para el desarrollo en el mundo actual, global y local a la vez, demanda un nuevo estadio epistemológico de la ciencia: la ciencia compleja, autocorrectiva y participativa, construida por los investigadores y los profesionales de la cooperación junto a las comunidades humanas del Norte y del Sur. Esta ciencia expresa el estadio más democrático y más avanzado del conocimiento humano de nuestro tiempo: los saberes que crean desarrollo en un territorio no son propiedad exclusiva de los investigadores y de los cooperantes, conforme al modelo de saber científico moderno que asigna la propiedad exclusiva al experto. Son los saberes de una ciencia que se pone a prueba dialogando con los saberes locales y creando saberes endógenos ecosostenibles. De esta manera, el poder del conocimiento, a través de la ciencia libre y compartida, vuelve a su naturaleza original: pasa de ser elitista y separado a convertirse en patrimonio de todo ser humano para construir su autopoiesis y participar en el desarrollo total de la comunidad humana. Por consiguiente, los programas de desarrollo de los territorios no aplican modelos ideados con la racionalidad separada, sino que, participando en la búsqueda

de modelos internos de la comunidad a través de la racionalidad compleja, autocorrectiva y participativa, ofrecen una importante aportación hacia el afianzamiento de una ciencia planetaria más avanzada y de un humanismo planetario inédito y actualmente indispensable.

Éste es el reto que la comunidad científica y la cooperación al desarrollo tienen ante sí. Es la utopía que debe guiar a los proyectos de internacionalización de la investigación y de la formación, como InterlinkPlus, que pese a sus limitaciones, es una red de investigadores de universidades italianas y latinoamericanas dedicada a estudiar y a experimentar modelos de revalorización conjunta del potencial humano y del patrimonio territorial con el fin de conseguir un desarrollo de calidad en las dos orillas del océano.

A este respecto, el proyecto InterlinkPlus puede constituir una valiosa ocasión para promover y poner en marcha en las universidades de América Central y del Caribe, con la colaboración de universidades europeas, un *programa estratégico de doctorado internacional que forme a investigadores de alto nivel en el campo del desarrollo*, tal como han pedido distintos rectores de la región. Este programa podría estar abierto a profesores universitarios y a profesionales de la cooperación.

REFERENCIAS

- AUTHIER, M.; LEVY, P. **Gli alberi di conoscenza**. Milano: Feltrinelli, 2000.
- AA.VV. **Sviluppo sostenibile e educazione ambientale**: contributi, esperienze, documenti. Quaderni Cogeme: Rovato, Bs, 2002. n.6.
- BUTERA, F.; DONATI, E.; Cesaria, R. **I lavoratori della conoscenza**. Milano: Franco Angeli, 1997.
- BARDULLA, E. **Pedagogia, ambiente e società sostenibile**. Roma: Anicia, 1998.
- BARONCELLI, C. (a cura di). **Abitare la terra**: un progetto educativo verso la sostenibilità. Quaderni Cogeme: Rovato, Bs: 2002. n.7.
- BERTOLINI, P. **L'esistere pedagogico**: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Scandicci, Fi: La Nuova Italia, 1988
- BOCCHI, G.; CERUTI, M. **Educazione e globalizzazione**. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- _____; _____. (a cura di). **La sfida alla complessità**. Milano: Feltrinelli, 1991.
- BOLOGNA, G. **Manuale della sostenibilità**: idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro. Milano: Edizioni Ambiente, 2005.
- BONAGLIA, F.; GOLDSTEIN, A. **Globalizzazione e sviluppo**: due concetti inconciliabili? quattro luoghi comuni da sfatare. Bologna: Il Mulino, 2003.

- BRONFENBRENNER, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Il Mulino, 1986.
- CAMBI, F. (a cura di). **La tensione profetica della pedagogia**: itinerari, modelli, problemi. Bologna: CLUEB, 2000.
- _____. (a cura di). **Pedagogia generale**: identità, modelli, problemi. Scandicci: La Nuova Italia, 2001.
- CAMBI, F.; OREFICE, P. (a cura di). **Fondamenti teorici del processo formativo**. Napoli: Liguori, 1996.
- CAMBI, F.; CIVES; G.; FORNACA, R. **Complessità, pedagogia critica, educazione democratica**. Firenze: La Nuova Italia, 1991.
- _____. **Il punto di svolta**: scienza, società e cultura emergente. Milano: Feltrinelli, 1990.
- CORSI, M. **Come pensare l'educazione**: verso una pedagogia come scienza. Brescia: La Scuola, 1997.
- CAPRA, F. **La scienza della vita**: le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi. Milano: Rizzoli, 2004.
- _____. **La rete della vita**. Milano: BUR, 2001.
- _____. **Il punto di svolta**: scienza, società e cultura emergente. Milano: Feltrinelli, 1990.
- CARRINO, L. **Perle e pirati**. Trento: Erickson, 2005.
- DALLARI, M. **I saperi e l'identità**: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé. Roma: Armando, 2000.
- DAMASIO, A.R. **L'errore di Cartesio**. Milano: Adelphi Edizioni, 1995.
- DE BARTOLOMEIS, F. **La pedagogia come scienza**. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- DEL GOBBO, G.** Dall'educazione all'ambiente. **Pisa: Del Cerro, 2007.**
- DE MENNATO, P. **Saperi della mente saperi delle discipline**: Napoli: Ellissi, 2003.
- _____. **Fonti di una pedagogia della complessità**. Napoli: Liguori, 1999.
- DEWEY, J. **Le fonti di una scienza dell'educazione**. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
- FEYERABEND, P. et al. **Critica e crescita della conoscenza**. Milano: Feltrinelli, 1980.
- FORNACA, R.; DI POL, R. S. **Dalla certezza alla complessità**: la pedagogia scientifica del '900. Milano: Principato, 1993.
- GENOVESI, G. **Pedagogia**: dall'empiria verso la scienza. Bologna: Pitagora, 1999.
- HIRSCH, F.** I limiti sociali allo sviluppo. **Milano: Bompiani, 1981.**
- HORGAN, J. **La fine della scienza**. Milano: Adelphi Edizioni, 1998.
- JONAS, H. **Il principio responsabilità**: un'etica per la civiltà tecnologica. Torino: Einaudi, 2002.
- LA CAMERA, F. **Sviluppo sostenibile**: origini, teoria e pratica. Roma: Riuniti, 2003.
- LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (a cura di). **Critica e crescita della conoscenza**. Milano: Feltrinelli, 1993.
- LANZA, A. **Lo sviluppo sostenibile**. Bologna: Il Mulino, 1997.
- LATOUCHE, S. **Come sopravvivere allo sviluppo**: dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa. Torino: Bollati Boringhieri, 2005.
- _____. **La sfida di Minerva**: razionalità occidentale e ragione mediterranea. Torino: Bollati Boringhieri, 2000.
- _____. **L'occidentalizzazione del mondo**: saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- MALAVASI, P. (a cura di). **Pedagogia dell'ambiente**. Milano: I.S.U. Università Cattolica, 2005.
- MALAVASI, P. (a cura di). **Per abitare la terra, un'educazione sostenibile**. Milano: I.S.U. Università Cattolica, 2003.
- MAGNAGHI, A. **Il progetto locale**. Torino: Bollati Boringhieri, 2000.
- _____. (a cura di). **Il territorio degli abitanti**. Milano: Masson, 1998.

- MCMICHAEL, P. **Ascesa e declino dello sviluppo**. Milano: Franco Angeli, 2006.
- MORIN, E. **Introduzione al pensiero complesso**. Milano: Sperling & Kuffer, 1993.
- _____. **La testa ben fatta**. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- _____. **I sette saperi necessari all'educazione del futuro**. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- MORTARI, L. **Per una pedagogia ecologica**. Milano: La Nuova Italia, 2001.
- _____. **Abitare con saggezza la terra**: forme costitutive dell'educazione ecologica. Milano: Franco Angeli, 1994.
- MUTTI, A. **Sociologia dello sviluppo e paesi sottosviluppati**. Torino: Loescher, 1974.
- NEBBIA, G. **Lo sviluppo sostenibile**. Fiesole, Fi: Edizioni Cultura della Pace, 1991.
- OREFICE, P. **Didattica dell'ambiente**: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti. Scandicci, Fi: La Nuova Italia, 1993.
- OREFICE, P. **La ricerca azione partecipativa**: teoria e metodo di relazione. Napoli: Liguori, 2006.
- _____. **Pedagogia**: introduzione a una scienza del processo formativo. Roma: Riuniti, 2006.
- _____; SARRACINO, V. (a cura di). **Nuove questioni di pedagogia sociale**. Milano: Franco Angeli, 2004.
- _____. **La formazione di specie**: per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare. Milano: Guerini Studio, 2003.
- _____. **I domini conoscitivi**: origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens. Roma: Carocci, 2001.
- PALLANTE, M. **La decrescita felice**: la qualità della vita non dipende dal PIL. Roma: Riuniti, 2005.
- RAIMONDI, A.; CARAZZONE, C. **La globalizzazione dal volto umano**: diritti umani: la nuova sfida della cooperazione allo sviluppo. Torino: SEI, 2003.
- _____; ANTONELLI, G. **Manuale di cooperazione allo sviluppo**: linee evolutive, spunti problematici, prospettive. Torino: SEI, 2001.
- RIFKIN, J. **L'era dell'accesso**. Milano: Mondadori, 2000.
- _____. **Entropia**. Milano: Baldini & Castoldi, 2000.
- RIST, G. **Lo sviluppo**: storia di una credenza occidentale. Torino: Bollati Boringhieri, 1997.
- RORTY, R. **Science et solidarité**: la vérité sans le pouvoir. Comas: Editions de l'Eclat, 1990.
- SACHS, J.D. **La fine della povertà**: come i paesi ricchi potrebbero eliminare definitivamente la miseria del pianeta. Milano: Arnoldo Mondadori, 2005.
- SACHS, W. (a cura di). **Dizionario dello sviluppo**. Torino: EGA, 2004.
- SEN, A. **La democrazia degli altri**: perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente. Milano: Arnoldo Mondadori, 2004.
- SEN, A. **Globalizzazione e libertà**. Milano: Oscar Mondadori, 2002.
- _____. **Lo sviluppo è libertà**: perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Arnoldo Mondadori, 2000.
- _____. **La ricchezza della ragione**: denaro, valori, identità. Bologna: Il Mulino, 2000.
- SENNETT, R. **L'uomo flessibile**: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale. Milano: Feltrinelli, 1999.
- SURIAN, A. (a cura di). **Un'altra educazione possibile**. Forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre. Roma: Riuniti, 2002.
- TIEZZI, E.; MARCHETTINI, N. **Che cos'è lo sviluppo sostenibile?** Le basi scientifiche della sostenibilità e i guasti del pensiero unico. Roma: Donzelli, 1999.
- UNDP. **Lo Sviluppo Umano**. Rapporti annuali (dal 1990 al 2005). Torino: Rosenberg & Sellier.

UNESCO. **L'humanité toujours à construire**. Paris :Unesco, 2005.

UNESCO. **Où vont les valeurs?**. Paris :Unesco, 2004.

CONFÉRENCE MONDIALE DE DAKAR. 2000, Paris. **Education pour tous**. Paris:Unesco, 2000.

UNESCO. **La science pour le XXIe siècle**: un nouvel engagement. Paris: Unesco, 2002.

Recebido em 30.06.07

Aprovado em 30.06.07

PARA UMA PEDAGOGIA DE COMUNIDADE: O EDUCADOR SOCIAL

Giuseppe Milan *

Tradução: Gianni Boscolo

RESUMO

A educação, em sua dimensão social, tem como uma de suas tarefas a possibilidade da construção de uma sociedade melhor. Nesta perspectiva ela se propõe a encontrar meios para promover indivíduos que por vários motivos ficam à margem da sociedade, fechados em seu mundo e negando a vida social. O mal-estar destes indivíduos pode levá-los a enfrentar situações graves, como desvios de conduta, uso de drogas, alcoolismo, etc. A educação social tem propostas que mostram caminhos de integração na sociedade a partir de uma re-análise da educação comunitária. A construção da comunidade, a partir de alguns pressupostos colhidos da filosofia de Martin Buber, desenvolve-se segundo algumas etapas, sobretudo no que diz respeito ao entendimento e à dinâmica dos “pequenos mundos” que fazem parte do cotidiano e que abrem perspectivas de integração. Entretanto, para que isto aconteça, são necessárias estratégias pedagógicas tanto diretas como indiretas que visam preparar adequadamente o educador como *home-helper* e, se for o caso, como educador de rua.

Palavras-chave: Comunidade – Diálogo – Educador social – Educação – Pedagogia de Comunidade – Sociedade

ABSTRACT

IN FAVOR OF COMMUNITARY PEDAGOGY: THE SOCIAL EDUCATOR

One of the tasks of education, in its social dimension, is to make possible the construction of a better society. In this perspective, education aims at finding ways to promote

* Professore ordinario di *Pedagogia interculturale* e di *Pedagogia sociale e di comunità* - Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Padova. Direttore del Master in “*Pedagogista in ambito sociale, penale e di prevenzione della devianza*” - Univ. di Padova. Direttore del *Centro interdipartimentale di Pedagogia dell’Infanzia* (Univ. di Padova). Membro del *Comitato Scientifico* dell’ *Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale* (Ministero della Pubblica Istruzione). Membro del direttivo del *Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi per gli Studi Interculturali* dell’Università di Padova (C.I.R.S.SI.) Membro dell’ *International Association for Intercultural Education* (IAIE). Responsabile del flusso ERASMUS con Madrid (Spagna) per la Facoltà di Scienze delle Formazione. Responsabile per i rapporti di collaborazione tra la Facoltà di Scienze delle Formazione e le Università (e istituzioni) dell’America Latina. Caporedattore della rivista pedagogica “*Studium Educationis*”. Membro del Comitato scientifico del *Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Famiglia* dell’Università di Padova. Co-direttore della collana pedagogica dell’Editrice *Città Nuova* di Roma. Responsabile di progetti di ricerca, anche in ambito internazionale. Consulente pedagogico di istituzioni pubbliche e private e responsabile scientifico di “progetti di formazione” per genitori – insegnanti – operatori pedagogici. Autor de ensaios e artigos publicados em textos e revistas pedagógicas (italianas e estrangeiras). Endereço para correspondência: Studio-Università: Dipartimento di Scienze dell’Educazione – via Beato Pellegrino, 28 - 35137 Padova/Itália. E-mail: giuseppe.milan@unipd.it

individuals who, for various motives, are at the margin of society, closed in their own world and denying social life. The discomfort of these individuals may led them to be confronted to bad situations, like deviancies, drug abuse, alcoholism, etc. Social education have proposals which show ways for integration into society on the base of a new analysis of communitary education. The building of the community, on the base of some assertions from Martin Buber's philosophy, following some steps, especially about the understanding of the "small words" dynamics which are part of daily life and open perspective of integration. Nevertheless, direct and indirect pedagogical strategies which aim to prepare rightly the educator as a home-helper and if it is the case a street educators, are necessary.

Keywords: Community – Dialog – Social educator – Education – Communitary pedagogy – Society

A tarefa da educação não se dirige somente ao indivíduo e às suas relações interpessoais, mas também atua na construção de uma sociedade melhor. A socialidade é constitutiva da pessoa humana, portanto a educação tem de ser "social".

Hoje muitas pessoas revelam dificuldades para enfrentar a vida social, para seguir as regras de convivência, e sentirem-se atores na construção do mundo no qual convivem.

Prevalece às vezes um sentimento de dificuldade que as impulsiona a se recolherem no nicho das seguranças subjetivas ou, no máximo, em experiências de "microsocialização", e a enfatizar, portanto, a própria "centralidade subjetiva", à qual corresponde uma "marginalidade objetiva" que se torna uma negação do pertencer à vida social.

Graves dificuldades de integração se percebem muitas vezes nas relações intergeracionais, exatamente pela carga de tensão implícita na relação assimétrica na qual a natural distância experiencial pode favorecer uma indiferença recíproca. Pode-se também notar que, nas dinâmicas simétricas, as relações com os pares parecem sofrer de uma radical debilidade que leva, não raramente, a rupturas relacionais muitas vezes imprevisíveis.

Para muitos sujeitos o mal-estar é o resultado do enfrentamento – pela dificuldade que têm de encontrar soluções – entre a tentação intimista-narcisista e o possível pertencimento ao mais amplo mundo das relações sociais, que eles todavia temem pelos riscos que parecem esconder. Torna-se claro também que a sociedade se apresenta para eles muito pouco hospitaleira e aparece desarticu-

lada de várias formas, e com a falta de centros agregadores que facilitem o sentido do pertencimento e que solicitem os indivíduos e os grupos a gestarem e fazerem experiências de socialidade mais intensa. A fragmentação da condição pessoal é de fato ligada "à perda do centro social, que fragmenta a experiência social de um todo unitário em muitos pequenos mundos vitais" carregados em alguns casos de intensa força de amálgama no seu interior, entretanto hermeticamente fechados à realidade ao seu redor e, portanto, destinados muitas vezes, por esta anomalia, a fazer prevalecer formas de comunicação intensamente disfuncionais tanto na dimensão centrípeta como na dimensão centrífuga.

Quando, pois, o mal-estar aumenta desmesuradamente até se manifestar em fenômenos de particular gravidade (desvio, uso de tóxicos, dependência, alcoolismo, desvio social, etc.), estes não precisam de uma explicação baseada exclusivamente nos padrões diagnósticos; ao contrário, terão que ser compreendidos em uma relação com caminhos existenciais repletos de dificuldades, de perdas pessoais e sociais, e em um contexto de vida inadequado, a respeito do qual, na realidade, muitas destas atitudes podem se tornar o sinal de um quase paradoxal conformismo.

Para os sujeitos vítimas de tais caminhos os problemas reais são a incapacidade de integração social e a incapacidade de satisfazerem com sucesso e eficácia as suas próprias necessidades e as dos outros conforme as normas vigentes na comunidade. Será, portanto, necessário criar percor-

tos que ofereçam competências no que diz respeito a uma positiva integração social.

A educação social por excelência é a educação “comunitária”, que pode se desenvolver como educação “na” comunidade e, em particular, como educação “da” comunidade ou “pela comunidade”. Deste modo considera-se a capacidade (empowerment) da própria comunidade, que pode se tornar “educadora”, agente pedagógico, lugar realmente formativo para seus membros.

Entretanto, **a comunidade tem de ser construída** – e isso se torna o problema central – com base em um projeto sério, fundamentado em valores comuns, nos quais também podem se alimentar os próprios membros da comunidade.

Nesta perspectiva é sempre necessária uma avaliação crítica e pedagógica: precisa-se perceber que nem todos “os trabalhos de comunidade” e nem todos os serviços oferecidos são realmente educativos.

Às vezes acontece um declínio dos valores que os serviços englobam, e desse modo eles podem se tornar impessoais, sem vida, e podem reduzir o grau de autonomia e do ativo protagonismo dos indivíduos, além de acostamá-los se tornar passivos, e não cidadãos ativos.

Contra estas dificuldades, presentes nas nossas “sociedades ocidentais”, torna-se necessário implementar uma “pedagogia de comunidade” verdadeiramente capaz de “promover” as pessoas e as próprias comunidades.

1. A comunidade (segundo Martin Buber)

Mas, o que é a “comunidade autêntica”? Quais suas características?

Referimo-nos aqui à concepção de “verdadeira comunidade” que nos propõe o filósofo alemão-hebreu Martin Buber. O seu “princípio dialógico”, o Eu-Tu, se apresenta como base sólida para a construção da relação interpessoal (fundamentada naquela confirmação do tu à qual contribuem atitudes de sinceridade, aceitação, empatia, luta educativa). Todavia o Eu-Tu se constitui também em critério fundamental para realizar a mais vasta dimensão da comunidade.

Esta também mostra a dupla possibilidade do Eu-Tu ou do Eu-Aquele. As alternativas são as seguintes: ou a relação dialógica Eu-Tu que humaniza, na qual os outros são percebidos como sujeitos, como “Tu”, ou a relação reificante Eu-Aquele, que instrumentaliza, reduz, na qual os outros são “objetos”, “coisa”, instrumentos, “aquele”.

Trata-se, a primeira, de uma alternativa radical, frente à qual os seres humanos, como indivíduos e como comunidade, decidem a autenticidade ou não da própria existência. Indivíduo e comunidade se constroem juntos, reciprocamente. O princípio dialógico pode, portanto, se tornar a base da construção indivíduo-comunidade.

Entremos, então, na temática da “comunidade”. O que entende Buber por verdadeira comunidade? Antes de tudo, esta não pode ser confundida com o viver junto em uma genérica “socialidade” destituída de um projeto comum, muitas vezes passada de relações superficiais e consumistas, isto é, do tipo Eu-Aquele. Enfrentar a crescente “crise” das relações humanas, também na mais ampla dimensão social, traz consigo um compromisso educativo pessoal e coletivo fundado essencialmente no diálogo Eu-Tu.

Como fazer?

Buber chega à seguinte definição:

A comunidade se forma pelo conjunto destas duas coisas: que as pessoas que a constituem estejam em relação com um centro vital, e que uma relação vital de reciprocidade também aconteça entre elas. A comunidade nasce das relações recíprocas, mas o parteiro é o centro vital.

A definição é particularmente original. Sublinha-se, por um lado, a necessidade de se construir relações interpessoais-sociais positivas. Por outro lado, deve haver um projeto comum de comunidade – que se torna vínculo entre todos: aqui está o “centro vital” – como o define Buber. O eixo ao redor do qual, como raios, se realizam as relações entre todos.

Interessante é a metáfora que compara o “centro vital” ao obstetra que ajuda a parir (ajuda a emergir; educa). Este é o elemento essencial, imprescindível e fundante da comunidade: é o *quid* ético-valorativo que impede as relações sociais

entres os indivíduos e os grupos de se apoiarem na frágil rede de conveniências ou dos sentimentos.

Como na relação autêntica entre indivíduos acontece algo de criativo que não pode se reduzir ao ser do Eu ou do Tu, mas que “se constitui **entre** eles e transcende um e outro”, assim na experiência comunitária o verdadeiro segredo “**não é o individual nem o social, mas um terceiro elemento essencial, de qualidade superior**”.

A tensão educativa no âmbito comunitário pede, portanto, a prática das modalidades interpessoais-sociais autênticas como também o exercício de um projeto central comum, cujo suporte são os valores da solidariedade, do altruísmo e da fraternidade, que se tornam as dimensões identitárias da própria comunidade. O todo se fundamenta na relação Eu-Tu, que se abre para as autênticas relações, para o mundo dos valores, e para a construção da humanidade.

Nesta perspectiva, toda verdadeira comunidade configura-se ela mesma como abertura, como realidade em diálogo com outras comunidades, no interior de contextos que podem ampliar-se até incluir, numa perspectiva de interculturalidade, a humanidade toda.

Entretanto, sabemos como são freqüentes as tentativas de “entrincheiramento”, de fechamento defensivo no “meu-nosso” grupo, na “minha-nossa” religião, na “minha-nossa” comunidade. A alternativa será “abrir-se ao outro”, não para se perder, mas para se reencontrar no encontro original e criativo com o outro.

O primeiro vínculo de solidariedade entre os homens amplia-se, assim, em círculos concêntricos além das relações pessoais (indivíduo com indivíduo), além do grupo, além da comunidade cultural-religiosa-nacional, por meio das sempre mais amplas esferas de relações interculturais que permitam o surgir e o progressivo dilatar-se da “comunidade das comunidades”.

Buber, portanto, aponta para uma perspectiva aparentemente utópica, mas que tem de ser buscada e efetivada no presente pelos homens e pelas comunidades reais por meio de um compromisso educativo, capaz de um envolvimento dialógico das diferentes identidades pessoais-culturais-religiosas, conforme as regras da solidariedade, da cooperação recíproca, e da fraternidade assumidas em todos os níveis como estratégias educativas necessárias.

2. Direções atuais da pedagogia “de comunidade”

2.1. Os “pequenos mundos”

O que pode significar promover a comunidade?

Como temos visto, são duas as diretrizes fundamentais: a da qualidade das relações interpessoais, que constituem a textura do tecido, e a do projeto comum ao redor de um centro de valores compartilhados.

Construir a comunidade significa antes de tudo vitalizar os “pequenos mundos” aos quais pertencemos e nos quais cada um pode operar como ator social-pedagógico: protagonista de relações e protagonista de planejamento.

O sociólogo Tommaso Sorgi distingue vários pequenos mundos nos quais cada um pode se tornar melhor como agente comunitário:

- O “pequeno mundo” primário, constituído pela família, lugar fundamental de aproximação das dinâmicas relacionais e primeiro espaço ético, de abertura ao mundo dos valores;

- O ambiente de estudo ou, nos anos sucessivos, de trabalho, em que o sujeito experimenta a relação com outros, habitualmente não escolhidos por ele, as dificuldades e o mal-estar da dimensão social construída no dia-a-dia;

- Os lugares de iniciativa social: são os “âmbitos sociais” em que cada um pode participar do trabalho contínuo de animação e construção da comunidade (atividades associativas, culturais, religiosas, políticas, assistenciais, etc; agregação de base);

- As experiências informais do nosso fazer diário, “quer na rua ou no ônibus, nas lojas ou nos escritórios, no bar, na igreja, na praça, no teatro, no hospital e em outros lugares pelos mais diferentes motivos”. Muitas vezes aqui se vivem relações fragmentadas e um sentimento de solidão frustrante.

O “pequeno mundo”, em última instância, possui algumas características “comunitárias” fundamentais:

- Constitui uma proximidade de tipo pessoal-afetivo-social, mais do que uma vizinhança puramente física;

- É um lugar social elementar dotado de vitalidade que começa por um ator social, mas se refor-

ça por meio de relações recíprocas, formando uma rede, um tecido comunitário;

- Todo ator social pode participar responsabilmente de vários pequenos mundos e contribuir para torná-los “comunidade”;

- O “pequeno mundo” coloca-se como momento inicial e fundamental para uma reconstrução do mais vasto tecido comunitário ao redor de um “centro de valores comuns”.

Do ponto de vista pedagógico é, portanto, importante ajudar cada um a se tornar sujeito, ator e protagonista, e a adquirir as competências relacionais e valorativas que o tornem construtor de comunidade a partir do seu “pequeno mundo” de pertencimento.

2.2 Promoção da comunidade e estratégias pedagógicas

Para promover pedagogicamente a comunidade podem-se adotar, na prática metodológica, diferentes estratégias que podemos sintetizar nas duas ações a seguir:

- Estratégias **diretas**, que realizam intervenções baseadas na participação direta dos próprios sujeitos (por exemplo, no trabalho com adolescentes em seu grupo, nos seus “pequenos mundos”);

- Estratégias **indiretas**, que agem sobre outros setores, na direção já citada da promoção da comunidade como sujeito, e que naturalmente deveriam se tornar educativas para os diversos elementos do sistema (os grupos, as pessoas, as crianças, os jovens) e para os seus contextos de vida.

A presença dos **educadores sociais adequadamente preparados** pode qualificar pedagogicamente estas duas ações.

2.2.1 Estratégias pedagógicas indiretas

Com referência às estratégias indiretas, nos limitamos a indicar somente as seguintes (remetendo à bibliografia para maior aprofundamento):

- O trabalho em rede. Este vem sendo realizado com e nas redes formais e informais presentes no território. Pode favorecer a inter-relação (interweaving) entres aqueles que operam em ambi-

entes educativos para elaboração de um projeto pedagógico comum;

- A atuação do educador social como *linking agent*, com base em um projeto educativo para a comunidade local com o envolvimento de vários pontos centrais das redes (formais e informais);

- O trabalho de promoção cultural, que consiste na organização de momentos de encontro, de animação, de festa, de redescoberta da identidade cultural, das tradições, da história e das potencialidades da comunidade local;

- A valorização do associacionismo e do voluntariado: é notório que a realidade associativa pode desenvolver um papel educativo importante para os indivíduos e para a comunidade inteira;

- A formação pedagógica dos pais (exemplo: “Escola de Pais” na Itália/Veneto);

- A formação pedagógica dos professores (como especialistas do ensino/educação e como imagem/símbolo do sistema, com capacidade, portanto, de se relacionar com a comunidade);

- A formação pedagógica dos “educadores em potencial” (*natural helpers*): são eles que operam no território (polícia, bombeiros, donos de bar, cabeleireiros, barraqueiros, gestores de salas de shows, etc.), desenvolvendo uma atividade independente, e aos quais se pode propor um aprofundamento sobre seu papel social e educativo. Podem também fazer parte deste grupo pessoas vistas como *opinion leaders*, dada a importância que podem manifestar no plano social, como médicos, sacerdotes, pastores, gestores de associações, de atividades esportivas, etc. Estes “educadores em potencial”, dada a normalidade e a prática cotidiana de suas relações com as pessoas da comunidade, podem se tornar um importante recurso em um projeto de pedagogia de comunidade.

2.2.2 Estratégias pedagógicas diretas

Entre as estratégias pedagógicas que definimos como diretas, porque levam a um maior contato com as pessoas, indicamos de modo especial as seguintes:

- A promoção de centros de agregação juvenil no território (por meio de cooperativas, associações, grupos, etc.). O centro de agregação pode servir como ponto de referência para se conhece-

rem e se compartilharem as necessidades educativas das pessoas, e pode oferecer experiências de animação, de encontro, de pesquisa em conjunto, e de desenvolvimento de atividades ao redor de interesse comuns. Configura-se como possível *locus* educativo, operando como centro de relações interpessoais e de socialidade;

- O trabalho educativo em domicílio com as famílias (educador como *home-helper*);

- A educação de rua.

O segundo e o terceiro ponto merecem uma particular atenção.

a) O educador como *home-helper* (na família)

Para a promoção pedagógica da comunidade, a intervenção educativa na família, em domicílio, pode se tornar particularmente qualificadora e, por alguns motivos, determinante. Esta intervenção prevê a presença-chave do “**educador social domiciliar**”, que recebe uma importante missão pedagógica. A problemática inserida nesta proposta é sem dúvida rica e delicada, entretanto sugestiva e atual.

Sabemos que muitas famílias enfrentam hoje grandes dificuldades e que necessitam urgentemente de ajuda.

O apoio pedagógico em domicílio configura-se como uma intervenção que o educador efetua a partir de uma necessidade educativa-escolar de um adolescente, mas que aos poucos pode deslocar o foco da ação do menor para o sistema familiar considerado no seu conjunto.

A operatividade do educador *home-helper* evidencia a dificuldade e a delicadeza do seu papel nesta relação com a família.

O que se postula é uma verdadeira mudança de rumo no que diz respeito ao tradicional modo de enfrentar o mal-estar nas situações familiares. De fato torna-se necessário passar de uma aproximação do tipo médico-psicológico, que enfrenta o mal-estar preferencialmente como fato intra-psíquico (operando portanto em relação ao sujeito específico) que tem de ser curado por um especialista, e que deste modo força a família a se deslocar em busca dos “serviços”, para uma aproximação muito mais pedagógica, que procura promover de dentro os recursos da família vista como comunidade

no seu conjunto (e portanto também de cada um dos seus membros).

Esta intervenção pedagógica implica em uma ação oposta à precedente: o educador, saindo fisicamente – e não somente – do espaço dos serviços, acede e entra na família. Trata-se de uma verdadeira aproximação “de comunidade”.

Torna-se mais do que claro que toda fase da intervenção do educador como *educacional home-helper* tem de ser pensada e viabilizada com grande responsabilidade, com uma competência pedagógica inteligente, e com a humildade daquele que não deseja substituir a rede das relações informais da família, mas torná-la mais efetiva, sempre mais autônoma, de modo a libertar os seus próprios recursos interiores.

Torna-se evidente que para esta atuação o educador terá de ter uma adequada formação.

b) O educador de rua

A educação de rua é outro *locus* de aplicação do trabalho de comunidade.

O educador, também neste caso – como na intervenção educativa em domicílio –, vai ao encontro e alcança as pessoas nos lugares do cotidiano. A educação sai dos espaços e dos tempos formais e artificiais das instituições, tornando-se presente na vida cotidiana das pessoas.

A educação de rua é, portanto, uma nova resposta a este mal-estar difuso; encontra seu ambiente de intervenção exatamente na dimensão “fora” das instituições, para encontrar os pequenos mundos do cotidiano das pessoas.

Então, mesmo a rua, metáfora do ambiente informal, “fora” das instituições, pode se tornar ambiente educativo, contanto que a ação pedagógica realizada mantenha, de modo cuidadoso, alguns pressupostos irrenunciáveis.

A metodologia específica da educação de rua é a do “acompanhamento” ou do “estar junto”, que implica em um caminhar junto, lado a lado, partilhando as experiências das pessoas; portanto, esta – pelo fato de não ser aplicada no interior das instituições formais-institucionais – pode favorecer uma intensa relação, criativa e fecunda, que se aplica em relação ao sujeito, às relações interpessoais, aos pequenos grupos e ao contexto. E é neste jogo das relações que o educador adquire

credibilidade e autoridade “no campo”, tornando-se o principal instrumento que orienta os valores sem outras imposições. Tudo isso para ajudar as pessoas a se integrarem mais positivamente na própria comunidade.

As estratégias citadas são somente recursos que podem ser utilizados na perspectiva da “Pedagogia de Comunidade”, cuja tarefa fundamental é

– como foi lembrado várias vezes – trabalhar para uma educação que reforce ativamente as relações interpessoais-sociais e a dimensão projetual-valorativa nos nossos contextos de pertencimento.

Somente assim será possível educar pessoas com capacidade para se tornarem cidadãos ativos de comunidades vivas, fecundas, abertas à construção de uma única e comum humanidade.

REFERÊNCIAS

- AA.VV. **Il lavoro di comunità: la riabilitazione delle risorse nella comunità locale**. Torino: Gruppo Abele, 1996.
- _____. **Il lavoro di strada**. Torino: Gruppo Abele, 1995.
- _____. **L'intervento di rete: concetti e linee d'azione**. Torino: Gruppo Abele, 1995.
- BRONFENBRENNER, U. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Il Mulino, 1986.
- BUBER, M. **Between man and man**. New York: MacMillan Paperbacks, 1965.
- _____. **The knowledge of man**. London: Allen-Unwin, 1965.
- _____. **Il problema dell'uomo**. Torino: Elle Di Ci, 1983.
- _____. **Il principio dialogico e altri saggi**. Milano: San Paolo, 1993.
- BULMER, M. **Le basi della community care: sociologia delle relazioni informali di cura**. Trento: Erickson, 1992.
- DALLE FRATTE, G. **Studio per una teoria pedagogica della comunità**. Roma: Armando, 1991.
- DELORS, J. **Nell'educazione un tesoro, rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo**. Roma: Armando, 1997.
- DE BENI, M. **Prosocialità e altruismo**. Trento: Erickson, 1998.
- FOLGHERAITER, F. **Operatori sociali e lavoro di rete**. Trento: Erickson, 1990.
- FREIRE, P. **La pedagogia degli oppressi**. Milano: Mondadori, 1975.
- GEERTZ, C. **Mondo globale, mondi locali**. Bologna: Il Mulino, 1999.
- JONAS, H. **Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica**. Torino: Einaudi, 1993.
- MARTINI, E.R.; SEQUI, R. **La comunità locale: approcci teorici e criteri di intervento**. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1995.
- McMILLAN, D. **Sens of community: an Attempt and Definition**. Nashville: Peabody College, 1976.
- MILAN, G. **Disagio giovanile e strategie educative**. 2. ed. Roma: Città Nuova, 2004.
- _____. **Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber**. 4. ed. Roma: Città Nuova, 2002.
- _____. **La dimensione “tra”, fondamento pedagogico dell'interculturalità**. Padova: Cedam, 2002.
- _____. (a cura di). **Pedagogia del disagio e della devianza. Studium Educationis**, 2. Padova: Cedam, 2004. p. 303-506
- _____. (a cura di). **Abbatere i muri, costruire incontri**. Padova: Cedam, 2002.
- _____. **Relazioni interpersonali a scuola: fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche**. Padova: Cleup, 1989.
- MOUNIER, E. **Rivoluzione personalista e comunitaria**. Milano: Di Comunità, 1955.
- _____. **Il personalismo**. Roma: Ave, 1982.
- NANNI, A. **L'educazione interculturale in Italia**. Bologna: EMI, 1997.

- SANTERINI, M. **Educare alla cittadinanza**: la pedagogia e le sfide della globalizzazione. Roma: Carocci, 2001.
- SORGI, T. **Costruire il sociale**: la persona e i suoi “piccoli mondi”. Roma: Città Nuova, 1991.
- TODOROV, T. **Noi e gli altri**. Torino: Einaudi, 1991.
- TÖNNIES, F. **Comunità e società** (1887). Milano: Di Comunità, 1979.
- ZANI, B.; PALMONARI, A. (a cura di). **Manuale di psicologia di comunità**. Bologna: Il Mulino, 1996.

Recebido em 30.06.07

Aprovado em 30.06.07

DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE EL DESARROLLO

Julio César Díaz Argueta *

RESUMEN

El ensayo inicia con una reflexión para denotar la deuda del desarrollo en todos sus modelos, el derrame de beneficios sociales a la población. Aborda una serie de desafíos de la Universidad ante la mundialización y visualiza positivamente su papel frente al proceso de desarrollo regional, nacional y local, como parte de una visión sistémica de lo global y lo local, reconociendo las potencialidades que tiene para contribuir a una mejor calidad de vida mediante estrategias de largo alcance. La construcción y transferencia del conocimiento mediante las funciones básicas de investigación, docencia y extensión y pueden fortalecer a la persona humana, su felicidad, el bien común y la satisfacción de necesidades para una vida digna y plena. El ensayo reflexiona también la actitud de las universidades nacionales latinoamericanas respecto a la expansión de ofertas transnacionales de educación superior sin regulación que flexibilizan el contexto universitario y lo sitúan en formas alternativas que rompen con el tradicional campus universitario al situarse en forma virtual pero que no todas provienen de instituciones prestigiosas y reconocidas lo cual pone en duda la validez de la calidad educativa, amparada en el proceso de globalización de la cultura. La reflexión se realiza con base en el desarrollo y su gestión ética enfatizando en la responsabilidad social que se tiene como institución universal, las posibilidades de contribuir al desarrollo local, nacional, regional y global, con énfasis en la sostenibilidad, circunscribiéndose al contexto latinoamericano.

Palabras clave: Universidad – Desarrollo – Desafíos éticos – Responsabilidad Social – Gestión – Vida Digna – Sostenibilidad

ABSTRACT

UNIVERSITY' CHALLENGES IN THE FACE OF DEVELOPMENT

This essay open with a reflection to mention the debt of the development in all its models, the spill of social benefits to the population. It approaches a series of University'

* Trabajador Social guatemalteco. Maestro en Trabajo Social y Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo. Especialización en Investigación Educativa; Gestión Científica y Tecnológica; Educación Popular; Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo en las universidades. Actualmente Coordinador General del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Miembro del Comité de Bioética de la USAC y representante de la Universidad ante la Junta Directiva del Consejo de Bienestar Social de Guatemala. Coordinador Científico Nacional del Proyecto Interlinkplus. Docente e investigador universitario con 25 años de servicio. Ha impartido entre otros, los siguientes cursos: Metodología de investigación científica; Ética del desarrollo; Capital social; Modernización del Estado; Ética de la investigación. Ha sido coordinador de programas de postgrado. Autor de diversos artículos, ensayos y libros en los temas de Promoción Social; Exclusión Social, Desarrollo Humano y Gestión Participativa; Gestión de Riesgos; Investigación Científica; Participación Social; Responsabilidad Social Universitaria; Pobreza; Docente invitado de varias universidades nacionales e internacionales. Además de consultor independiente en diversas entidades nacionales e internacionales, públicas y privadas. Enderezo: Sistema de Estudios de Postgrado SEP, Edificio S-1, Tercer Nivel, Ciudad Universitaria Zona 12, Guatemala, C.A. E-mail: jucedia@yahoo.es

challenges in the face of globalization and envision positively its paper in front of the process of regional, national and local development, as a part of a systemic vision of global and local, recognizing the potentialities that it has to contribute to a better quality of life by means of long term strategies. The construction and transference of knowledge by means of the basic functions of research and teaching can fortify the human person, its happiness, commonwealth and the satisfaction of necessities for a worthy and full life. This essay also reflects the attitude of the Latin American universities of each countries in relation to the expansion of transnational supplies of superior education without regulation that make flexible the university context and they locate it in alternative forms that break with the traditional university campus when locating itself in virtual form but that all does not come from prestigious and recognized institutions which puts in doubt the validity of their educational quality, protected in the cultural globalization process. The reflection is made with base in the development and its ethical management with emphasis on social responsibility that is had like universal institution, the possibilities of contributing to local, national, regional and global development, with emphasis in sustainability, confining itself to the Latin American context.

Keywords: University – Development – Ethical challenges – Social responsibility – Management – Worthy life – Sustainability

Reflexión inicial

La deuda del desarrollo afecta a todas las generaciones. Los modelos de desarrollo siguen en deuda al no derramar por goteo la copa de champagne y brindar los beneficios sociales ofrecidos. La pobreza y la exclusión social evidencian que si ha habido beneficios, progreso y oportunidades, la distribución no ha sido en igualdad de condiciones para todos los seres humanos. Hasta ahora se ha pretendido un desarrollo universal, estandarizado y aplicable a todos los contextos, sin embargo las realidades locales demuestran su diversidad. La Universidad como institución también universal, ha sido copartícipe del proceso de desarrollo de la sociedad, al informar y formar sobre concepciones, enfoques, metodologías y valores de los modelos prevalecientes en épocas determinadas, que han resultado poco eficaces. Los bajos niveles de educación prevalecientes en América Latina y la incipiente gestión ambiental principalmente en la región centroamericana, son apenas algunos de los ejemplos que evidencian tal situación.

Presentación

Constituye un honor compartir algunas reflexiones en torno a los Desafíos de la Universidad ante el desarrollo social, científico y tecnológico. Es un tema profundo que no puede agotarse en pocas líneas, por lo que trataré de puntualizar algunas reflexiones sobre los desafíos que desde mi punto de vista incidirán en la vida universitaria durante los próximos años. El propósito es llamar la atención sobre un escenario y una agenda posible a fin de construir las estrategias que fortalezcan en lo interno y en lo externo la responsabilidad social universitaria, con el fin de fortalecer la vinculación con la sociedad y optimizar su misión, a través del abordaje de sus problemas, necesidades e intereses fundamentales y la implementación de acciones estratégicas de desarrollo que contribuyan a armonizar la relación de los seres humanos en los territorios con la naturaleza.

La importancia de la identificación de los desafíos de la Universidad ante el desarrollo regional, nacional y local, deriva de una visión sistémica de

lo global y lo local, cuyo abordaje teórico y práctico necesita voluntad política, actitud democrática y propositiva que permita cimentar el proceso, crear condiciones y definir las estrategias de largo alcance que facilite la construcción y transferencia del conocimiento mediante las funciones básicas asignadas de investigación, docencia y extensión.

Generalmente la universidad tiene el mayor potencial humano, científico y tecnológico de las instituciones de los diferentes países, situación privilegiada que puede aportar al desarrollo nacional. Con ello al abordar el desarrollo puede hacer referencia al cambio de una o varias situaciones determinadas, que involucra una simbiosis entre lo cualitativo y cuantitativo. Lo cualitativo comprende lo intangible, lo espiritual; la educación, la recreación, la salud; la dignificación, de la persona humana, su felicidad, el bien común, etc. Lo cuantitativo se refiere a la productividad, creación de riqueza, satisfacción de necesidades materiales, consumo y distribución de bienes para una vida digna y plena.

Por ello el contenido del presente ensayo se organiza de la siguiente manera:

1. Consideraciones básicas sobre el desarrollo
2. Los desafíos de la Universidad ante la Mundialización
3. La Universidad y el Desarrollo Local
4. Los desafíos éticos de la gestión del Desarrollo

Todas las reflexiones compartidas son producto de la sistematización de la experiencia obtenida desde la academia, la sociedad, las organizaciones no gubernamentales y gubernamentales vinculadas a los procesos formativos y de desarrollo, que ahora se presentan para motivar la discusión al respecto, pues de ello deriva la actitud, la valorización y la proyección social que se tenga para contribuir al logro de una vida digna y plena en un entorno saludable sin perjudicar a las futuras generaciones.

Por lo anterior, esperando llenar el cometido lo presento a su digna consideración.

1. Consideraciones básicas sobre el desarrollo

En mucha de la documentación científica que forma parte del patrimonio de la universidad cons-

ta que la idea de progreso prevaleció durante mucho tiempo, hasta que se identificó que éste responde a acciones intencionadas y planificadas. El concepto de desarrollo es una herencia de la posguerra, surge cuando Europa trata de recuperarse de los efectos devastadores de la Segunda Guerra Mundial. Se difunde por el mundo, gracias a las Naciones Unidas que lo incorpora en sus diferentes programas e instituciones. El origen del desarrollo a nivel conceptual se ubica en la economía neo-clásica, que prioriza las teorías de la distribución de la riqueza. Desde entonces es un tema de enseñanza y debate en el ámbito universitario.

Por su naturaleza el desarrollo constituye una condición social que refiere la satisfacción de las necesidades auténticas de la población, para lo cual hace uso racional y sostenible de los recursos, sistemas naturales y tecnológicos. Constituye un fenómeno complejo, multidimensional y transdisciplinario. No se alcanza con acciones espontáneas, exige transformaciones profundas y deliberadas, cambios estructurales e institucionales, según el ámbito de incidencia priorizado. El concepto de desarrollo hace referencia generalmente al progreso económico y social, al mejoramiento en las condiciones de vida de individuos y grupos humanos y a la expansión de sus posibilidades. Constituye una aspiración colectiva y una construcción social, que requiere del acompañamiento de la masa crítica del país. El desarrollo constituye un proceso, un hecho político y de política. “El desarrollo entonces es una emergencia sistémica y no la suma de resultados parciales.” (BOISSIER. 2005, p.22). El desarrollo debe gestarse a partir de una racionalidad donde todos quepan, disfruten del progreso social y participen en igualdad de condiciones en la producción de la riqueza, su distribución y consumo, superando cualquier ámbito moralista, ideológico o discursivo.

El enfoque economicista restringe el desarrollo al crecimiento económico¹, dando lugar a modelos diversos que por sus resultados en un territorio se pretenden aplicar en contextos diferentes, sin éxito. Así se puede evocar entre otros a los siguientes modelos: sustitución de importaciones, desarrollo

¹ De esa cuenta el crecimiento explica el cambio social y éste a su vez, explica el crecimiento económico de un país.

hacia fuera, el aprovechamiento de las ventajas comparativas; desarrollo hacia adentro o modelo de industrialización, el modelo de ajuste estructural, hasta el modelo de desarrollo global.

El enfoque social ha impulsado también variados modelos de desarrollo, como el desarrollo social, desarrollo rural integrado, desarrollo comunitario, desarrollo con rostro humano, ecodesarrollo, etnodesarrollo, desarrollo a escala humana, desarrollo sostenible, entre otros, hasta llegar al modelo de desarrollo humano en vigencia actualmente y al desarrollo local y regional y su interrelación global. Cada modelo de desarrollo conlleva una visión de la sociedad, le da primacía a un elemento, económico o social, aislado o en conjunto incidiendo en la agenda nacional y en la oferta académica predominante. En muchos países de la región latinoamericana coexisten componentes de tres eras del desarrollo planteadas por Alvin Toffler y reconocidas por diversidad de autores: la era agraria, la era industrial y la era del conocimiento. Cada una de esas eras se refieren a contextos, actores, sinergias, necesidades y problemas específicos, con lógicas y formas de vida diferentes y a las cuales, la universidad puede contribuir a generar los procesos que den respuesta a sus expectativas y contribuyan a elevar las condiciones de vida y hacer realidad el derecho al desarrollo como un derecho humano, pero que sea sustentable, equitativo, participativo, social, democrático y que supere la visión tradicional de crecimiento económico que depreda el planeta, por la visión de la sostenibilidad y la responsabilidad social ante la naturaleza.

2. Desafíos de la Universidad ante la Mundialización de la Educación Superior.

El modelo de desarrollo global afianza la economía de mercado y tiende a la homologación cultural, transgrediendo los valores, las prácticas cotidianas locales y por ende los universos simbólicos de la población. Los tratados comerciales involucran a los servicios educativos, la movilidad profesional y las innovaciones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC). Situación que pone en el tapete entre otras cuestiones: ¿Cuáles son las medidas que competen a la universidad para velar por la calidad de la educación superior? ¿Qué estrategias deben fomentarse ante el riesgo de una mayor mercantilización de la educación superior en el país? ¿Cuáles son los mecanismos a implementar para que las abundantes ofertas formativas internacionales por los medios electrónicos no erosionen la oferta educativa nacional? ¿Cuál es el ámbito de influencia del proceso formativo? ¿Qué alternativas impulsar desde lo local ante lo global? ¿Cómo vincular a una Universidad nacional al desarrollo global?

La mundialización abarca la tecnología, la economía, los conocimientos, las personas, valores e ideas, fomentando la movilidad a través de las fronteras físicas y virtuales. Constituye un proceso complejo, con consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales. Actualmente ingresan al escenario nacional diferentes empresas, muchas de ellas transnacionales o al menos internacionales, que ponen en el tapete de discusión los viejos problemas relativos a la diversificación de la oferta académica, el acceso, la equidad, la financiación y la calidad, con poco énfasis en la sostenibilidad del desarrollo. Con ello se incorpora a la educación superior a la esfera del mercado, lo que desafía la capacidad del Estado para regular la educación superior en el marco de una perspectiva de política pública local y global.

Se presenta el desafío de repensar la educación superior ante el crecimiento sin precedentes del proceso neomercantilizante de las relaciones sociales predominantes, con procesos paralelos múltiples de ofertas de educación a distancia y aprendizaje virtual, que rompe las tradicionales fronteras geográficas y físicas del campus universitario, sin que necesariamente sigan criterios de calidad regulada. La movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como la transferencia de programas educativos y proveedores de educación superior adquiere un nuevo impulso con el establecimiento del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS). Basta dar una mirada en cada contexto nacional para identificar las diferentes ofertas globales que existen alternativamente a las universidades estatales y privadas nacionales.

En algunos casos la rigidez de las estructuras universitarias y el problema de la financiación de la educación superior, cede terreno a los proveedores privados, nacionales e internacionales, quienes ofertan programas educativos a precios elevados, incluso estigmatizan la ineficiencia de la educación superior pública. Se oferta excelencia académica, mejor calidad con opciones semipresenciales, a distancia, con menor duración y más flexibles a las dificultades estudiantiles. Aún así la presencia de estudiantes en los programas formales de las universidades es mayoritariamente significativa en los diferentes países. Se presenta una estratificación de ofertas, adecuadas a los diferentes intereses y perfiles financieros de los estudiantes y al tiempo libre, que constituye un factor o criterio de inclusión en los programas virtuales.

Ante tal situación se presenta el desafío de velar por la calidad de la oferta presentada y su monitoreo, pues es común aunque existan marcos jurídicos como referente para las universidades privadas nacionales, se carece de los mecanismos necesarios para regular y darle seguimiento a las ofertas alternativas de índole virtual. Con los marcos de flexibilización de las estructuras mundiales surge el problema de ¿Cómo garantizar que el prestador de servicios educativos alternativos llena los requerimientos para la competitividad con las universidades formalmente establecidas en cada país? ¿Cómo saber si llena los estándares de calidad exigidos a nivel internacional? ¿Cómo garantizar que los proveedores no sean entidades fantasmas o eminentemente lucrativas que se conviertan en maquilas del conocimiento o fábricas de diplomas que acrediten procesos formativos que deriven en competencias desleales con los egresados de las universidades formalmente establecidas territorialmente?

Se requiere articular esfuerzos con los colegios u organizaciones profesionales y universitarias nacionales y regionales afines a efecto de contribuir a velar por la equidad, la calidad académica y la acreditación de los estudios realizados que garanticen la competitividad de los profesionales egresados de las diferentes disciplinas, en las diferentes alternativas formativas. Solamente así se puede garantizar que los profesionales que se inserten en el mercado laboral, cuenten con las acreditaciones

necesarias y los estándares de calidad, sensibilidad social y la visión del desarrollo que la realidad demanda.

Las alianzas estratégicas entre el sector privado y las universidades, así como con los actores sociales y estatales pueden fortalecer procesos propositivos de negociación y definición de metas comunes ante el desarrollo nacional y regional; en tal sentido el desafío de ampliar las alianzas estratégicas que legitimen la formación de profesionales con perfiles definidos, excelencia académica y valores adecuados es pertinente para un desarrollo integral y sostenible. En lo interno, es necesario enfrentar el desafío de impulsar la transparencia en la gestión universitaria, lo cual puede fortalecerse con la adopción de rendición periódica de cuentas o auditorías sociales y académicas para garantizar la calidad y la excelencia y fortalecer la gestión eficiente y en el cumplimiento con responsabilidad social de los diferentes procesos que integran su misión.

Reflexionar críticamente el surgimiento de nuevas ofertas académicas presenta el desafío de optimizar el proceso educativo, de extensión e investigación en las diferentes disciplinas sin perder la transdisciplinariedad y la complementariedad universitaria, ello facilitará establecer su pertinencia y validez estratégica en el contexto local, regional y nacional. Las oportunidades potenciales que pueden surgir son múltiples y diversas y pueden aumentar la oferta y demanda, el apoyo a la economía del saber, el establecimiento de títulos conjuntos, el aumento de la comparabilidad de los diplomas, la cobertura de territorios estratégicos mayores, la incidencia en la sostenibilidad del desarrollo y en la generación de conocimiento aplicado a realidades concretas. Los desafíos potenciales son también numerosos y variados y llevan al debate la fuga de cerebros física y virtual; la pérdida de importancia de algunas artes liberales y disciplinas de ciencia pura y ciencias sociales.

El liderazgo institucional de la Universidad puede permitir sugerir y aplicar mecanismos y políticas que regulen y supervisen los servicios alternativos de los proveedores extranjeros, así como la calidad o la habilitación de nuevos programas y proveedores, además de valorar cambios en el corto y mediano plazo para fortalecer su com-

petitividad e impulsar la desconcentración de las aulas y ofertar educación a distancia y en forma virtual, lo cual puede constituir una alternativa innovadora de desarrollo académico alternativo.

La defensa de la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a la educación superior es otro de los grandes desafíos. Recientemente se ha ratificado que el porcentaje de estudiantes que ingresa a la universidad es menor al que egresa de la Escuela Primaria, salvo honrosas excepciones. De ahí que a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26.1), debe construirse esas oportunidades para que el acceso a los estudios superiores sea igual para todos. De ahí que surgen dentro de las interrogantes derivadas ¿Cómo puede la universidad contribuir al acceso equitativo a la educación superior, en el marco de una sociedad mundializada? ¿Podrá responderse a las Metas del Milenio como país y como región, aprovechando los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular, los de las tecnologías de la información y de las comunicaciones?

Fortalecer el respeto y defensa de los principios de la dignidad humana, la igualdad, la equidad y la sostenibilidad tiende a conseguir que la mundialización se convierta en una fuerza positiva, necesitada de encontrar las resistencias sistemáticas a la marginación, al impulso del crecimiento económico sostenido y un desarrollo sostenible así como a erradicar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. La búsqueda de mayor equidad y la igualdad de oportunidades en la educación superior deben orientar la elaboración de marcos normativos como respuesta de una educación superior competitiva en una sociedad mundial de calidad, que se vincule a los otros subsistemas educativos como la educación media.

La **Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información** (2003) destaca tres desafíos: i) reducir la brecha digital que acentúa las disparidades en el desarrollo, con exclusión de grupos y países enteros de los beneficios de la información y el conocimiento; ii) garantizar el libre intercambio de datos, información, las prácticas y los conocimientos mejores en la sociedad de la información, y el acceso equitativo a ellos; y iii) establecer un consenso internacional sobre las normas y los principios que se requieren recientemente. Mientras la

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI enfatiza en que el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada. Por su parte la **Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO (2002-2007)** afirma que en la actualidad un nuevo desafío estriba en crear un consenso sobre normas y principios establecidos recientemente para responder a los nuevos retos y dilemas éticos como resultado de la mundialización.

Es importante tener claridad que una de las prioridades estratégicas de la educación superior debe ser el fortalecimiento de los vínculos con la sociedad, en especial con el mundo del trabajo, de ahí la necesidad de articular como criterios básicos la pertinencia, la calidad, la gestión y la financiación, y la cooperación internacional.

La universidad necesita optimizar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual, pero valorizadas socialmente. La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda para brindar a los estudiantes las bases y la formación necesarias para entrar los desafíos del siglo XXI. Eso será más fácil si se atiende debidamente las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, atendiendo al paradigma de la complejidad y asumiendo un enfoque dialéctico integral entre pensamiento, sociedad y naturaleza. Se requiere readecuar los planes de estudio, sin contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales a partir de acciones de desarrollo sostenibles y eficaces.

La universidad debe continuar enfrentando el desafío de la búsqueda de la excelencia académica en la formación integral de estudiantes, técnicos y profesionales con sólidos valores éticos, sensibilidad humana y compromiso social, para actuar en la solución de los problemas nacionales,

promoviendo la participación en la población y construyendo una ciudadanía activa, responsable, que contribuya a la gobernanza.

Propiciar la excelencia académica en una sociedad diversa dentro de un marco de libertad, pluralismo ideológico, valores humanos y principios cívicos, permite desempeñar la función social en forma eficaz y eficiente, tomando en consideración los contextos locales, nacionales y globales en donde los saberes convergen, se complementan y facilitan las formas de vida y estrategias que permiten la realización humana mediante procesos de transferencia de conocimientos por la extensión a los distintos sectores sociales.

El conocimiento de la realidad nacional e internacional, permite a la Universidad de San Carlos generar soluciones que contribuyan al desarrollo económico, social, político, científico y tecnológico de la población guatemalteca. Con ello puede enfrentar los desafíos que presenta el desarrollo humano y constituirse en un bien público que permite alcanzar el crecimiento económico, la equidad social, la difusión de la cultura y el incremento del acervo tecnológico de la Nación.

Para estar a tono con el contexto nacional y mundial, la misión como la visión de la universidad tiene el desafío de reformularse constantemente y actualizarse, trascendiendo los diagnósticos específicos, concibiendo un tipo de universidad y un modelo de país y sociedad al que se aportará. Las instancias de decisión de las universidades enfrentan el desafío de incorporar sustento a su dinámica democrática y representativa para ser incluyente. El área estratégica de liderazgo institucional universitaria debiese incidir en la generación de políticas públicas y cuando sea posible directa o indirectamente también producir iniciativas de ley de beneficio social y defensa de la naturaleza.

Compleja tarea tienen las universidades dentro del proceso de mundialización en el cual se enfrenta a una nueva ideología, el mundo sin fronteras para beneficio de todos. Lograr la interrelación, convergencia y sinergia entre lo local y lo global, requiere de múltiples esfuerzos políticos, estatales, sociales, interinstitucionales y académicos, para poner los avances científicos y tecnológicos multidisciplinarios al servicio del desarrollo social.

3. La universidad y el desafío de impulsar el desarrollo local

La universidad ha demostrado ser una institución de larga duración. Como patrimonio de la humanidad ha prevalecido en diferentes coyunturas económicas, sociales y políticas. Su estabilidad institucional se debe al reconocimiento social y su aporte a la conformación de la identidad nacional, los cuadros dirigenciales, y cuadros técnicos y profesionales. Su misión de facilitar el acceso al conocimiento científico universal la ubica como un poder específico privilegiado que abastece al sistema político y al empresariado de la ciencia y la tecnología como fuerza productiva esencial para el desarrollo nacional y global. Basta dar una mirada reflexiva a la historia de las universidades para identificar sus potencialidades y aportes desde la investigación científica al progreso mundial.

La relación entre universidad y desarrollo local deviene de asumir la responsabilidad histórica de una mayor vinculación con la sociedad y optimizar el potencial disponible como parte de su patrimonio social, sin perder de vista la tarea fundamental de formar profesionales con excelencia académica. Se desafía a la formación bancaria por una estrategia adecuada de teoría – práctica, con ello el sistema universitario asume un desafío estratégico, se generan nuevas utopías, se produce la crítica epistemológica y se contribuye a la generación de políticas económicas y sociales operativas, que trasciendan los muros universitarios y se haga realidad la vinculación con la sociedad con resultados visibles desde el desarrollo local.

Si bien la universidad no puede hacerse cargo unilateralmente de todos los problemas nacionales, puede contribuir a su solución, para ello tiene que reconocer sus fortalezas y sus limitaciones como agente social, económico y político, más allá de su dinámica interna y los cambios que ello implique. Privilegiar el compromiso con la sociedad y su desarrollo, es parte de un proceso de cambio conciente de sí misma en contexto social, político, económico y cultural, para valorizarse como un bien inalienable, lo cual le fortalece ante los embates del mercado y le permite incluso con la lógica de redes, responder a los desafíos regionales y globales.

Indudablemente que su vinculación al desarrollo local como estrategia definida implicará su vinculación a redes territoriales, a redes con organismos de cooperación, con organizaciones regionales, municipalidades o ayuntamientos, organismos del Estado y con otras universidades nacionales e internacionales que participan en el desarrollo local en el país, ya sean nacionales o extranjeras. Eso la potenciará y le permitirá incidir en el mismo mercado ocupacional para validar a sus egresados. En los tiempos actuales la conformación de redes es imprescindible para su propio fortalecimiento. Para ello debe flexibilizar sus estructuras y viabilizar los procesos, agilizando las formas de organización jerárquica y logrando establecer relaciones simétricas para facilitar las sinergias entre sus diferentes actores en su relación interna y externa, sin perder la visión sistémica, lo que obligará a formular políticas de posicionamiento ante realidades locales, regionales y nacionales, a fin de canalizar sus esfuerzos de incidencia sin la rigidez que ha prevalecido en la toma de decisiones. El asumir un enfoque gerencial puede dinamizar la academia y ponerla al servicio de la sociedad en general tomando en cuenta los costos de oportunidad, la pertinencia, la viabilidad y definir un horizonte de sentido alternativo que rompa los muros tradicionales de la administración universitaria tradicional.

El desarrollo local está vinculado con la universidad por la oportunidad de desarrollar una economía, una sociedad y un sistema político locales, como condición necesaria para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. El desarrollo no es una meta fija que se alcanza o se mide con unos pocos indicadores cuantitativos. Es un proceso sin fin, en el cual la universidad a través de sus centros regionales y sus diferentes instituciones y profesiones pueden asumir el desafío de un liderazgo potencial dada su ubicación estratégica en las diferentes regiones del país, al aportar investigaciones, procesos participativos de planificación estratégica y acompañamiento a comunidades, barrios, aldeas, caseríos, ciudades, departamentos o provincias, regiones o municipios específicos, con enfoques inter y multidisciplinarios. El desarrollo económico local necesita de la construcción innovadora de la expansión de las capacidades, habilidades y destrezas productivas, relacionales, comunicacionales,

de la iniciativa y creatividad de todos los miembros de esa sociedad local, organizados compartiendo un proyecto de sociedad más democrática, más igualitaria e integradora

Si el desarrollo está centrado en el conocimiento, la sociedad local en desarrollo es una red de comunidades de aprendizaje, que aprenden juntos no sólo estudiando sino mediante prácticas colectivas reflexivas, pensándose a sí mismas, proyectándose hacia el futuro, posicionándose en el contexto más amplio del país, del continente, del mundo. Una sociedad desarrollada no es una sociedad que tiene más conocimiento acumulado sino una sociedad que aprendió a aprender de su propia práctica colectiva, que valoró los saberes materiales e inmateriales producidos socialmente desde lo local y lo global; una sociedad con instituciones y personas capaces de seguir aprendiendo y aplicando ese conocimiento con sabiduría, de acuerdo a una racionalidad sustantiva que prioriza la calidad de vida intergeneracional, subordinando el crecimiento y la acumulación al carácter de condición derivada para lograr ese objetivo estratégico. La universidad puede contribuir al cambio de paradigma, a través del cual se sustituyan las prácticas paternalistas, clientelistas y asistenciales para constituir un cambio de visión de lo posible a lo concreto realizable, basado en la recuperación de la propia historia y en una serie de nuevas prácticas exitosas creadas por los actores locales e institucionales, y en el compartir nuevas o viejas ideas.

Impulsar un proceso de desarrollo participativo local requiere una esfera pública donde confluyen las visiones, identidades y voluntades, donde se diriman las pretensiones de legitimidad de los intereses particulares y se llegue a acuerdos que permitan movilizar todas las capacidades con sinergia. La universidad puede constituir un espacio público pluralista y retomar el liderazgo institucional ante la pérdida de credibilidad generalizada en muchas instituciones públicas y en los partidos políticos, convocando a todos los sectores a tratar de manera transparente los problemas de la sociedad local en el contexto nacional y mundial. Esto implica contar con una universidad no colonizada por los criterios de la política partidaria o del mercado, ni autocensurada de participar en la definición de propuestas de acción colectiva.

El principal aporte de la universidad puede ser la orientación de la definición del perfil productivo y de consumo posible y deseable, un manejo de los equilibrios sociales y ecológicos bajo control ciudadano, acompañar la definición y ejecución de una estrategia que dé sentido a las acciones de individuos, grupos, organizaciones, comunidades y sus redes. La sociedad necesita del conocimiento científico de los especialistas y de los saberes prácticos de los actores sociales, que se encuentren en un diálogo de reconocimiento mutuo dentro de un espacio de decisión democrática, de planificación estratégica y gestión pública participativa. La tarea no es fácil, pero es más difícil conformarse con la realidad de desigualdades, exclusiones, con la pobreza y la cantidad de problemas que atraviesa el país en todos sus contextos. Supone responsabilidad y transparencia, es decir, más democracia. La universidad puede contribuir legítimamente a estos procesos si ella misma se transforma para ser ejemplo vivo de esos valores y disposiciones y participa en los espacios locales de gestión democrática creando competencias y condiciones de vida adecuadas para la población.

Los actores sociales y económicos locales deben tener acceso privilegiado al conocimiento y la información. Para ello la universidad (junto a otros actores desde luego) debe enfrentar el desafío de dinamizar su agenda de investigación aplicada o investigación – acción, orientándola a mejorar la competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas y la eficiencia de la gestión participativa. La universidad como todo el sistema educativo e investigativo obtendrá mejores resultados al trabajar con las organizaciones de la sociedad, la economía y el Estado, en ambientes territoriales determinados, enfrentando juntos el desafío de convertir los problemas prioritarios de producción y reproducción material y simbólica, en necesidades de conocimiento y transformación. Con ello el sistema universitario se fortalece y articula para dar respuesta a las estrategias de las empresas globales que se apropian, patentan y lucran con nuestros propios saberes. Para ello puede asumirse el desafío de contribuir a las campañas de alfabetización nacional, como estrategia de empoderamiento de la población, en aquellos países donde sea necesario.

Ante el desafío que presenta el mercado con la tendencia a fragmentar y simplificar las instituciones, la universidad debe consolidarse y asumir nuevas funciones para ser un factor de integración de una sociedad, una economía y un estado fragmentados. Para cumplir estos roles en el desarrollo local, la universidad necesita consolidarse internamente y a sus centros regionales, facultades, escuelas y centros de investigación, como subsistemas de un sistema estratégico orientado al desarrollo nacional. El articular sus competencias para actuar con otras universidades y organizaciones educativas con las cuales comparte el ámbito territorial, fortalece su participación en el sistema nacional y mundial de centros de conocimiento, como mediadora y como productora de conocimientos, reglas y valores, a partir de sus propias experiencias, reflexiones e investigaciones. La sociedad local es su campo de prácticas primordial. Allí el desarrollo puede dejar de ser una abstracción para convertirse en una práctica concreta que exige no sólo la vinculación interpersonal cotidiana con otros miembros de la sociedad, sino la validación del conocimiento científico y tecnológico.

El asumir su contribución al desarrollo local fortalece la legitimidad de la universidad, certificada por la calidad de su contribución a ese proceso y su aporte sistémico de responder, desde diversos ámbitos territoriales, a la demanda de generar, conservar y transmitir un conocimiento universal, de contribuir a la consolidación de la nación y a la formación de una ciudadanía capaz de hacer valer sus derechos. Al legitimarse como un bien público estratégico para el desarrollo local, la sociedad misma defenderá a la universidad al reconocerla como actor constitutivo de su propio desarrollo, lo cual echará por tierra los intereses obscurantistas que pretenden desprestigiar a la universidad pública y propiciar su debilitamiento, para ser presa fácil del mercado y las fuerzas del capital que sueñan con privatizarla y mercantilizarla.

La responsabilidad de la universidad es grande, pero será fácil asumirla, si se investiga críticamente a sí misma, conoce sus propias contradicciones, su estructura de intereses, la propia historia de constitución de la oferta académica y definición de proyectos en relación a la historia de cada país; si

sistematiza las lecciones aprendidas, define las acciones necesarias y consolida su proyecto de transformación hacia una universidad abierta, con estructuras incluyentes y distribución equitativa de los recursos y de la toma de decisiones. El asumir el desafío de desarrollarse contribuyendo a desarrollar a sus interlocutores como sujetos del conocimiento es determinante para el desarrollo nacional. Para su proyecto de transformación la universidad puede encontrar aliados estratégicos en las sociedades locales donde el conocimiento y la información serán componentes claves del desarrollo de toda la sociedad, de su economía y de su sistema de gobierno.

Cabe aclarar que lo local no se restringe a lo simple, a lo más pequeño y geográficamente delimitado. Con la globalización y ante los desafíos que presentan los avances del capitalismo mundial, lo local se redimensiona. El desarrollo local se refiere a una localidad, a un marco territorial determinado, a un ámbito territorial inmediato, donde se impulsan procesos de cambio para el mejoramiento del bienestar colectivo. La localidad se concibe inserta en un espacio geográfico más grande, denominado región, por lo tanto lo local se vincula con lo global en los aspectos: social, político, económico y cultural y hace referencia al cambio logrado en un espacio más amplio, ya sea una región o un país. Lo local puede ser una aldea, un municipio, un departamento o una micro región y estratégicamente pasa a definir una estrategia de desarrollo que incorpora a los diferentes actores económicos, sociales e institucionales, de un territorio determinado. Los cuales al optimizar los recursos y lograr alianzas, generan respuestas de combate a la pobreza, propiciando el bienestar colectivo y su vinculación global, con una gestión estratégica incluyente, participativa y democrática.

La naturaleza del desarrollo local necesita una base material o tangible pero también de capitales intangibles, en particular, del capital sinérgico, que se encuentra fácilmente en espacios sociales y territoriales pequeños, donde la vida cotidiana permite la relación constante y donde las costumbres y las tradiciones juegan un papel importante en la asociatividad poblacional, creando confianza, cooperación y solidaridad. El desarrollo local no tiene un modelo ideal de referencia, pero si responde a

la necesidad ética de hacer un buen desarrollo, tomando en cuenta las fallas del mercado, las políticas estatales y la competencia que genera la globalización entre los territorios, obligándolos a posicionarse desde potencialidades específicas. Lo local permite articular las estrategias de desarrollo con la optimización de los recursos locales para enfrentar las tendencias globales, sus embates y sus facetas de universalización y particularización, haciendo prevalecer la singularidad y la diferencia en beneficio de la sociedad local y su vinculación global.

4. La visión científica y ética del desarrollo local

La universidad al enfrentar los desafíos ante el desarrollo nacional, la mundialización y el desarrollo local puede contribuir a la construcción de una visión científica y ética del desarrollo, bajo la premisa de que ningún modelo de desarrollo que se considere humano, puede relegarse al ámbito moralista, ideológico o discursivo. El desarrollo concebido como sinónimo de modernidad no puede ni debe restringirse a la importación masiva de objetos tecnológicos injertados en nuestro paisaje natural y social. La visión ética del desarrollo es imprescindible para impulsar un proceso de gestión de un modelo de desarrollo humano integral, en lo local, nacional y global, que satisfaga las necesidades básicas, las condiciones para una participación social plena, una vida democrática real, la justicia social y la plena observancia de los derechos humanos; para ello es fundamental contar con los componentes estructurales, coyunturales, teóricos, metodológicos, éticos axiológicos, políticos e ideológicos necesarios, que forman parte del caudal universitario.

El mayor desafío ético es la consecución de la equidad social, sin embargo aún prevalecen las desigualdades en el mundo como reflejo de altos niveles de pobreza. No es posible seguir con discursos humanizantes y prácticas que deshumanizan el desarrollo. El desarrollo implica cambios, cuantitativos, tecnológicos y también cualitativos, lo cual orienta a buscar cambios en las formas de pensar, valorar y actuar de las personas. Significa la superación de formas mágicas de pensamiento,

prejuicios como el racismo y la discriminación, así como retomar los valores de competitividad, bien común, libertad y solidaridad; igualdad y fraternidad, acompañado de actitudes democráticas, autogestionarias y proactivas, que se facilitan en ámbitos de confianza que da la cotidianidad en lo local.

Es impostergable priorizar la búsqueda del bienestar sin causar mayores exclusiones y desigualdades con focalizaciones que solamente aislan los logros de las acciones emprendidas y justifican la intervención institucional sin aprovechar las potencialidades existentes en las distintas regiones y sobre todo en el marco de los territorios (municipios, aldeas, caseríos) haciendo realidad la descentralización, reasumiendo el papel regulador del Estado en el desarrollo.

Impulsar el desarrollo en la mayoría de países de la región implica recuperar su historia misma, poner en vigencia real los derechos humanos, superar la desestructuración social vivida durante los diferentes conflictos vividos; superar el hambre, la miseria, la exclusión, generar empleo, distribuir adecuadamente la riqueza con justicia y equidad, tomando en cuenta la diversidad social y heterogeneidad estructural como un desafío histórico. La gestión ética del desarrollo conlleva también enfrentar las consecuencias que provocan grandes problemas sociales y sobre todo la destrucción de los recursos naturales y el tejido social. Se necesita construir respuestas inmediatas y de largo plazo que puedan facilitar la producción de mayor riqueza para un desarrollo sostenible desde la base, fortaleciendo al poder local y evitando las causas que han frenado el desarrollo humano integral. Un desafío ético ineludible es la interrelación entre paz y desarrollo para que la paz deje de ser un valor frágil que pierde su sustento ante todos los flagelos sociales.

El respeto a la diversidad cultural, siendo la identidad uno de los valores que despiertan la proactividad de los actores sociales en torno a sus necesidades, problemas y expectativas; encontrar la fórmula que permita llevar todo discurso a la realidad y conseguir los resultados prácticos que se propone, el desafío sigue planteado hasta no encontrar las propuestas y mecanismos efectivos que erradiquen la pobreza y fomenten la inclusión social.

El conocimiento científico y visión ética plantean que para lograr el éxito en los modelos de desarrollo local alternativos, es necesario desmitificar el desarrollo y por ende la pobreza y exclusión social, que en el discurso prevaleciente la hace ver como voluntaria, individual y temporal, situación que necesita fortalecerse desde la identificación de los factores que favorecen la participación ciudadana y la desideologización de que su superación no depende de la voluntad individual o colectiva, cuando la realidad implica condiciones estructurales y políticas. Las connotaciones y denotaciones del desarrollo demandan entonces en lo alternativo, nuevos códigos socioculturales, nuevas dimensiones y herramientas que permitan comprender el por qué de los cambios sociales, sus consecuencias y las expresiones en los diferentes colectivos sociales e institucionales. El mismo discurso del desarrollo necesita repensarse y redimensionarse a fin de darle una nueva vitalidad a la intervención en lo social, para comprender de mejor forma a los sujetos sociales con los que se trabaja y dimensionar objetivamente sus condiciones de desigualdad, pobreza, vulnerabilidad y exclusión, para superar la visión fatalista que le rodea así como la miseria y la desvinculación del resto de la sociedad, del bienestar y del desarrollo.

Los derechos económicos, sociales, culturales y políticos establecen el límite ético, entre el vivir o no como personas humanas. La participación ciudadana con conciencia de los derechos, de las violaciones que se producen con la exclusión, de la exigibilidad y el combate a la impunidad, es un componente ético jurídico necesario para normar la convivencia humana para que los beneficios se reciban en condiciones de igualdad, sin que los seres humanos lleguen a condiciones de miseria. El derecho al desarrollo es un derecho humano y social para que todos los seres humanos sin discriminación vivan con dignidad y gocen los frutos del progreso social. La ética del desarrollo requiere de la ética política, ya que la propia naturaleza del desarrollo elegido puede ser pensada desde los medios e instrumentos capaces de realizarla.

La demanda actual apunta a que la conducta pública esté presidida por valores éticos, la cuestión ética de la sociedad moderna de ningún modo puede reducirse a una sola dimensión, sino que es

necesario distinguir en ella, por lo menos, tres componentes: la demanda de transparencia, la demanda de equidad de justicia y la demanda de participación con sentido de inclusión.

Éticamente el desarrollo debe considerar el contexto macroeconómico vigente y sus constantes ajustes, ya que no necesariamente el fortalecimiento de la sociedad civil y la constitución de capital social actúan de acuerdo a la teoría, sino en algunas ocasiones en dirección contraria. Ello implica identificar el déficit de ética del desarrollo en las políticas públicas, sobre todo de una política macroeconómica basada en una racionalidad autonomizada respecto de los valores de la persona humana, la sociedad y la comunidad.

Es necesario transitar hacia un desarrollo justo con verdadero rostro humano y fundamento ético. Si la globalización es concentración del poder económico, el desafío es encontrar el modo de consolidar un poder político democrático para lograr mayor autonomía del Estado ante los intereses particulares. Solamente con prácticas dialógicas y éticas, a las que puede contribuir la universidad latinoamericana, se puede concertar la capacidad estratégica que se inserta en la globalización humanizada, integrando lo social, lo económico y lo cultural. Porque para generar empleo se requiere lograr altas tasas de crecimiento y mayor valor agregado de la producción nacional, aumentar la competitividad del país y realizar una mejor distribución del ingreso, con señales claras de un efecto positivo para el cambio de expectativas y actitudes incluyentes. A ello puede contribuir el impulso del desarrollo local y el aporte científico y tecnológico de la universidad.

Ante la desesperanza, la pérdida del horizonte de sentido futuro, el desencanto y la incertidumbre creada en el marco de la globalización y los tratados de libre comercio, se presenta el problema ético que es el de la justicia intergeneracional. Éste incluye un amplio espectro de deuda con las nuevas generaciones que incluye los precarios recursos ambientales, la falta de un desarrollo sustentable y la falta de sostenibilidad del bienestar social que afecta desde los niños y los jóvenes, las mujeres, los adultos mayores, las personas con discapacidad, los campesinos, etc. La esperanza del desarrollo local puede atender en lo inmediato, las

necesidades, intereses y problemas, estableciendo prioridades gracias a la elevación de los niveles de vida, con la optimización de los recursos locales.

Se puede afirmar que el principal desafío de la gestión del desarrollo es hacer realidad que el ser humano concebido en forma integral, sea el centro del modelo de desarrollo a gestar y mínimamente pretender alcanzar su bienestar en seis dimensiones interrelacionadas: **Económica**, en la participación en la producción, distribución y consumo de la riqueza que facilite la plena satisfacción de sus necesidades auténticamente humanas. **Política**, a través del fomento del goce de las libertades, la democracia y acceso al desarrollo humano, bajo los principios de igualdad, solidaridad y autonomía. **Social**, mediante la participación organizada, en las condiciones que dignifican la vida y permiten el acceso a los servicios básicos para la reproducción social, construyendo ciudadanía y con responsabilidad ética ante la naturaleza y la sociedad. **Cultural**, mediante el acceso a los medios que faciliten la vida, la dignifiquen y prolonguen su identidad ciudadana, familiar y generacional, respetando sus patrones de consumo y optimizando los valores de unidad, tolerancia, solidaridad, cooperación y fraternidad. **Ambiental**, aprovechando los bienes y servicios sin sacrificar los recursos naturales, garantizando el acceso de las nuevas generaciones. **Espiritual**, mediante el acceso a los medios que cultiven sus prácticas cotidianas, culturales, que dignifiquen la vida humana, fortalezcan la estima y el despliegue de las capacidades.

En sí, la gestión científica y ética del desarrollo debe orientar el desarrollo para que sea: Incluyente – Humano – Sustentable – Participativo – Ético – Equitativo – Social – Integral – Autogestionable.

Para ello es un desafío la creación de procesos y espacios donde los sujetos construyan sus fines colectivamente y encuentren los medios para alcanzarlos, de acuerdo a un modelo ideal de bienestar centrado en lo auténticamente humano. La universidad tiene la posibilidad de desarrollar muchas potencialidades para aportar a la construcción del rostro humano del desarrollo y su gestión, mediante la implementación de las estrategias necesarias para el impulso de la participación auténtica y para darle coherencia a la interrelación entre la sostenibilidad, hábitat y calidad de vida; la cohesión social y la glo-

balidad, como dimensiones de la realidad inmediata y el acceso a los bienes y servicios y a los recursos del medio rural o urbano. Se requiere de actitudes vigorosas, críticas, propositivas y proactivas, dejando de lado el conformismo social que el sistema mismo ha inculcado, bajo el lema del fin de la historia,

de las ideologías y ante la pérdida de horizontes de sentido. Se necesita recuperar las utopías redimensionadas y construirlas con la población, en búsqueda de mejores vías para el desarrollo desde lo local a lo global, y eso desde el ámbito universitario encuentra el escenario adecuado.

REFERENCIAS

- ARENDDT, Hannah. **La condición humana**. Buenos Aires: Ediciones Piados, 1993.
- AROCENA, J. Lo global y lo local en la transición contemporánea. **Cuadernos del CLAEH**. Montevideo, 1997.
- ALBURQUERQUE, F. **Desarrollo económico local y descentralización en América Latina**: un análisis comparativo. Aghón G., Cortés P. CEPAL – GTZ, 2001.
- ALWIN, Patricio. **El desafío de la inequidad en educación**. BID: [s.n.], 2000. p. 1-2.
- AUSTIN, M. Tomás. Las teorías del desarrollo anteriores a los años 90. En: **La página del Profe**. www.tomasaustrin.cl, 2006.
- BOISSIER, Sergio. **Desarrollo (local)**: ¿de qué estamos hablando?. Manizales, Colombia: Cámara de Manizales, 1999.
- BORJA J. M. Castells. **Lo local y global**: la gestión de las ciudades en la era de la información. Barcelona: UNCHS, Santillana S.S. Taurus, 1997
- BOISSIER S. El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico. **Estudios Sociales**. Santiago de Chile, C.P.U, n. 99, 1999.
- CROCKER, David A. **Globalización y desarrollo humano**: aproximaciones éticas. Maryland: Universidad de Maryland, 2004.
- CANZANELLI, Giancarlo. **Valoración del potencial endógeno**: competitividad territorial y lucha contra la pobreza. Centro internacional y regional para la cooperación a la economía local. Naciones Unidas. Nápoles, It.: Universidad de Nápolis, 2004.
- DÍAZ ARGUETA, Julio César. **La participación social en los procesos de desarrollo**. Guatemala: Universidad de São Carlos de Guatemala, 1998.
- _____. **Desarrollo humano y trabajo social**. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2000.
- _____. **Aportes a una política de desarrollo humano**. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2000.
- _____. Desafíos éticos de la gestión del desarrollo. In: CONGRESO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, 7., 2005, Mazatenango. **Anais...** Mazatenango, 2005.
- PIETRO L. **El desarrollo local**: estado de la cuestión. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1999.
- FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHÚ. **Derechos económicos, sociales y culturales**: en la búsqueda de la equidad y el desarrollo. Guatemala: [s.n.], 1999.
- KLIKSBERG, Bernardo. **Capital social y cultura**: claves olvidadas del desarrollo. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2000. n.7.
- MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A.; HOPENHAYN, M. Desarrollo a escala humana. **Development dialogue**. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld, 1986. Número especial.
- NUSSBAUM, Martha; SEN, Amartya (Comp.). **La calidad de vida**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

PNUD. **Informe de Desarrollo Humano**. Guatemala, 1999-2003.

SEN, Amartya. **Teoría del desarrollo a principios del Siglo XXI**. [S.l.]: BID, 1998.

TERRES DES HOMMES. **El derecho a la equidad: ética y mundialización social**. Barcelona, España: Ediciones Icaria & Antrazyt, 1997.

TRPUTEC, Zoran. La teoría del desarrollo y las necesidades humanas. **Revista Paraninfo**. Tegucigalpa, Honduras, n. 13, p. 81-120, 1998.

VÁZQUEZ BARQUERO, A. Articulación de los sistemas productivos locales con los sistemas de las ciudades. **Economía Industrial**, Universidad de La Rioja, España, n. 287, p. 85-94, 1992.

Recebido em 30.06.07

Aprovado em 30.06.07

AGENDA 21: ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL NA PERIFERIA DE SALVADOR

Eduardo José Fernandes Nunes *

Dionalle Monteiro de Souza **

Igor Sant'Anna ***

RESUMO

O Artigo apresenta a análise dos resultados do projeto de pesquisa e extensão *Agenda 21 em Mata Escura e Estrada das Barreiras*, realizado no período de 2005-2006 na periferia de Salvador pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, através da linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Discute principalmente os problemas urbanos no âmbito social, cultural e ambiental nos bairros da periferia da cidade do Salvador, Bahia, Brasil, como também o planejamento urbano participativo (Agenda 21) realizado com as associações e conselhos de moradores, escolas, organizações religiosas, grupos de jovens e projetos sociais nos bairros da Mata Escura e Estrada das Barreiras, como estratégias de desenvolvimento local. A pesquisa proporcionou uma série de reflexões e propostas de intervenção urbana utilizando-se de uma pedagogia comunitária. A prática de uma pedagogia comunitária e de criação de espaços de sociabilidades vem sendo uma alternativa para alcançar novas formas de convivência social. Nesse sentido, faz-se necessário que a universidade assuma seu papel no desenvolvimento de uma nova pedagogia. A principal estratégia é a mobilização comunitária a partir do diálogo com as organizações sociais, visando criar uma rede de solidariedade capaz de transformar a vida dos bairros e mobilizar os moradores na luta pela cidadania, igualdade social e preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação – Território – Desenvolvimento local – Agenda 21 – Periferia

ABSTRACT

AGENDA 21: STRATEGIES OF LOCAL DEVELOPMENT IN SALVADOR (BAHIA, BRAZIL) PERIPHERY

This article presents an analysis of the results of an Agenda 21 research-action project, realized between 2005 to 2007, in the neighborhoods of *Mata Escura* and *Estrada*

* Doutor em Geografia. Professor da UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Local Sustentável. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: Eduardo_nns@yahoo.com

** Estudante de Pós-Graduação na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: dionalle@hotmail.com

*** Estudante de Urbanismo. E-mail: igoreumesmo2002@yahoo.com.br

das Barreiras, two poor neighborhoods in the suburbs of Salvador. Such plan of action has been taken by the Graduate Program of Education and Contemporary of the Estate of Bahia University under the Education, Management and Local Sustainable Development program. Primarily, the article discusses urban social, cultural and environment problems in the suburbs of Salvador City, Bahia, Brazil, as well as the participative urban planning (Agenda 21) held with community associations, resident's councils, schools, religious organizations, young people and social projects of *Mata Escura* and *Estrada das Barreiras* neighborhoods, as local developments strategies. The research provided a series of thoughts and urban intervention proposals utilizing communitarian pedagogy. The practice of communitarian pedagogy and the creation of sociability's spaces has become an alternative to achieve new ways of social contact. Thus, it is needed that the university takes its social rule in the development of a new pedagogy. The major strategy is the communitarian mobilization through dialog with social organizations, aiming to create a solidarity net which transforms the residents of these neighborhoods' lives, mobilizes them to assure their citizenship and social equality, as well as to preserve the natural environment.

Keywords: Education – Territory – Local development – Agenda 21 – Suburbs

Introdução

Este trabalho pretende analisar os resultados do projeto de pesquisa e extensão *Agenda 21 em Mata Escura e Estrada das Barreiras*, realizado no período de 2005-2006 na periferia de Salvador pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, através da linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Discute principalmente os problemas urbanos e o modelo de planejamento participativo (Agenda 21) adotado nos bairros da periferia da cidade do Salvador, Bahia, Brasil, realizado com as associações e conselhos de moradores, escolas, organizações religiosas, grupos de jovens e projetos sociais, como estratégias de desenvolvimento local.

O objetivo geral do projeto foi o de propor a realização de uma Agenda 21 nos bairros da Mata Escura e Estrada das Barreiras, localizados no miolo de Salvador, estabelecer estratégias para a criação, gestão e desenvolvimento socioambiental do parque Pierre Verger¹ e criar o conselho de desenvolvimento socioambiental do referido parque. Além disso, desenvolver um planejamento participativo da área e elaborar projetos de intervenção urbana.

Como objetivos específicos o projeto previa, em primeiro lugar, a mobilização das comunidades envolvidas e a formação de equipe de trabalho da Agenda 21. Em segundo lugar, a recuperação da história dos bairros, identificação e localização dos espaços de sociabilidades já existentes, formação de grupos de trabalho (educação ambiental; educação, arte e lazer, habitação e infra-estrutura; desenvolvimento econômico e trabalho; geração de emprego e renda), o estímulo à democracia, além do fortalecimento participativo, realização das plenárias temáticas, sistematização dos resultados e coordenação de uma plenária final.

Planejamento participativo e espaços de sociabilidades: uma abordagem teórico-metodológica

Do ponto de vista científico, inúmeros trabalhos estão sendo desenvolvidos sobre cidades sus-

¹ O nome de Pierre Verger foi lembrado para dar nome ao parque pelo seu trabalho de recuperação das tradições africanas em Salvador. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, foi realizada uma pesquisa de opinião para saber dos moradores qual o nome que deveria ser dado ao local. A pesquisa indicou em primeiro lugar o nome de Parque Horto Florestal, em segundo lugar Parque da Mata Escura, e em terceiro Parque Ecológico do Cabula.

tentáveis. Segundo Gabriel Quadri², a sustentabilidade urbana surge da introdução de “conceitos ambientais à gestão das cidades, num enfoque que destaca o impacto da deterioração ambiental sobre o bem-estar social das comunidades urbanas” (QUADRI, 1977, p. 135). No século XX, o novo modo de vida urbano suscitou grandes transformações nas cidades e configurou modelos urbanos pautados no espírito técnico-industrial, comandados por *experts* da área de engenharia e arquitetura.

A crítica feita aos urbanistas pelos movimentos contra-culturais, pelos movimentos de minorias, pacifistas, ecologistas, situacionistas, a partir dos anos 1960, fez surgir novas perspectivas sobre a relação entre a teoria e a prática, e a busca de novas idéias sobre a possibilidade de desenvolvimento de um urbanismo e arquitetura comunitários em oposição ao urbanismo dos técnicos governamentais.

Nas décadas de 1970 e 1980, a partir dos estudos do Clube de Roma e sua previsão catastrófica do ritmo do desenvolvimento e dos problemas ambientais correlatos, novos modelos são apresentados, influenciando, inclusive, a legislação, e provocando mudanças de atitudes em relação à sociedade industrial.

Nesse período, ainda no auge da teoria da dependência desenvolvida por autores sul-americanos (CARDOSO; FALLETO, 2004), o conceito de espaço e a perspectiva ambiental começam a ser valorizados. A incorporação do discurso da sustentabilidade na teoria do desenvolvimento também passa a ser considerada. Alguns importantes trabalhos marcam este período, como o estudo realizado, em 1972, por Meadows e sua equipe do MIT, *Limites do crescimento*, e a conferência mundial do meio ambiente realizada em Estocolmo no mesmo ano.

Ainda nessa época, uma influência teórica importante ganha destaque com os conceitos de “economia mundo” e “sistema mundo”, desenvolvidos por Fernand Braudel (1979) e Immanuel Wallerstein (1979) no final da década de 1970, influenciando as análises dos teóricos do desenvolvimento latino-americanos e o conceito de “dependência” (SANTOS, 2000). No próximo item, serão apresentadas as principais premissas para definir e com-

prender o conceito de desenvolvimento sustentável, modificando a concepção de planejamento centralizado, coordenado por especialistas.

Desenvolvimento sustentável: os limites do conceito

O que é então desenvolvimento sustentável? Uma moda que persiste no tempo, ou será, como afirmam outros, uma variável que não deve ser considerada mais importante que os demais conceitos de desenvolvimento? A afirmação de que o desenvolvimento sustentável atende ao momento atual, sem comprometer as necessidades das gerações futuras, é compartilhada por todos. Segundo Jacobs (1996), desde os dirigentes dos países mais industrializados que fizeram parte do Grupo dos 7 (incluindo, na época, Margareth Thatcher e Ronald Reagan) em Toronto em 1988, até os chefes de estado dos países latino-americanos em 1996, os empresários de multinacionais e seu conceito de ecoeficiência, o movimento verde, os cientistas, entre outros, utilizam em seus discursos o tema do desenvolvimento sustentável.

Desse modo, quando um conceito tem uma aceitação geral, pode acontecer a manipulação de um conteúdo evidentemente sério que se apresenta camuflado na maioria de suas aplicações (NUNES, 2003). No marco atual dos programas da União Européia, por exemplo, o desenvolvimento sustentável é visto como um caminho ainda longo para se percorrer. Baseado na estratégia de focar os problemas ambientais com a participação ativa dos principais agentes da sociedade, o informe³ considera que só se terá êxito “quando o desenvolvimento sustentável for considerado como o único modelo de desenvolvimento econômico válido para

² COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991. Ver também: Cavalcanti, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997. **CIDADES sustentáveis** - memória do encontro preparatório. São Paulo: Secretaria de Estado de Meio Ambiente, 1992. **A CAMINHO da Agenda 21 brasileira: princípios e ações 1992/97**. Brasília: MMA, Secretaria Executiva, 1997.

³ COMISSION EUROPEA. **Hacia un desarrollo sostenible: informe de aplicación y plan de actuación de la Comisión Europea sobre el quinto programa de política y actuación en materia de medio ambiente y desarrollo sostenible**. Luxemburgo, 1997. p. 13.

o futuro e seja plenamente aceito por todos os cidadãos”.

No último quarto do século XX, quando as fórmulas desenvolvimentistas fracassaram e o mundo parecia não ter outra saída a não ser o caos, eis que ressurgiu com nova roupagem e com muita força através dos novos movimentos sociais e intelectuais uma proposta alternativa de desenvolvimento. Boaventura de Sousa Santos (2002) assinala que a prática cooperativista moderna é muito antiga, pois surgiu em 1826 na Inglaterra. O cooperativismo e as idéias de solidariedade e de autogestão têm suas origens nos movimentos sociais e se desenvolvem através dos pensadores que vivenciaram o surgimento da sociedade industrial nascente no século XIX, propondo formas de organização sociais mais justas que as da sociedade capitalista. Entre esses pensadores podem-se destacar Owen, Fourier, Proudhon, Bakunin, entre outros. Essas idéias influenciaram movimentos sociais e sociedades em todo o mundo ao longo do século XX.

Na década de 1990, propostas de planejamento social participativo são formuladas, sobretudo com as discussões de um novo modelo de desenvolvimento e da elaboração de uma Agenda para o século XXI em âmbito global, nacional e local. Na atualidade, buscam-se modelos participativos de intervenção que possam responder a essa intrigante equação do mundo pós-moderno de integrar crescimento, equidade e meio ambiente (HALL, 1998). O fundamento básico dessa nova perspectiva é a participação das pessoas no processo de planejamento.

Mais recentemente, o Fórum Social Mundial, realizado pela primeira vez em 2001, mostrou que um outro modelo de sociedade é possível. Autores como B. de Sousa Santos, N. Chomsky e P. Singer assinalaram a importância dos movimentos sociais na construção de uma economia alternativa. Para Singer (2002), essa nova economia solidária compõe-se das empresas que praticam os princípios do cooperativismo, ou seja, a autogestão. Sem se confundir com as cooperativas que empregam assalariados, a empresa solidária nega a separação entre trabalho e posse dos meios de produção. A propriedade da empresa é dividida por igual entre todos os trabalhadores.

Por sua vez, a Agenda 21 é um programa de ação em escala planetária que envolve a defesa da diversidade cultural e ambiental, a justiça social e o respeito pelas tecnologias claramente voltadas para a preservação da nossa mãe terra. Uma pesquisa realizada pela ONU em 180 países para saber como estava sendo realizada a discussão da Agenda 21 em nível local indicou que, em 113 países, 6.416 autoridades se comprometeram com a Agenda e 18 países iniciaram 2.640 processos de intervenção. Em 60% dos municípios onde a Agenda foi implementada, ela passou a integrar o sistema público.

Sendo assim, o fomento à participação popular na Agenda 21 requer a construção prévia de uma relação entre a equipe de gestão técnica e a comunidade. Em uma metodologia participativa, a opinião da população interfere diretamente no processo de investigação da realidade. É evidente que o valor da participação comunitária se intensifica quando esta não é apenas um meio, mas também uma das principais finalidades. Uma relação social mais coesa é o que se busca em uma implementação de Agenda 21, ou seja, um plano de ação que visa à conquista coletiva de soluções para os problemas socioambientais.

Salvador: desigualdades sócio-espaciais

Salvador é a terceira cidade mais populosa do Brasil (2.711.372 habitantes, pela estimativa de 2005), depois de São Paulo e Rio de Janeiro. A Região Metropolitana de Salvador tem cerca de 3,6 milhões de habitantes, sendo assim a maior metrópole do nordeste e o 5º centro urbano do Brasil atrás de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Salvador é uma cidade litorânea, peninsular, de topografia acidentada, cujas irregularidades de sua geomorfologia conformam uma paisagem de expressivo valor cênico e ambiental, atualmente bastante explorado pela atividade turística. Nessa topografia ondulada vive, sobretudo nas encostas e fundos de vales, uma população com graves problemas sociais e ambientais.

As áreas verdes, destinadas ao lazer da população, estão concentradas na parte costeira ao norte da cidade, onde ocorrem os investimentos turísticos e vivem as populações mais abastadas. Atualmente Salvador conta com apenas cinco parques em condições de visitação pública – Parque da Cidade, Parque Pituaçu, Parque de Abaeté, Parque dos Orixás e o Jardim Zoológico da cidade. O Parque São Bartolomeu, objeto de algumas intervenções, não conseguiu ainda sair do papel, apesar de toda a mobilização da sociedade local. No miolo de Salvador, o Jardim Botânico inicia experiência pioneira de recuperação do Parque da Mata dos Oitis. Ainda no miolo encontra-se a sub-bacia do Prata e da Mata Escura, pertencente ao governo federal (Ministério da Agricultura e Ibama), que abastecia Salvador desde o século XX e hoje encontra-se abandonada, em estágio avançado de degradação ambiental (CALDAS; NUNES, 2002).

Uma cidade que em apenas três décadas deu um salto demográfico significativo, duplicando sua população entre os anos 1970 e 2000, fechou o século XX com graves problemas socioambientais na maioria dos seus bairros periféricos, apesar do curto tempo de consolidação. Nos últimos 20 anos de ocupação urbana ocorreu uma melhoria nas edificações dessas áreas, apesar de terem proliferado as autoconstruções que degradaram vastas áreas verdes do município e ameaçam outras que ainda subsistem.

Nesse período, a população de Salvador e da sua região metropolitana cresceu de forma significativa, realizando grandes transformações na morfologia urbana da cidade. A população de Salvador passou de 1.007.195 habitantes, em 1970, para 1.505.013 em 1980. De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2000 pelo IBGE, a população de Salvador atingiu o número de 2.457.000 habitantes. Ocorreu, portanto, nas duas últimas décadas, uma elevação da taxa de crescimento anual, que foi na década de 70/80 de 4,0% aa e, na década de 80/90, de 2,9% aa (SOUSA, 2000, *apud* CALDAS; NUNES, 2002).

Paralelamente foram construídos na periferia, através do poder público, populosos conjuntos habitacionais com pouco ou quase nenhum equipamento urbano (hospitais, escolas, áreas de lazer e

cultura), e sem qualquer preocupação com a preservação ambiental, principalmente na área da represa do Prata e da Mata Escura. Vale salientar que essa transformação da morfologia da periferia de Salvador contribuiu para o aumento da violência nessas áreas. No entanto, apesar do aumento da violência, da falta de serviços públicos, da miséria e das condições subumanas de vida, ocorre também o fortalecimento da solidariedade e da capacidade de superar as dificuldades que são muitas, indo desde a falta de água, comida, lazer, atendimento de saúde, trabalho, transporte e segurança, até a falta de áreas verdes.

O “miolo” de Salvador

O “miolo” situa-se entre a Avenida Luiz Viana Filho (Paralela) e a BR-324, ao norte da cidade, até os limites com o município de Simões Filho. A ocupação dessa área central da cidade começa a ocorrer a partir da década de 1950 com a construção do aeroporto na periferia. Salvador necessitava de uma via de ligação entre o aeroporto e o centro urbano. Nesse período foi construída a avenida Aliomar Baleeiro, conhecida como Estrada Velha do Aeroporto - EVA. De acordo com o plano de ocupação para a área do miolo de Salvador (1985), foram definidos 4 pólos de ocupação: Região do Cabula, Região de Pau da Lima /EVA, Área de Cajazeira e Área de Mussurunga/São Cristovão.

Os pólos foram sendo ocupados inicialmente com a construção de conjuntos habitacionais populares nas áreas de antigas chácaras e fazendas. A partir da década de 1970, de forma mais intensa, ocorre uma série de ocupações desordenadas, auto-construções, quando a população carente migra de outras áreas de Salvador, ou do meio rural, como forma de resolver o problema da moradia.

A topografia do miolo, com cotas entre 10 a 110 metros, abriga os pontos mais altos da cidade, com topos relativamente planos, entalhados por vales profundos. Constitui-se numa ampla rede de drenagem natural. Com declividades acentuadas em alguns trechos, a ocupação ocorre nas cumeadas e nas meias encostas preservando-se os fundos dos vales. A vegetação é composta de

remanescentes de Mata Atlântica, árvores de grande porte e zonas de mata como a represa do Cascão, Prata e a Mata dos Oitis, e também de plantações de fundo de quintal. As principais bacias hidrográficas localizadas no miolo são formadas pelos rios Camurujipe, Cachoeirinha e Pituauçu, Saboeiro e Cascão (bacia das Pedras), Jaguaribe e Ipitanga.

Em 1970, o miolo já abrigava 7,5% da população de Salvador, sendo os assentamentos mais importantes Pernambués, Pau da Lima, São Gonçalo e Cabula. Em 1980 salta para 18,75%, cerca de 467781 habitantes, sendo que 64% desse total vivem em ocupações espontâneas. Na atualidade, segundo Rosali Fernandes (2004), o miolo se constitui em uma importante região de Salvador. Em termos de área, ele corresponde a 36,74% de toda a cidade e, em termos de população, representa cerca de 28,67 por cento de Salvador.

Metodologia da Agenda 21

O Projeto Agenda 21 foi estruturado para ser realizado no período de 12 meses, em seis etapas. A primeira prevê a mobilização e formação da equipe de trabalho para a criação da Agenda 21; a segunda etapa, identificação de áreas com possibilidades de serem transformadas em espaços de sociabilidades; a terceira, formação de grupos voltados para a educação ambiental, educação, arte e lazer, habitação e infra-estrutura, desenvolvimento econômico e trabalho, geração de emprego e renda. A quarta etapa, realização das plenárias temáticas e sistematização dos resultados. A quinta, realização da plenária final. E a sexta etapa, elaboração de relatórios e seminários de avaliação.

Durante as reuniões iniciais de formação da equipe e discussão dos objetivos do projeto foi definido que a Agenda 21 teria 4 eixos principais de discussões: infra-estrutura e habitação; educação e sustentabilidade; saúde; e desenvolvimento social e econômico. Para cada um desses temas realizar-se-iam reuniões quinzenais ao longo de dois meses, envolvendo, portanto, 04 reuniões com a comunidade por tema. Foram escolhidas duas áreas de atuação: o bairro da Mata Escura e a localidade de Estrada das Barreiras.

Os debates tiveram como objetivo primordial traçar o diagnóstico das localidades, baseando-se nas linhas temáticas pré-estabelecidas e na definição de prioridades que serão descritas e especificadas na Agenda 21 oficial do município de Salvador. A discussão social e econômica, que seria um tema específico, praticamente foi feita em todas as três etapas subsequentes.

A participação de diversas organizações comunitárias⁴ dos bairros de Mata Escura, Estrada das Barreiras, Engomadeira e Cabula I foi importante para a realização da Agenda 21. A metodologia de trabalho utilizada na sua implantação teve como pressupostos teóricos as idéias de Paulo Freire (2005), Moacir Gadotti (1993) e Francisco Ferrer (1960), que propõem como princípios básicos uma educação transformadora, ecológica e libertária. Uma educação ambiental transformadora que utilize as metodologias participativas da Agenda 21, o fortalecimento da democracia e cidadania, uso de tecnologias sociais, cooperativismo e economia solidária, diagnósticos participativos sócio-educacional e ambiental com referências culturais, grupo focal e reuniões periódicas com a comunidade.

O bairro da Mata Escura – Salvador / Bahia

Como a maioria dos bairros periféricos de qualquer cidade do terceiro mundo, o bairro⁵ da Mata Escura também apresenta problemas sociais, ambientais e estruturais dos mais graves. Esse bairro surgiu de forma desordenada e agigantou-se sem que nenhum tipo de infra-estrutura fosse criado para acompanhar o seu crescimento. Como consequência

⁴ Associação Feminina da Mata Escura, Rádio Comunitária da Mata Escura, Associação Beneficente Cultural Social da Comunidade da Mata Escura, Associação de Moradores da Mata Escura, Escola Estadual Márcia Meccia, Movimento dos Sem-teto da Bahia/Vila Via Metrô, Projeto Cidadão, Sociedade Recreativa e Cultural do Bairro de Mata Escura, Conselho de Moradores de Engomadeira, Associação Cultural Comunitária Engenho dos Negros, Conselho de Moradores das Barreiras, Associação Comunitária da Vila Moisés, Comunidade Organizada de Moradores das ruas Ubaranas, Doralice, Canal e adjacências, Associação da Vila Dois Irmãos, Igreja Católica Volta do Senhor, Clube de Mães da Estrada das Barreiras, Igreja Santa Maria Mãe de Deus, Centro Espírita Centelha de Luz, entre outros.

⁵ Em Salvador não existe a delimitação territorial de bairro. Eles existem apenas do ponto de vista cultural.

ência, 46.132 pessoas que o habitam, segundo o censo 2000 do IBGE, enfrentam dificuldades extremas nas áreas de transporte, saneamento básico, limpeza urbana, educação, lazer, saúde, segurança, áreas de sociabilidade, etc.

A evolução do bairro da Mata Escura se vincula ao processo de industrialização do município de Salvador e de sua região metropolitana, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970 com a implantação do Centro Industrial de Aratu - CIA (1964) e do Pólo Petroquímico de Camaçari (1975).

A existência das represas do Prata e da Mata Escura e suas respectivas áreas de preservação, localizadas nos bairros da Mata Escura, Estrada das Barreiras, Cabula I, Arraial do Retiro e do Calabetão, foram definidas, por decreto, como área não edificável (Área de Domínio Público) em 1973, devido aos seus atributos naturais. Em 1977, foi considerada por lei como Área de Preservação Permanente e, em 1988, foi ratificada pela Lei nº 3.853, como parte do Sistema Municipal de Áreas Verdes.

Estas represas, projetadas pelo engenheiro Theodoro Sampaio⁶, em 1906, foram utilizadas para o abastecimento de água de parte de Salvador até 1987, quando a represa de Mata Escura foi desativada devido ao seu elevadíssimo índice de poluição, e a do Prata devido à sua baixa vazão. Atualmente encontram-se assoreadas e poluídas pelo lançamento de esgoto e lixo doméstico.

A partir de 2004, o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador considerou a área como parque urbano. A área de preservação das represas está atualmente ocupada pelo Horto do Ministério da Agricultura e pelo do IBAMA, uma reserva de 36 hectares que a Prefeitura Municipal de Salvador doou ao Ministério da Agricultura. Parte da área do Ibama era utilizada para o fornecimento de mudas para a cidade (desativado), estando ainda em funcionamento o Centro de Triagem de Animais Silvestres (CETAS) para garantir a sobrevivência de animais apreendidos em operações desse órgão.

Paradoxalmente, a população da Mata Escura ainda não se deu conta da riqueza que é ter em seu território um ecossistema da Mata Atlântica, ainda em bom estado de conservação, cujas áreas podem servir para o desenvolvimento local sustentá-

vel, onde seria possível associar as idéias de preservação ambiental, desenvolvimento e tecnologia. Esses espaços poderiam tornar-se também espaços de convivência e sociabilidade, associando formação profissional a desenvolvimento cultural e esportivo da população que o habita.

A Mata Escura e o seu entorno também são conhecidos como território quilombola desde o início do século passado, quando em 1916 aí se instalou o Terreiro de Candomblé Bate Folha, um dos mais importantes e tradicionais de Salvador, representado juridicamente por uma sociedade beneficente com a finalidade de amparar, proteger e cultivar preceitos afro-brasileiros dentro da nação Angola. Em 1993 foi reconhecido pela Prefeitura Municipal como de Utilidade Pública. O Terreiro Bate Folha possui um patrimônio ambiental de 15 hectares de Mata Atlântica, possuindo espécies nativas e africanas utilizadas nos rituais do culto do Candomblé. Após a realização de estudos topográficos e demarcação, o Terreiro Bate Folha foi reconhecido como Território Cultural Afro-Brasileiro.

A Agenda 21 da Mata Escura

A implantação da Agenda 21 na área teve início em meados de setembro de 2004, quando, através de vários contatos com a escola Márcia Meccia e com o Projeto Cidadão do bairro do Cabula, tomamos conhecimento de uma questão socioambiental extremamente grave: a área das represas do Prata e da Mata Escura vinham sofrendo invasões constantes, desmatamentos e problemas de poluição devido à falta de saneamento ambiental, em decorrência da implantação dos conjuntos habitacionais populares em seu entorno e de autoconstruções.

Após a realização de algumas reuniões e levantamento de dados constatou-se a importância

⁶ Theodoro Fernandes Sampaio, descendente de africanos, filho de uma escrava, nasceu em 07/01/1855 no Engenho Canabrava, numa senzala, no município de Santo Amaro, na Bahia. Aos 9 anos (1864) foi enviado ao Rio de Janeiro, sendo matriculado no Colégio São Salvador. Em 1871 ingressou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, onde se graduaria em Engenharia Civil em 1876, na primeira turma que lá se formou. Depois de 18 anos em São Paulo, regressou à Bahia em 1904 para executar as obras de restauração nos sistemas de água e esgoto de Salvador.

de se lutar pela preservação da área, tanto do ponto de vista histórico, ambiental – remanescente de Mata Atlântica – e cultural, quanto do ponto de vista geográfico – pelos seus recursos hídricos, já que a área se localiza num vale que forma a sub-bacia do rio Camurujipe.

Em seguida, começou-se a articular, com as diversas associações comunitárias e escolas, a discussão de uma Agenda 21 local. O primeiro encontro, ainda no final de 2004, contou com a presença de vários órgãos públicos e entidades comunitárias resultando, entre outras coisas, na realização de um abaixo-assinado dos moradores, pedindo para que o Ministério Público tomasse providências para conter o avanço das invasões sobre a área. A partir daí, vários encontros de mobilização comunitária, grupos de discussão e pesquisas de campo foram realizados durante o ano de 2005, seguindo as temáticas sobre Habitação e Infra-estrutura, e Educação. Essas reuniões geraram uma série de projetos que foram encaminhados para os órgãos públicos para que fossem implementados.

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2005 ocorreram as reuniões preparatórias com a equipe técnica para a discussão da metodologia e elaboração do cronograma de atividades. Nessas reuniões ficou definido que iniciariamos as reuniões da Agenda 21 no mês de março, sendo a Escola Estadual Marcia Meccia o local escolhido para os primeiros encontros.

Resultado das reuniões com a comunidade

Na escala *cidade* o que há de *bom* é a população, o meio social, praias, praças, escolas, segurança, e centro histórico. O que há de *ruim* é a falta de recursos para educação e trânsito, meninos na rua, fome, aborto infantil, prostituição, drogas, transporte, segurança, saúde, desemprego, discriminação, desigualdades, hospitais, hospitais de saúde mental, salário, asfalto, saneamento básico, impostos, e desigualdade de atendimento aos bairros pelos órgãos públicos.

Foram colocadas as seguintes *soluções/responsáveis*: mais ônibus/prefeitura (AGERBA e SETIN); mais emprego/empresários e governantes; salário mais justo/Governo Federal; maior oferta

de hospitais/Governo Federal e Estadual, e Secretaria de Saúde; para a educação, mais recursos e mais professores/Secretaria de Educação e Ministério de Educação; e retirada dos mendigos da rua com projeto de recuperação da auto-estima/governo e sociedade.

Quanto ao *bairro*, o que há de *bom*, segundo os moradores: Projeto Agenda 21, Núcleo de Apoio à Família, posto médico funcionando, projeto AMATAQUEDÁ, natureza, ACOPAMEC, igrejas, associações de moradores (foi relatado que elas disponibilizam acesso a advogados e médicos), rádio, e iniciativas da comunidade. O que há de *ruim*: falta de médicos do posto de saúde (foi relatado que há algum tempo houve agressões a médicos no posto), falta de conscientização dos moradores porque não valorizam o patrimônio público, falta de circulação de informações, pouco acesso à rádio, falta de conscientização sobre o lixo e coleta insuficiente, e tráfego confuso na mão e contra-mão da Rua Direta da Mata Escura. As *soluções* colocadas foram a mudança no tráfego (colocar uma só mão na rua Direta e remanejar a volta por outra via), união da comunidade e mais creches comunitárias. Os *responsáveis* identificados foram as pessoas da comunidade.

Na escala *rua* o que há de *bom*: iluminação, proximidade do comércio e coleta de lixo. De *ruim* foram identificados também a iluminação de algumas ruas, asfalto, saneamento básico, falta de água, buracos, barracas nos passeios que afetam o espaço de pedestres, e fezes espalhadas. A *solução* sugerida foi o mutirão, sendo que os *responsáveis* seriam os moradores do bairro.

Em relação às *casas* foram colocadas as seguintes coisas *boas*: famílias, alguns vizinhos, água, luz, comida e paz. Coisas *ruins*: telhado, falta de rede de esgoto, falta de documentação e presença de animais nocivos. A *solução* colocada foi o planejamento familiar.

Agenda 21 - Estrada das Barreiras

A segunda etapa da Agenda 21 foi realizada na localidade de Estrada das Barreiras. Situada ao longo da rua com o mesmo nome, também no miolo de Salvador, tem como limites os bairros da Mata Escura, Engomadeira, Beiru, Cabula I e a área do

Horto onde está localizada a represa do Prata. Conta com uma população aproximada de 20.000 moradores. Possui cerca de nove associações comunitárias e religiosas atuantes, um Posto de Saúde da Família, e cinco escolas. Teve sua expansão urbana iniciada por volta da década de 1970, quando os antigos sítios e fazendas de laranja, manga e outros produtos agrícolas e de criação de animais foram sendo substituídos ao longo das últimas décadas por conjuntos habitacionais populares e autoconstruções.

Atualmente, inúmeros problemas continuam ocorrendo na área, como a falta de infra-estrutura (pavimentação inadequada, falta de saneamento, acúmulo de lixo), escolas com falta de espaços e de equipamentos adequados, e posto de saúde insuficiente para o pronto atendimento de seus moradores.

A Agenda 21 da Estrada das Barreiras teve início em setembro de 2005, realizando suas primeiras reuniões na sede do Conselho de Moradores das Barreiras - COMOBA.

Foram inúmeros os problemas e prioridades levantados pelos moradores da Estrada das Barreiras durante as reuniões:

Infra-estrutura: recuo no ponto de ônibus; sinalização; problemas com postes baixos, especialmente nas ruas Santa Bernadete e Santa Luzia; pavimentação e iluminação das travessas Kaique, Escanteio, Militar e Florestal e Santa Luzia; asfalto e registro para a rua João Henrique; macro-drenagem para a rua Doralice Pereira Dorea, final da rua Juarez Araújo, 1ª e 2ª Travessa Maria das Graças Ribeiro, rua Irmã Dulce, rua Palmas Dantas, Loteamento Nossa Senhora das Graças, final da rua Alaide e final da rua Diogo; construção de encosta e escada com urgência na rua Santa Luzia e na travessa Escanteio; construção de uma praça na rua Fernando Pedreira, no terreno próximo ao PSF, e da mini-praça na rua Vila Dois Irmãos, na área da CHESF.

Educação: construção da creche-escola na rua Fernando Pedreira, próxima ao PSF; construção de colégio de 1º e 2º graus; curso profissionalizante de informática; construção de um galpão para cursos profissionalizantes (oficinas); construção de centro social; construção de pré-escola; e implantação de pré-vestibular em associação e conselhos.

Saúde: oferta de atendimento de nutricionista, assistente social e psicólogo para os moradores; CAPS para deficientes mentais; troca dos administradores do distrito para evitar acomodação; curso de humanização para todos os profissionais da unidade de saúde, especialmente vigilantes; implantação de uma emergência; recepcionista para o PSF; e uma quinta equipe para melhorar o atendimento a todos os moradores.

Conclusões

A experiência de planejamento participativo nesses dois bairros de Salvador, ao realizar uma Agenda 21 através de uma metodologia diversificada (reuniões, seminários, grupo focal, pesquisas), foi importante tanto para os participantes dos bairros envolvidos, como pela experiência adquirida pelos pesquisadores e estudantes universitários. A troca de experiências e o conhecimento sobre a realidade local para ambos os grupos (comunidade e universidade) possibilitam a realização de propostas de intervenção urbana mais coerentes com os desejos dos moradores.

Por outro lado, a possibilidade de experimentação de uma pedagogia com base comunitária permite a realização de novos modelos de planejamento urbano, como também a necessidade de fortalecimento das redes associativas nesses bairros através de suas associações, conselhos, escolas, grupos de jovens, organizações religiosas, projetos sociais, de forma a propiciar o desenvolvimento local mediante a construção coletiva de soluções para os problemas existentes.

REFERÊNCIAS

- BRAUDEL, Fernand. **Civilisation matériel, économie et capitalisme**. Paris: Armand Colins, 1979.
- CALDAS, Alcides; NUNES, Eduardo. Laboratório de geografia social e intervenção urbana: a criação de espaços de sociabilidade em bairros periféricos de Salvador. **REVISTA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**, Salva-

dor, ano 4, n.7, p. 24-30, dez. de 2002

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERNANDES, Rosali B. Processos recentes de urbanização em Salvador: O miolo, região popular e estratégia da cidades. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 9, n. 523, 20 de julio de 2004. [ISSN 1138-9796]. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-523.htm>.> Acesso em: 27 nov. de 2006.

FERRER, Francisco. **La escuela moderna**. Montevideo: Solidaridad, 1960.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.

BAHIA .Governo do Estado. **Plano de ocupação para a área do miolo de Salvador**. Salvador: CONDER/SEPLAM, 1985.

HALL, Peter. **Ciudades del mañana**: historia del urbanismo en el siglo XX. Barcelona: del Serbal, 1998.

JACOBS, Michael. **La economía verde**: medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro. Barcelona: Icaria, 1996.

NUNES, Eduardo J.F. Ordenação do território e desenvolvimento regional sustentável no extremo sul da Bahia: 1960-2000. 2002. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2003.

QUADRI, Gabriel. Políticas ambientais para uma cidade sustentável. In: ALVA, Eduardo N. (Org.). **Metrópoles (in)sustentáveis**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1977. p.133-135.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Theotônio dos. **A teoria da dependência**: balanço e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 55-68.

SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.82-129.

WALLESTEIN, Immanuel. **The capitalism world economy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

*Recebido em 30.06.07
Aprovado em 30.06.07*

**EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E
SOCIEDADES
SUSTENTÁVEIS**



EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: o que precisamos aprender para salvar o planeta

Moacir Gadotti *

RESUMO

Este ensaio é fruto de duas décadas de reflexão e ação do autor sobre o tema da ecologia e sua relação com a educação. O autor relata esse itinerário, sobretudo a partir de sua participação na Rio-92, na elaboração da *Carta da Terra* e no *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global*. Atualmente o autor é membro do Grupo de Referência da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Neste texto ele apresenta e problematiza o tema da educação para o desenvolvimento sustentável, a partir da polissemia do conceito de “desenvolvimento sustentável” e sua relação com a economia solidária, com o contexto da globalização, com um estilo de vida sustentável e a construção de uma civilização planetária. Apresenta também a ecopedagogia como uma pedagogia apropriada ao processo da *Década* para educar para um outro mundo possível. Destaca a *Década* como uma oportunidade tanto para a educação ambiental levar mais em conta a dimensão econômica e o tema do desenvolvimento, quanto para os sistemas educacionais poderem renovar seus princípios e diretrizes com base no conceito de sustentabilidade. Conclui apresentando os principais desafios da educação para o desenvolvimento sustentável, perguntando o que precisamos aprender para salvar o planeta.

Palavras-chave: Educação Ambiental – Ecopedagogia – Desenvolvimento Sustentável – Sustentabilidade – Globalização

ABSTRACT

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: what we need to learn to save the planet?

This essay is a result of decades of reflection and action on ecology and its relationship with education. The author describes this experience starting from his participation in the Eco-92 conference, in which he took part in the elaboration of the *Earth Charter* and the *Treaty on Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility*. The author is currently a member of *United Nation's Decade of*

* Pedagogo (1967), Licenciado em Filosofia (1971), Mestre em Filosofia da Educação (PUC/SP - 1973), Doutor em Ciências da Educação (Univ. Genebra – 1977) e Livre Docente (UNICAMP, 1986). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Autor de várias obras, entre elas: *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994), *Pedagogia da Terra* (Petrópolis, 2001), *Os mestres de Rousseau* (Cortez, 2004), *Educar para um outro mundo possível* (Publisher, 2006) e *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar* (Publisher, 2007), em que ele desenvolve uma proposta educacional orientada pelo paradigma da sustentabilidade. Endereço para correspondência: Rua Cerro Cora, 550 – 1º andar, sala 10 – 05061.100 São Paulo/SP. E-mail para contato: viviane@paulofreire.org

Education for Sustainable Development Reference Group. In this text, he presents and questions the theme education for sustainable development and starts by discussing about the polysemy of the concept “sustainable development” and its relationship with solidary economy, with the globalization context, sustainable lifestyle and the construction of a planetary civilization. He also presents ecopedagogy as the most appropriate pedagogy for the *Decade’s* process of educating for another possible world. He emphasizes the *Decade* as a good opportunity for environmental education to give more attention to economic dimensions and to the theme development itself. He also sees it as a good opportunity for educational systems to renew their principles and policies based on the concept of sustainability. Finally, he presents the main challenges faced by education for sustainable development by asking what do we really need to learn in order to save the planet.

Keywords: Environmental education – Ecopedagogy – Sustainable development – Sustainability – Globalization

A menos que sejamos capazes de traduzir nossas palavras em uma linguagem que atinja as mentes e corações das pessoas, velhas ou novas, não poderemos executar as extensas mudanças sociais necessárias para corrigir o curso do desenvolvimento (Gro Harlem Brundtland. In: *Prefácio de Our Common Future*).

Cheguei à educação para o desenvolvimento sustentável através da Carta da Terra. Vejo que existe uma ligação estreita entre a Iniciativa da Carta da Terra e a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Para Mikhail Gorbachev, presidente da Cruz Verde, a Carta da Terra é o “terceiro pilar” do **desenvolvimento sustentável**. O primeiro pilar é a própria Carta de fundação das Nações Unidas, e o segundo é a Declaração dos Direitos Humanos. Ele sustenta que a Carta da Terra precisa ser “universalmente adotada pela comunidade internacional” (In: CORCOVAN et al., 2005, p.10). Ela serviu de inspiração ética para os “objetivos do milênio” das Nações Unidas, e por isso, completa Peter Blaze Corcovan, professor da Florida Gulf Coast University, é uma “arca de esperança” (CORCOVAN et al., 2005, p.16). A Carta da Terra centra-se no novo conceito de “modo de vida sustentável”.

Para Mirian Vilela, Diretoria Executiva da Iniciativa da Carta da Terra, que escreve sobre a história e o significado desta iniciativa (In: CORCOVAN et al., 2005, p.17-22), o processo de consulta impulsionado em todos os continentes por Maurice Strong, Secretário Geral da Cúpula da

Terra Rio-92, deu legitimidade mundial a esse documento: a Carta da Terra é um movimento da sociedade civil planetária para “construir consensos e compartilhar valores” (p. 22) na busca de um modo de vida justo e sustentável.

A Carta da Terra tem um grande **potencial educativo** ainda não suficientemente explorado, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal. Por meio de sua proposta de diálogo intertranscultural, pode contribuir na superação do conflito civilizatório que vivemos hoje. Vivemos uma **crise de civilizações**, e a educação poderá ajudar a superá-la. Os princípios e valores da Carta da Terra podem servir de base para a criação de um sistema global de educação, uno e diverso, sob a coordenação da UNESCO, que poderá colocar uma base humanista comum para os sistemas nacionais de educação. Não se trata de formar um sistema ideologicamente único, o que seria uma iniciativa totalitária. Trata-se de realçar o que temos em comum, porque se não tivermos nada em comum o que nos resta é a guerra. Precisamos realçar, antes de mais nada, o que nos une, o que temos em comum como seres humanos, antes de realçarmos nossas diferenças. Precisamos buscar

o que é comum para a humanidade que está em todos nós.

Está demonstrado que a degradação ambiental gera conflitos humanos. A Carta da Terra está servindo, em muitos casos, como base para a resolução de conflitos criados pelo modo insustentável de produzir e reproduzir a nossa existência no planeta, principalmente no nível do cotidiano de muitas pessoas que a adotaram em suas vidas. Ela nos ajuda a superar os **fundamentalismos** que hoje desafiam o convívio pacífico dos povos e nações do planeta. Como sustenta Abelardo Brenes, professor da Universidade da Paz das Nações Unidas, o princípio da responsabilidade universal estabelecido no preâmbulo da Carta da Terra “complementa a Declaração dos Direitos Humanos, reconhecendo cada pessoa como cidadão do mundo” (In: CORCOVAN et al., 2005, p.35). Toda e qualquer pessoa é igualmente responsável pela comunidade da Terra como um todo, mesmo que, individualmente, tenhamos diferentes ofícios, funções e responsabilidades.

Associar a Carta da Terra a outros documentos e convenções das Nações Unidas tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada para desenvolver o seu potencial transformador. Entre aqueles documentos podemos destacar a Campanha Mundial pela Educação para Todos, a Década da Alfabetização, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Declaração dos Direitos das Crianças, a Agenda 21 e a Prevenção da HIV/SIDA. Sem dúvida, os valores da Declaração do Milênio coincidem plenamente com os valores defendidos pela Carta da Terra: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, e responsabilidade compartilhada.

Leonardo Boff, um dos fundadores da Teologia da Libertação e membro da Comissão da Carta da Terra, sustenta que a Carta da Terra “representa uma importante contribuição para uma visão holística e integrada dos problemas sócio-ambientais da humanidade” (In: CORCOVAN, et al., 2005, p.43). Ele defende que “o ser humano é um sub-capítulo do capítulo da vida”. Por isso, o ser humano precisa “cuidar” de toda a comunidade de vida com “amor”, “a energia mais poderosa que existe no ser humano e no universo” (p. 44).

No Instituto Paulo Freire consideramos a Carta da Terra como um convite da Terra, uma mensagem, um guia para a vida sustentável e um chamado para a ação. Com essa visão ética é que a incluímos como *tema gerador transversal* de todos os nossos projetos de atuação, tais como educação de adultos, alfabetização, educação cidadã, currículo etc, já que representa uma *temática interdisciplinar*. Construímos, para isso, o conceito e a visão de uma **Ecopedagogia** (inicialmente chamada de *Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável*), sendo esta a pedagogia apropriada à Carta da Terra. Como resultado desse percurso apresentamos, em parceria com Ângela Antunes, diretora pedagógica do IPF, um texto que foi publicado no livro *A Carta da Terra em Ação*, organizado por Peter Blaze Corcovan e outros.

A **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** foi instituída em dezembro de 2002 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, através da Resolução 57/254. Esta resolução encomenda à UNESCO a elaboração de um Plano que enfatize o papel da educação na promoção da sustentabilidade. Assim sendo, em maio de 2003, na Conferência de Ministros de Meio Ambiente, realizada em Kiev (Rússia), estes se comprometeram a promover em seus respectivos países um Plano Internacional de Aplicação da Década.

Em 2006, a UNESCO criou um **Grupo de Referência** para subsidiar a Secretaria da Década com insumos conceituais e estratégias. E a Secretaria da UNESCO para a Década, com base em estudos e pesquisas sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, deverá produzir materiais educativos e oferecer a formação necessária para facilitar a emergência de uma reforma educacional que inclua a sustentabilidade como princípio e diretriz, e que nos conduza a uma nova qualidade do ensino-aprendizagem. O Grupo de Referência da Década da UNESCO tem como orientação básica **cinco estratégias**:

1a. Estabelecer os princípios para uma *grande aliança mundial* pela sustentabilidade, tanto a nível governamental quanto não governamental;

2a. Iniciar, concretamente, pela criação e acompanhamento dos trabalhos das *Comissões Nacionais* da Década;

3a. Criar *centros de referência* em diferentes partes do mundo para fomentar a discussão, a pesquisa e a intervenção na educação para o desenvolvimento sustentável;

4a. Estabelecer estreita ligação com outras iniciativas e décadas da ONU, tais como: Década da Alfabetização, Educação para Todos, HIV/AIDS e as Metas do Milênio; e

5a. Estabelecer uma estratégia de comunicação e informação fortemente ancorada nas novas tecnologias e, particularmente, na Internet.

Algumas alianças já estão sendo estabelecidas, como a aliança com a *Iniciativa da Carta da Terra*. A UNESCO, em sua Conferência Geral de 2003, reconheceu a Carta da Terra como um quadro de referências importante para o desenvolvimento sustentável e, agora, para a educação direcionada ao desenvolvimento sustentável.

A primeira Conferência que tratou do tema da educação para o desenvolvimento sustentável foi realizada em 1977, em Tbilisi, na Rússia. Mas só 20 anos depois que o tema foi retomado com a força dos tempos atuais na *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade*, realizada pela UNESCO em Tessalônica (Grécia), entre os dias 8 e 12 de dezembro de 1997, e que reuniu mais de 1200 técnicos de 84 países. Nela insistiu-se muito na questão do “consumo responsável”.

Em Tessalônica ficou evidente o papel dos consumidores, uma grande força que pode agir em direção a um estilo de vida mais sustentável. Lá já se falava da importância de se introduzir o conceito de sustentabilidade na reorientação da educação formal, na mudança do padrão de produção e de consumo e na adoção de estilos de vida sustentáveis. A **Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** tem, portanto, precedentes históricos que precisam ser levados em conta. O modo de vida é imposto pelas máquinas de publicidade das grandes corporações, mas não necessariamente somos inteiramente determinados por elas. A participação e a mobilização dos consumidores podem ser decisivas para o êxito da Década. Nesse sentido é importante criar a contrapropaganda à insustentabilidade, propondo uma comunicação alternativa com todos os públicos, visando o consumo sustentável.

1. O que é desenvolvimento sustentável?

O conceito de “desenvolvimento sustentável”, embora tenha aparecido só em 1987, no Relatório Brundtland, tem importantes **antecedentes históricos**. Ele remonta aos anos 60. Em 1968 foi fundado o **Clube de Roma**, um grupo de economistas e cientistas que advertiram a humanidade sobre o ritmo do “crescimento” (MEADOWS, 1972) que poderia levar, como está levando, a um limiar que, se ultrapassado, poria em risco a sobrevivência da espécie. Esse conceito esteve presente também em 1972 na **Conferência de Estocolmo** (Suécia), em cuja “Declaração sobre o Meio Ambiente” manifestou-se preocupação com o uso dos recursos naturais. Dois anos depois (1974), o ambientalista Lester Brown criou uma organização, o *Worldwatch Institute*, para pesquisar o tema, cujos resultados foram publicados dez anos depois (1984) no relatório *State of The World Report*, com dados muito preocupantes sobre os impactos ambientais do modelo econômico dominante.

A Conferência de Estocolmo preocupou-se também com o problema da pobreza e da distribuição de renda, mas o foco das discussões foi mesmo a *poluição* causada pelas atividades humanas, particularmente pelo desenvolvimento industrial, que degradavam o meio ambiente. Os países ricos reconheceram que eram eles os que mais poluíam a Terra, mas não se comprometeram a evitá-lo. Disseram que este era o custo que se pagava pelo “progresso”.

Em 1982, a ONU aprova a *Carta da Natureza*, defendendo todos os tipos de vida e, em 1983, cria a *Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* liderada pela Primeira Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, para formular propostas de superação desse impasse. Seu relatório saiu quatro anos depois (1987), com o nome **Nosso Futuro Comum**, também chamado de “Relatório Brundtland”, no qual aparece pela primeira vez o termo “desenvolvimento sustentável”.

A consagração do conceito de “desenvolvimento sustentável” deu-se, definitivamente na Rio-92, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente*, também chamada de Eco-92. Seu maior resultado foi a **Agenda 21**,

contendo um conjunto de propostas e objetivos para reverter o processo de degradação do meio ambiente. Cinco anos depois (1997), um Protocolo assinado por 84 países (menos os Estados Unidos) em **Kyoto**, no Japão, previa a redução da emissão de dióxido de carbono e de outros gases que provocam o **efeito estufa**. Como se sabe, o efeito estufa é provocado pelo excesso de gases na atmosfera, e o dióxido de carbono faz parte desses gases. Quando a radiação solar atinge a Terra, parte dos raios é absorvida pela sua superfície e parte é reenviada para o espaço. Uma quantidade muito elevada de gases na atmosfera, como o dióxido de carbono e o metano, fazem com que a Terra absorva uma quantidade maior de raios solares, o que provoca um maior aquecimento do planeta.

Um dos organismos das Nações Unidas, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), vem trabalhando com o conceito de “desenvolvimento humano sustentável”, ampliando o seu sentido inicial e enfatizando as várias dimensões necessárias para o desenvolvimento de um povo, abrangendo não só o crescimento econômico e a sustentabilidade ambiental, mas também a erradicação da pobreza, a promoção da equidade, a inclusão social, igualdade de gênero e raça e a participação política, todos considerados como fatores importantes na promoção de um “modo de vida sustentável”, como sustenta a **Carta da Terra**, cuja primeira redação foi lançada no **Fórum Global** realizado simultaneamente à Conferência das Nações Unidas, no Rio de Janeiro, em 1992.

Na Rio+10, organizada pela ONU em Joanesburgo, em 2002, na África do Sul, constatou-se o fracasso das medidas tomadas dez anos antes. O mundo tomava conhecimento de que a maior consciência ecológica que se seguiu à Rio-92 não fora suficiente para evitar o desastre confirmado logo a seguir (2006 e 2007) pelo **Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas**, conhecido pela sigla em inglês IPCC. Ou seja, o aquecimento global já não era um episódio distante. A sua principal causa, segundo os dados do IPCC, é a ação humana. Seus efeitos começam a se fazer sentir em todo o planeta, e já ultrapassamos o limiar apontado pelo Clube de Roma em 1968. Em poucos anos, pela ação dos seres humanos, como ficou

demonstrado “cientificamente”, o aquecimento global passou a se uma realidade. Sabe-se que a temperatura do planeta poderá subir até o final do século entre 1,8 e 4 graus, com graves consequências para todos os ecossistemas da Terra. Não temos mais escolha: ou mudamos o nosso modo de produzir e reproduzir nossa existência no planeta ou simplesmente morreremos. Ou inventamos um novo modo de viver ou morreremos.

O relatório da ONU mostrou que a taxa de aumento da emissão de gás-estufa está no setor de energia, que cresceu 145% nos últimos 15 anos, no setor de transporte (120%), no setor industrial (65%), e no setor florestal, por desmatamento e queimadas (40%). Em princípio, todos nós podemos contribuir para reduzir a emissão de gases-estufa, mudando nosso **estilo de vida**, se utilizarmos, por exemplo, menos energia (desligando a luz e colocando o ar condicionado não tão frio...), se usarmos transporte coletivo, deslocando-nos mais a pé, e se trabalharmos mais em casa (usando a Internet). Precisamos olhar para dentro de nós mesmos e para nossos padrões de consumo insustentáveis. Os relatórios do IPCC nos alertam para o fato de que já passamos do limite. Agora temos que criar estratégias para sobreviver, primeiro nos preparando para as mudanças e, segundo, diminuindo os efeitos negativos do aquecimento global rearboreando o planeta, por exemplo, e não repetindo o passado.

Apesar de toda essa discussão, os termos “sustentável” e “desenvolvimento” continuam vagos e controversos, e por isso precisamos qualificar cada um deles, tentando dar a esses conceitos um novo significado. De fato, “sustentável” é um termo que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros ele tornou-se a própria expressão de um absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis. Para nós, “sustentável” é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica num equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo. A **sustentabilidade** que defendemos refere-se ao próprio sentido do que

somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido de tudo o que nos cerca.

Esse é um dos temas que deverá dominar os debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que estão servindo apenas para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada ao tema **planetaridade**, isto é, a uma visão da Terra como um novo paradigma, a que também se associam as categorias complexidade holismo e transdisciplinaridade. Que implicações essa visão de mundo tem sobre a educação? O tema remete a uma *cidadania planetária*, à *civilização planetária*, à *consciência planetária*. Uma **cultura da sustentabilidade** é também, por isso, uma cultura da planetaridade, isto é, uma cultura que parte do princípio de que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, que são cidadãos de uma única nação.

Esse debate já teve início com o surgimento do conceito de “desenvolvimento sustentável” utilizado pela primeira vez pela ONU em 1979, indicando que o desenvolvimento poderia ser um processo integral que deveria incluir as dimensões culturais, éticas, políticas, sociais e ambientais, e não somente as dimensões econômicas. Esse conceito foi disseminado mundialmente pelos relatórios do Worldwatch Institute na década de 80 e, particularmente, pelo relatório *Nosso Futuro Comum*, produzido pela Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987, e coordenado por Gro Harlem Brundtland. Por isso é também conhecido como “Relatório Brundtland”. (CMMAD, 1988)

Muitas foram as críticas feitas a esse conceito posteriormente, muitas vezes pelo seu uso reducionista e sua trivialização, apesar de aparecer como “politicamente correto” e “moralmente nobre”. Há outras expressões que têm uma base conceitual comum e se complementam, tais como: “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento humano sustentável” e “transformação produtiva com equidade” (CEPAL, 1990), sendo que a expressão “desenvolvimento humano” tem a vantagem de situar o ser humano no centro do desenvolvimento. Este conceito tem como eixos centrais a “equidade” e a “participação”, está ainda em evolução, e se opõe

à concepção neoliberal de desenvolvimento. Concebe a sociedade desenvolvida como uma sociedade equitativa, a ser alcançada através da participação das pessoas.

Como o conceito de desenvolvimento sustentável, o conceito de desenvolvimento humano é muito amplo e, por vezes, ainda vago. As Nações Unidas, nos últimos anos, passaram a usar a expressão “desenvolvimento humano” como indicador de qualidade de vida, fundado em índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são também os indicadores de uma **sociedade sustentável**, isto é, uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras.

As **críticas** ao conceito de desenvolvimento sustentável e à própria idéia de sustentabilidade vêm do fato de que o ambientalismo muitas vezes trata separadamente as questões sociais e as questões ambientais. O movimento conservacionista surgiu como uma tentativa elitista dos países ricos no sentido de reservar grandes áreas naturais para serem preservadas para o seu lazer e a sua contemplação, como a Amazônia, por exemplo. Não se tratava propriamente da sustentabilidade do planeta, mas muito mais da continuação de seus privilégios, em contraste com as necessidades da maioria da população do mundo. Sem uma preocupação social, o conceito de “desenvolvimento sustentável” esvaziava-se de sentido. Por isso devemos falar muito mais do desenvolvimento “socioambiental” do que do “ambiental”, buscando não separar as necessidades do planeta das necessidades humanas. Os ecologistas, os ambientalistas e todos nós precisamos convencer a maioria da população, principalmente a população mais pobre, de que se trata não apenas de limpar os rios, despoluir o ar, reflorestar os campos devastados para vivermos num planeta melhor num futuro distante. Trata-se de dar simultaneamente uma solução aos **problemas ambientais** e aos **problemas sociais**, já que os problemas de que trata a ecologia não afetam apenas o meio ambiente, mas também o ser mais complexo da natureza, que é o ser humano.

O conceito de “desenvolvimento” não é um conceito neutro, pois se situa em um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano. Ele já foi utilizado durante muitos anos em uma visão colonizadora, que dividiu os países do globo entre “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “sub-desenvolvidos”, remetendo-se sempre a um único padrão de industrialização e de consumo. E supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação de bens materiais. Metas de desenvolvimento foram impostas pelas **políticas econômicas neo-colonialistas** dos países chamados “desenvolvidos”, em muitos casos com enorme aumento da miséria, da violência e do desemprego. Junto com esse modelo econômico, com seus ajustes por vezes criminosos, foram transplantados valores éticos e ideais políticos que levaram à destruturação de povos e nações. Não é de se estranhar, portanto, que muitos tenham reservas quando se fala em desenvolvimento sustentável, já que o desenvolvimentismo levou o planeta ao estado de agonia. Temos hoje consciência de que uma iminente catástrofe pode se abater sobre nós se não traduzirmos essa consciência em atos para retirar do desenvolvimento essa visão predatória e concebê-lo de forma mais holística, antropológica e menos economicista.

A **polissemia** da expressão “desenvolvimento sustentável” tomou e ainda está tomando muito tempo de discussão. Todos reconhecem a **ambigüidade** dessa expressão, que é interpretada, de um lado, como uma esperançosa revolução e, do lado oposto, como a realização do sonho liberal norte-americano. Por isso, muitos se negam a reconhecer na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável uma nova oportunidade de transformações socioambientais e econômicas. Se conceitualmente se podem discutir os termos dessa Década, na prática todos sabemos facilmente o que é e o que não é sustentável. Insustentável é a fome, a miséria, a violência, a guerra, o analfabetismo etc. Portanto o critério de superação dessa questão é a prática. Afinal, muitos outros conceitos são ambíguos, como são os conceitos de cultura, de democracia, de ci-

dadania, autonomia, justiça, etc. E muitos possuem significados diferentes conforme o contexto e os autores que os defendem. Porém o grande número de definições desses conceitos não impede que os consideremos essenciais para as nossas vidas. Damos-lhes o conteúdo prático que nossos princípios e valores sociais e políticos lhes conferem. Por isso, não podemos deixá-los ambíguos. Precisamos explicitar o seu sentido e o seu significado.

Como dissemos, a ambigüidade só será superada na prática. Os debates teóricos são importantes, mas eles têm um limite sem a sua utilização prática. Logo, planos concretos darão mais consistência teórica à Década, superando propostas generalistas. Afinal, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, propondo novos modos de produção e de reprodução da vida – novos modos ou estilos de vida sustentável – dependem, na sua prática, da correlação de forças políticas existentes na sociedade. A prática, portanto, deverá necessariamente superar a ambigüidade estabelecida pela “vaguidade” dos conceitos nela apresentados.

Quando falamos em vida sustentável a entendemos como um modo de vida de bem-estar e de bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável. Amartya Sen (2000), em seu livro *Desenvolvimento com liberdade*, concebe o progresso da humanidade como um processo de expansão das liberdades das pessoas e dos povos, distanciando-se da concepção de um único modo de produzir e reproduzir a existência, ligado à industrialização e ao crescimento econômico. O essencial é garantir as liberdades das pessoas construírem sua vida e seu bem-estar da forma como o desejarem. O que os governos devem fazer é oferecer a oportunidade para que todos possam desenvolver seus talentos, por meio da garantia universal dos direitos econômicos, individuais e culturais, além dos direitos sociais e políticos. As liberdades estão hoje interligadas planetariamente. Por isso, a democracia precisa ser também planetária e radical.

Está claro que entre **sustentabilidade** e **capitalismo** existe uma incompatibilidade de princípios. Essa é uma contradição de base que pode inviabilizar a idéia de um desenvolvimento sustentável. Tenta-se conciliar dois termos inconciliáveis

não em si, metafisicamente, mas no atual contexto econômico. O conceito de desenvolvimento sustentável é impensável e inaplicável neste contexto, e o fracasso da *Agenda 21* o demonstra. Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável, numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada e pela exploração do trabalho? Levado às suas últimas conseqüências, o projeto do “desenvolvimento sustentável” coloca em questão não só o crescimento econômico ilimitado e depredador da natureza, mas o próprio modo de produção capitalista. Ele só tem sentido numa **economia solidária**, numa economia regida pela “compaixão” e não pelo lucro.

Os graves problemas socioambientais e as críticas ao modelo de desenvolvimento geraram na sociedade, nas últimas décadas, uma expansão da consciência ecológica. Embora essa consciência não tenha ainda provocado mudanças profundas no modelo econômico e nos rumos das políticas governamentais, já existem algumas experiências concretas que apontam para uma crescente sociedade sustentável em marcha, como o demonstrou a Conferência de Assentamentos Humanos *Habitat II*, organizada pelas Nações Unidas em Istambul, na Turquia, em 1997. Nessa Conferência foram apresentadas experiências concretas de combate à “crise urbana” representada pela violência, pelo desemprego, falta de habitação, de transporte, e de saneamento, que vêm degradando o meio ambiente e a qualidade de vida. Essas experiências apontam para o nascimento de uma **cidade sustentável**. Políticas de sustentabilidade econômica e social, aos poucos, estão surgindo, constituindo-se em verdadeira esperança de que podemos, em tempo, enfrentar “nossos desafios globais”.

2. O que é educação para o desenvolvimento sustentável?

A sensação de pertencimento ao universo não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância sentimo-nos ligados a algo que é muito maior do que nós. Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E, durante toda vida buscamos respostas

ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, para o sentido da nossa existência. Esta é uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo não apenas se apresentar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar, ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo.

Hoje, tomamos consciência de que o **sentido das nossas vidas** não está separado do sentido do próprio planeta. Diante da degradação das nossas vidas no planeta, chegamos a uma verdadeira encruzilhada entre um *caminho tecnozóico*, que coloca toda a fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise sem mudar nosso estilo poluidor e consumista de vida, e um *caminho ecozóico*, fundado numa nova relação saudável com o planeta, que reconhece que somos parte do mundo natural e vivemos em harmonia com o universo, e que é caracterizado pelas atuais preocupações ecológicas. Fazemos escolhas, mas nem sempre temos clareza delas. É necessário que as façamos com consciência de suas implicações, pois elas definirão o futuro que teremos. O processo educacional pode contribuir, neste sentido, para humanizar o nosso modo de vida, já que a educação carrega de intencionalidade nossos atos.

Todavia, não podemos realmente entender esses caminhos como caminhos antagônicos. Eles podem ser orientados paralelamente e não se opor um ao outro. Foi pela via tecnozóica que o ser humano pôde chegar à lua e ver a Terra, ao longe, fixa entre seus dedos. Tecnologia e humanismo não se contrapõem. Mas, é claro, houve excessos no nosso estilo poluidor e consumista de vida impulsionados pela tecnologia e por um paradigma econômico insustentável. Este é que tem que ser posto em causa. E esse é um dos papéis da educação sustentável ou ecológica.

Mesmo com essas ambigüidades, o conceito de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um **componente educativo** formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a **promoção da aprendizagem** do “sentido das coisas a partir da vida cotidi-

ana”, como dizem Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1998). Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária.

A pesquisa de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado sobre a ecopedagogia originou-se na preocupação com o sentido da vida cotidiana, cuja formação está ligada ao espaço/tempo no qual se realizam concretamente as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Estas se dão sobretudo no nível da sensibilidade, muito mais do que no nível da consciência. A relação homem-natureza é também uma relação que se dá no nível da sub-consciência, e por isso precisamos de uma **ecoformação** para torná-la consciente. E a ecoformação necessita de uma **ecopedagogia**. Como destaca Gaston Pineau (1992), uma série de referenciais se associam para isso: a inspiração bachelardiana, os estudos do imaginário, a abordagem da transversalidade, da transdisciplinaridade e da interculturalidade, o construtivismo e a pedagogia da alternância.

Precisamos hoje de uma ecopedagogia e de uma ecoformação; precisamos de uma **Pedagogia da Terra**, porque sem essa pedagogia para a re-educação do homem/mulher, principalmente do homem ocidental, prisioneiro de uma cultura cristã predatória, não poderemos mais falar da Terra como um lar, como uma toca para o “bicho-homem”, como dizia Paulo Freire. Sem uma **educação sustentável**, a Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de nosso domínio técnico-tecnológico, um ser para ser dominado, objeto de nossas pesquisas, ensaios, e, algumas vezes, de nossa contemplação. Mas não será o espaço de vida, o espaço do aconchego, de “cuidado”, como sustenta Leonardo Boff (1999).

Não aprendemos a amar a Terra apenas lendo livros sobre o tema e livros de ecologia integral. A experiência própria é fundamental. Plantar e acompanhar o crescimento de uma árvore ou de uma flor, caminhando pelas ruas da cidade ou aventurando-se numa floresta, sentir o cantar dos pássaros nas manhãs ensolaradas, observar como o vento move as plantas, sentir a areia quente de nossas praias, olhar para as estrelas numa noite escura. Há muitas formas de encantamento e de emoção frente às maravilhas que a natureza nos reserva.

Existe, é claro, a poluição e a degradação ambiental para nos lembrar que podemos destruir essa maravilha, formar nossa consciência ecológica e nos mover à ação. Observar uma plantinha que cresce viçosa no meio de uma parede de cimento e acariciá-la, contemplar com ternura o pôr-do-sol, cheirar o perfume de uma folha de pitanga, de goiaba, de laranja, de um cipreste ou eucalipto... são múltiplas formas de viver em relação permanente com esse planeta generoso e de compartilhar a vida com todos os que o habitam ou compõem. A vida tem sentido, mas ele só existe em relação. Como diz o poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade: “Sou um homem dissolvido na natureza. Estou florescendo em todos os ipês”.

Drummond só poderia dizer isto aqui na Terra, pois só ela é amigável com o ser humano, já que os outros planetas do sistema solar são francamente hostis a ele, embora tenham sido originados na mesma poeira cósmica. Existirão outros planetas fora do sistema solar que abrigam a vida, talvez a vida inteligente? Se levamos em conta que a matéria da qual se originou o universo é uma só, é muito provável. Mas, por ora, só temos um planeta que é nosso amigo. Temos que aprender a amá-lo.

Como se traduz na educação o princípio da sustentabilidade? Para responder a esta pergunta é necessário indagar até que ponto há sentido no que fazemos, e até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida e para a felicidade dos povos.

É no contexto da evolução da própria ecologia que surge e ainda engatinha o que chamamos de “ecopedagogia”, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1998), e que hoje ultrapassou esse sentido. A ecopedagogia está se desenvolvendo, seja como **movimento pedagógico**, seja como **abordagem curricular**.

Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um *movimento social e político*. Como todo movimento novo, em processo e em evolução, ele é complexo e pode tomar diferentes direções. Ele pode ser entendido diferentemente, como são compreendidas as expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”. Existe uma visão capitalista do desenvolvimento sustentável e do meio ambiente, a qual, por ser anti-

ecológica, pode ser considerada uma “armadilha”, como sustenta Leonardo Boff. Mas existe também uma visão emancipadora destes dois conceitos. O campo da ecologia, por ser um movimento novo, é também um campo de disputas ideológicas.

A ecopedagogia, numa visão emancipadora, implica uma *reorientação dos currículos* para que incorporem certos princípios. Esses princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Jean Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, mas só o serão se forem significativos também para a saúde do planeta.

Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como **projeto alternativo global**, cuja preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral). Este modelo implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. A ecopedagogia, ou *Pedagogia da Terra*, como a chamamos, está ligada, portando, a um *projeto utópico*: o de mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o seu sentido profundo. (GADOTTI, 2001).

A **ecopedagogia** não se opõe à **educação ambiental**. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto básico. A ecopedagogia incorpora-a e oferece-lhe estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do **Fórum Global 92**, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*. Hoje, porém, a ecopedagogia tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela se identifica com a **educação sustentável**, ou seja, com uma **eco-educação**, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio

ambiente, mas com o *sentido* mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana.

A partir desses antecedentes indagamos como podemos entender a **educação para o desenvolvimento sustentável**. Para tanto é preciso entender o que é desenvolvimento sustentável. A sua definição mais simples foi dada, como vimos, pelo Relatório *Nosso Futuro Comum*: desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas. (CMMAD, 1988). Como vimos, trata-se de um conceito geral, já que O Relatório *Nosso Futuro Comum* não entra em detalhes, o que causou muita ambigüidade, deixando o conceito aberto à criatividade e à disputa ideológica.

Podemos considerar o desenvolvimento sustentável mais como um conceito orientador para a ação, e na ação podemos dar-lhe conteúdo concreto. Nesse sentido, o Relatório *Nosso Futuro Comum* sugere uma “transição” para a sustentabilidade, o que exige uma mudança profunda no modelo de desenvolvimento atual e nos padrões de produção e de consumo. A **sustentabilidade** é maior do que o **desenvolvimento sustentável**.

Enquanto o modelo de desenvolvimento dominante hoje no mundo aponta para a insustentabilidade planetária, o conceito de desenvolvimento sustentável aponta para a sustentabilidade planetária. Aqui se encontra a força mobilizadora desse conceito. O desafio é mudar de rota e caminhar em direção à sustentabilidade por uma outra globalização, por uma **alterglobalização**. Para que a **sustentabilidade** aponte para essa outra globalização podemos desdobrá-la em dois eixos, o primeiro relativo à natureza e o segundo relativo à sociedade:

- 1) **sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica** (recursos naturais e ecossistemas), que se refere à base física do processo de desenvolvimento e à capacidade da natureza suportar a ação humana, com vistas à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional;

2) **sustentabilidade cultural, social e política**, que se refere à manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas e a justiça distributiva, e com o processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento.

Por outro lado, precisamos também distinguir, sem separar, a educação *sobre* o desenvolvimento sustentável da educação *para* o desenvolvimento sustentável. A primeira refere-se à tomada de consciência, à discussão teórica, à informação e aos dados sobre o desenvolvimento sustentável; a segunda refere-se a como utilizar a educação como meio para construir um futuro mais sustentável. Trata-se portanto de ir além da discussão teórica, e de dar exemplo de vida sustentável. A **educação para o desenvolvimento sustentável** é mais do que uma base de conhecimentos relacionados com o meio ambiente, a economia e a sociedade. Ela deve ocupar-se da aprendizagem de atitudes, perspectivas e valores que orientam e impulsionam as pessoas a viverem suas vidas mais sustentavelmente. As crises criadas pelos seres humanos no planeta estão mostrando, todos os dias, que somos seres irresponsáveis. Neste sentido, educar para o desenvolvimento sustentável é educar para se tomar consciência dessa irresponsabilidade, a fim de superá-la.

Estamos consumindo além da capacidade de renovação da Terra. Para alimentar com dignidade todos os habitantes do planeta e atender suas necessidades, precisaríamos de 3 planetas, segundo os padrões de consumo capitalista. Hoje os seres supostamente mais educados do planeta são os que mais o destroem, porque são também os maiores depredadores da Terra devido ao seu estilo insustentável de vida. E os países que oferecem maior oportunidade de acesso à educação (supostamente de qualidade) são os que trazem em sua história (passada e presente) práticas e valores de profunda destruição da vida no planeta. É preciso entender que a degradação ambiental é fundamentalmente resultado de uma política econômica pensada e praticada pelo primeiro mundo. Porém, em geral, países pobres são julgados e condenados por seu desrespeito ao meio ambiente, o que cria em nós a falsa idéia de que a degradação mora no

terceiro mundo por responsabilidade e incompetência de nós mesmos. Esquecem de mencionar a história que gerou tal realidade e não destacam o tamanho da responsabilidade dos países mais ricos do planeta.

Neste sentido, observamos que algo está ocorrendo com os nossos **sistemas educacionais**. A educação, tal qual foi se desenvolvendo, é mais *parte do problema* do desenvolvimento sustentável do que *parte da solução*. Isto porque ela reproduz os princípios e valores da economia insustentável. É preciso romper o paradigma ou o esquema de procedimentos competitivos na educação. O modelo dominante de desenvolvimento é regido por uma racionalidade instrumental que foi copiada pelo sistema educativo. E a educação para o desenvolvimento sustentável precisa aproveitar-se das contradições existentes no interior dos sistemas educativos e fazer avançar a educação sustentável. Não basta introduzir nesses sistemas o tema da sustentabilidade sem refundar as disciplinas sob uma outra racionalidade, comunicativa e emancipadora, e sem mudar as práticas vividas nesses espaços. Para que os sistemas educativos possam incorporar em seus processos pedagógicos a educação para o desenvolvimento sustentável, precisam, antes de mais nada, educar os sistemas para e pela sustentabilidade.

O documento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável sustenta que não existe um modelo universal de educação para o desenvolvimento sustentável. Daí a importância de se traduzir esse conceito para as diferentes realidades e de **pedagogias** como a de Paulo Freire, que parte da leitura do mundo, do respeito ao contexto de cada um, e que oferece uma *metodologia dialógica* e emancipadora. Na América Latina, por exemplo, deve-se levar em conta a rica tradição da **educação ambiental**, e não tentar substituí-la. A Década tem o mérito de recolocar o tema do “desenvolvimento” na agenda mundial e na prática da educação ambiental. Para nós, tanto a educação ambiental quanto a educação para o desenvolvimento sustentável são dimensões da **educação cívica**, cidadã, que é uma educação em valores.

No documento da Década está explícito que a economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimi-

tada e pela exploração do trabalho é essencialmente insustentável. **Insustentável** é a pobreza, a fome, a miséria. É a guerra e o complexo industrial militar que a alimenta. Insustentável é o **armamentismo**, a principal causa do desastre ambiental atual, como afirmou o prêmio Nobel da Paz e presidente da Costa Rica, Oscar Arias, na abertura do “Encontro Latino-americano ‘Construindo uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina’” (San José, 31 de outubro de 2006). O armamentismo não só coloca em perigo as populações como também provoca uma imensa agressão ao meio ambiente. Mesmo em tempo de paz, ele produz mais emissões de dióxido de carbono do que qualquer outra atividade humana. O **complexo industrial militar** do mundo gasta bilhões de dólares a cada ano na compra de armas e na manutenção dos contingentes de militares, privando as populações mais empobrecidas do mundo da possibilidade de satisfazerem suas necessidades essenciais e de serviços básicos. A produção e a manutenção das armas e a guerra provocam efeitos ambientais catastróficos além de se constituírem num estado de violação extrema dos direitos humanos. Todos pagamos um elevado custo social para sustentar esse complexo industrial militar capitalista, já que as forças militares se constituíram no fator mais contaminador do planeta. Nossas prioridades estão simplesmente equivocadas.

Foi esse modelo insustentável que gerou as grandes **crises atuais**, todas elas interligadas. São elas:

1ª. *Crise social mundial*: pobreza e exclusão cruel e impiedosa de membros da mesma espécie;

2ª. *Crise da água potável*: muitas crianças morrem de doenças causadas pela falta de tratamento do esgoto e da água. A água potável é cada vez mais escassa;

3ª. *Crise de alimentos*: esta virá com a crise da água;

4ª. *Crise do efeito estufa* (mudanças climáticas): se essa crise não for superada não haverá nada para compartilhar; e

5ª. *Crise energética*: não sabemos até quando teremos combustíveis não renováveis. O petróleo é hoje o sangue do sistema.

Afirmamos que a educação para o desenvolvimento sustentável é uma grande oportunidade para a educação ambiental. Sem dúvida, mas, para isso,

devemos entender o “desenvolvimento” a partir de uma visão mais holística, e não como puro “crescimento” vegetativo. Precisamos de uma visão altermundista do desenvolvimento sustentável que não separa a questão econômica das questões política e social, e da busca de uma existência sustentável. Dessa forma, educar para o desenvolvimento sustentável é educar para um estilo de vida sustentável, muito mais do que educar para um modelo de desenvolvimento nos moldes capitalistas.

A UNESCO, no documento da Década, indica um **conjunto de temas** que poderiam dar mais consistência prática a esse conceito, entre eles a pobreza, o desenvolvimento rural, a saúde, o consumo, a equidade de gênero, os direitos humanos, a diversidade cultural, a conservação e proteção ambiental, e a multiculturalidade. Tanto a educação ambiental quanto a educação para o desenvolvimento sustentável vêm tratando desses temas sem, contudo, obterem o resultado esperado, que é a mudança na qualidade do desenvolvimento humano. Saber como intervir no mundo real continua sendo o grande desafio da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Trata-se de saber como implementar esse conceito em programas de educação formal e não formal, envolvendo governos, comunidades, o setor privado, os sindicatos, a sociedade civil, a mídia, as agências internacionais etc.

A educação é fundamental para alcançar a sustentabilidade, ou seja, para criar um futuro mais sustentável. Todas as disciplinas e todos os docentes podem contribuir para a educação para a sustentabilidade: as matemáticas podem trabalhar com os dados referentes à contaminação; as disciplinas lingüísticas podem analisar o papel dos meios de comunicação e dos anúncios publicitários na formação de hábitos de consumo; e a história e as ciências sociais podem discutir o etnocentrismo, o racismo e a desigualdade de gêneros. O que a UNESCO poderia fazer, além de promover a difusão, a aprendizagem e a mudança cultural por meio da educação para o desenvolvimento sustentável, seria fortalecer os mecanismos de avaliação e de monitoramento, fazendo balanços anuais, divulgando as boas experiências, etc. A sociedade civil é uma forte aliada desse compromisso. Contudo, os governos dos estados mem-

bros das Nações Unidas, passados dois anos, com raras exceções, ainda não despertaram para a importância da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Espera-se deles maior empenho nos próximos anos.

3. Os grandes objetivos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A “Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável” se constitui numa grande oportunidade para a renovação dos currículos dos sistemas formais de educação. O apelo do documento das Nações Unidas é, sobretudo, para os “Estados Membros”. O documento resgata a história de lutas por uma cultura da sustentabilidade desde Estocolmo (1972), passando pelo “Nosso Futuro Comum” (1987), pela Rio-92, pelo Fórum de Educação de Dakar (2000), e pelos Objetivos do Milênio (2002).

A Década representa um meio de implementação do capítulo 36 da Agenda 21, ao buscar reorientar e potencializar políticas e programas educativos já existentes, como o da educação ambiental, e iniciativas como a da Carta da Terra. O capítulo 36 da Agenda 21 enfatiza que a educação é um “fator crítico” para promover o desenvolvimento sustentável e para desenvolver a capacidade das pessoas no que se refere às questões do meio ambiente e do desenvolvimento.

O documento das Nações Unidas afirma textualmente que “não existe um modelo universal de educação para o desenvolvimento sustentável. Ao contrário, existe um consenso geral de que o conceito contém diferenças de acordo com o contexto local, as prioridades e as perspectivas”. Daí a importância de se traduzir esse conceito para as diferentes realidades e contextos através de “diferentes pedagogias e métodos”, que incluam, como ponto em comum, o respeito e a valorização dos direitos humanos, uma visão interdisciplinar e holística da educação, e a participação democrática. As grandes características desse documento são: interdisciplinaridade, multiplicidade de métodos (trabalho, arte, debate, dramatização, experiência...) e participação nas decisões.

Com relação aos objetivos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o documento (edição brasileira, maio de 2005) afirma textualmente que:

... o objetivo maior da Década é integrar princípios, valores, e práticas de desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e do ensino. Esse esforço educacional deve encorajar mudanças no comportamento para criar um futuro mais sustentável em termos da integridade do meio ambiente, da viabilidade econômica, e de uma sociedade justa para as atuais e as futuras gerações (...). O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável exige que se reexamine a política educacional, no sentido de reorientar a educação desde o jardim da infância até a universidade e o aprendizado permanente na vida adulta, para que esteja claramente focado na aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados com a sustentabilidade. (UNESCO, 2005, p.57).

Os **objetivos específicos** da Década, segundo a UNESCO, são: a) facilitar as redes e os vínculos entre os ativistas que defendem a EDS¹; b) incrementar o ensino e a aprendizagem da EDS; c) ajudar os países na implementação das Metas do Milênio por meio da EDS; e d) oferecer aos países novas oportunidades para incorporar a EDS nos seus esforços de reforma educacional.

Estimular mudanças de atitudes e comportamentos é uma idéia simples. Um instrumento de mobilização, difusão e informação que depende muito de parcerias, principalmente com ONGs. Um dos objetivos da Década é “facilitar vínculos e redes, trocas e interação entre atores sociais e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, isto é, facilitar contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas em EDS.

A Década vem reafirmando que a “educação é um elemento indispensável para que se atinja o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005, p.27), mas não decisivo se não houver medidas de política econômica. A economia pode mudar se houver mobilização social contra o atual modelo capitalista insustentável. Uma EDS sem mobilização social contra o atual modelo econômico não alcançará suas metas, e isso está de acordo com o próprio docu-

¹ EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

mento quando afirma que “a economia global de mercado, como existe atualmente, não protege o meio ambiente e não beneficia metade da população mundial” (UNESCO, 2005, p.56).

Portanto, a EDS, para ser eficaz, deve ser uma educação eminentemente política. E isso também está no documento: “o desenvolvimento sustentável não busca preservar o *status quo*, ao contrário, busca conhecer as tendências e as implicações da mudança” (UNESCO, 2005, p.39). De acordo com ele:

... necessita-se de uma educação transformadora, uma educação que contribua para tornar realidade as mudanças fundamentais exigidas pelos desafios da sustentabilidade (...). Aprender no âmbito do programa EDS não pode, entretanto, limitar-se meramente à esfera pessoal – aprender deve levar a uma participação ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social e mudança (UNESCO, 2005, pp. 42 e 45).

O que nos parece problemático nos documentos da Década é a relação entre a **Educação para o Desenvolvimento Sustentável** e a **Educação Ambiental**. Segundo o documento:

...a educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba a educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. (UNESCO, 2005, p.46).

Uma pesquisa realizada em novembro de 2004 durante o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, no Brasil, com mais de 1500 participantes, mostrou que apenas 18% dos sujeitos conheciam a Década enquanto 68% achavam inconveniente mudar a expressão “Educação Ambiental” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, porque “a Educação Ambiental contém já elementos sociais e econômicos” e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é “confusa conceitual e operativamente”. Argumentavam ainda que a substituição da Educação Ambiental pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável “representa a perda de um capital simbólico construído

na região com muita dificuldade e com grande potencial transformador”. Creemos que se deve debater melhor a relação entre Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável para evitar esses equívocos.

Existe nas Nações Unidas um grande arcabouço legal de declarações e de programas, mas pouca efetividade. O impacto ainda é pequeno, e não há garantias de cumprimento das metas. Falta o aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação, acompanhamento, controle e de monitoramento. Uma boa iniciativa seria a de apoiar os “observatórios” pelo direito à educação e as “campanhas” já existentes em muitas partes do mundo.

A Década reconhece a **Carta da Terra** como uma “outra iniciativa internacional” (UNESCO, 2005, p.41). Mas estranhamente ela aparece nas “Áreas do Desenvolvimento Sustentável” (sociedade, meio ambiente e economia) embora não seja reconhecida como estratégica, como movimento, e nem como uma iniciativa global. Se a Carta da Terra é reconhecida como um movimento pela ética e como uma iniciativa, uma causa global, ela deve aparecer também nas estratégias de implementação e não apenas como uma iniciativa a mais. Devido à sua experiência de 12 anos de existência, a Carta da Terra pode contribuir muito com a Década em relação à sua implementação, ao seu acompanhamento e à sua avaliação crítica.

Concordamos com o teor do documento das Nações Unidas. Contudo, gostaríamos que ele desse maior importância ao trabalho desenvolvido pelas ONGs e Movimentos Sociais. Somos essencialmente uma sociedade de redes e de movimentos. Talvez a Carta da Terra, para contribuir mais eficazmente com a Década, deva estar, ela também, mais presente nos movimentos sociais como o Fórum Mundial de Educação e o Fórum Social Mundial. A iniciativa da Carta da Terra teria mais penetração nos movimentos sociais se estivesse associada mais organicamente a esses Fóruns.

4. Educar para o desenvolvimento sustentável e educar para uma vida sustentável

Não basta educar para o desenvolvimento sustentável. É preciso educar para uma vida susten-

tável. Chamamos de **desenvolvimento sustentável** aquele desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem colocar em perigo a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades. É um conceito que obteve um amplo consenso internacional. Sustentável converteu-se num adjetivo que qualifica múltiplos processos, e por isto tornou-se um conceito vago. Não existe clareza sobretudo sobre como operacionalizá-lo, como traduzir seus princípios em propostas e práticas concretas. De fato, nenhum país hoje assume que seu desenvolvimento é sustentável. Mesmo assim, este tem sido um conceito que mobiliza muita gente em prol de um mundo melhor.

Chamamos de **vida sustentável** o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e a ecologia ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e o empenho individual. É um estilo de vida intencional que se caracteriza pela responsabilidade pessoal, serviço aos demais e uma vida espiritual com sentido. Um estilo de vida sustentável relaciona-se com a ética na gestão do meio ambiente e na economia, buscando satisfazer as necessidades de hoje em equilíbrio com as necessidades das futuras gerações.

Enquanto o desenvolvimento sustentável refere-se principalmente ao modo como a sociedade produz e reproduz a existência humana, o modo de vida sustentável refere-se sobretudo à opção de vida dos sujeitos. Então, não se pode voltar a atenção apenas para educar para o desenvolvimento, mas para a vida dos indivíduos. Mudar o desenvolvimento implica em mudar as pessoas que podem mudar o desenvolvimento. Uma coisa depende diretamente da outra.

O conceito de desenvolvimento sustentável está intrinsecamente ligado ao processo de globalização. É uma idéia sedutora, mas ainda com um potencial menor do que a **educação ambiental**. Se o conceito de desenvolvimento sustentável não for revisto e não se transformar num movimento social, não terá potencial para mudar o *status quo*, como pretende a UNESCO (2005).

Hoje, nenhum país pode se considerar realmente sustentável. E na globalização parece cada vez mais difícil que um país seja sustentável sozinho, independentemente dos outros. Não há ainda uma idéia clara do que seria esse “modelo” de desen-

volvimento novo, sustentável. É um ideal ainda mal definido. Como não se sabe o que é, torna-se difícil dizer “como”, sem reconceituá-lo, sem refundá-lo. Por isso, este deve ser um processo muito lento. Caminhar em direção de um mundo sustentável deverá passar por indicadores de saúde, saneamento, população, qualidade da água e do ar, uso da energia, qualidade de vida, educação, emprego etc., pois insustentável é, sobretudo, a qualidade de vida gerada pelo modelo de desenvolvimento atual.

Sustentabilidade torna-se, assim, um horizonte, um princípio orientador de políticas. Não há um único caminho para atingi-la. Porque ela anuncia o nascimento do que ainda não existe. No caso da **educação para o desenvolvimento sustentável**, esta precisa tornar-se um princípio reorientador das mudanças educacionais, principalmente no currículo educativo.

A primeira tarefa ainda é conceitual, tanto em relação ao próprio conceito de sustentabilidade, quanto em relação ao que deve ser introduzido nos currículos como temas e práticas/vivências próprios da sustentabilidade. A segunda tarefa é mais restrita ao campo da metodologia e diz respeito a como atuar de forma transdisciplinar, com projetos institucionais e não disciplinares.

A sustentabilidade é uma meta da humanidade que aponta o caminho a seguir para um futuro melhor. Se ela é o caminho, a educação para o desenvolvimento sustentável é a forma, o *veículo* que pode nos conduzir nessa viagem para o futuro. Esta é uma viagem em que o social e o individual caminham lado a lado. O conceito de sustentabilidade refere-se tanto a uma concepção de mundo quanto às formas de viver nele. Daí a importância de se associar a educação para o desenvolvimento sustentável à **educação para um modo de vida sustentável**, individual e socialmente.

Em seu sentido amplo, sustentabilidade implica um repensar do projeto de civilização. Aponta para um futuro, para uma solidariedade transgeracional e para um compromisso com as futuras gerações. Esse futuro é uma exigência de sobrevivência e um instinto de conservação.

Essa caminhada não está começando hoje. Três décadas de debates sobre “nosso futuro comum” já deixaram algumas **pegadas ecológicas**, tanto

no campo da economia quanto no campo da ética, da política e da educação, que podem nos indicar um caminho diante dos desafios do Século XXI. A sustentabilidade tornou-se um tema gerador preponderante neste início de milênio não só para se pensar o planeta, mas também como portador de um projeto social global capaz de reeducar nosso olhar e todos os nossos sentidos, e capaz de reacender a esperança num futuro possível, com dignidade para todos.

O **cenário** não é otimista: podemos destruir toda a vida no planeta neste milênio que se inicia, como vêm mostrando os relatórios do Painel Inter-governamental de Mudanças Climáticas (IPCC) das Nações Unidas. Uma ação conjunta global é necessária, ou seja, um movimento como grande obra civilizatória de todos e de todas é indispensável para realizarmos essa **outra globalização**, essa planetarização fundamentada em outros princípios éticos que não os que nos conduziram à exploração econômica, à dominação política e à exclusão social. O modo pelo qual vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta decidirá sobre a sua vida ou a sua morte, e a de todos os seus filhos e filhas. A Terra deixou de ser um fenômeno puramente geográfico para se tornar um fenômeno histórico.

Os **paradigmas clássicos**, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista estão se esgotando, pois não dão conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Necessitamos de um outro paradigma, fundado numa visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável, pois atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humanas. E muitas destas necessidades tornaram-se “humanas” apenas porque foram produzidas enquanto tais para servirem ao capital.

Precisamos de uma Pedagogia da Terra fundamentada num novo paradigma, o paradigma Terra. Uma pedagogia apropriada a esse momento de reconstrução paradigmática, e à **cultura da sustentabilidade** e da paz. Ela vem se constituindo gradativamente, beneficiando-se de muitas reflexões que ocorreram nas últimas décadas, principalmente no interior do movimento ecológico. Ela se fundamenta num paradigma filosófico (Paulo

Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Milton Santos) emergente na educação que propõe um conjunto de saberes e valores interdependentes, necessários para uma **vida sustentável**.

Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher um mundo mais responsável frente à cultura dominante, que é uma cultura de guerra, e passar de uma responsabilidade diluída a uma ação concreta, compartilhada, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola e na rua. A simplicidade que defendemos não se confunde com a simplicidade, e a quietude não se confunde com a cultura do silêncio. A simplicidade tem que ser voluntária como a mudança de nossos hábitos de consumo, reduzindo nossas demandas. A quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior e não pelo silêncio imposto. A quietude tem a ver com ouvir, escutar, conhece, aprender com o outro. Diferente do chegar falando, com o discurso pronto, ditando normas, impondo o discurso único. Quietude tem a ver com criar condições para muitas narrativas, hoje silenciadas, ganharem vida.

É claro, tudo isso supõe **justiça** e justiça supõe que todas e todos tenham acesso à qualidade de vida, à dignidade, como dizem os zapatistas. Seria cínico falar de redução de demandas de consumo, atacar o consumismo, falar de consumismo aos que ainda não tiveram acesso ao consumo básico. Não existe paz sem justiça.

Diante do possível extermínio do planeta, surgem alternativas numa **cultura da paz** e uma **cultura da sustentabilidade**. Sustentabilidade não tem a ver apenas com a biologia, a economia e a ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza. A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, por que é ele nosso primeiro educador. Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente.

Não entendemos o **universo** como partes ou entidades separadas, mas como um todo sagrado, misterioso, que nos desafia a cada momento de nossas vidas, em evolução, em expansão, em interação. Razão, emoção e intuição são partes desse processo, onde o próprio observador está implicado. O paradigma Terra é um paradigma civilizatório. E como a cultura da sustentabilidade oferece uma nova percepção da Terra, considerando-a como uma única comunidade de humanos, ela se torna básica para uma cultura de paz. Existem guerras e violências porque não nos reconhecemos no outro (RICOEUR, 1991).

O universo não está lá fora. Está dentro de nós. Está muito próximo de nós. Um pequeno **jardim**, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso **currículo escolar**. Ao construí-lo e ao cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação... Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade, gênero.

Estamos diante do crescimento incessante e paralelo entre a **miséria** e a **tecnologia**: somos uma espécie de sucesso no campo tecnológico, mas muito mal sucedida no **governo do humano**. Vivemos na era da informação, mas não do conhecimento e da comunicação. As tecnologias da comunicação não significam comunicação humana. Temos necessidade, por isso, de uma “*esfera pública cidadã*” (HABERMAS, 1984), uma esfera pública de decisão não-estatal; precisamos, como diz Adela Cortina (1997), de uma “*ética pública cívica*”, fundada numa sociedade pluralista (por exemplo: respeitar respostas distintas a perguntas sobre a vida, isto é, praticar o pluralismo ético), fundada na convivência autêntica (“viver juntos e não apenas justapor-

se”), na construção coletiva (“tarefa a realizar permanentemente pois os pontos de convergência não são automáticos”), no descobrimento mútuo e no diálogo (“buscar o que temos em comum”).

A Carta da Terra fala explicitamente de “vida sustentável”. Ela tem dado uma grande contribuição à **Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**, à cultura da paz e da sustentabilidade. “Carta” significa “mapa”, um mapa para nos guiar nessa travessia conturbada. A **Carta da Terra**, nesse sentido, precisa ser considerada como um conjunto de princípios e valores planetários a nos guiar hoje para um mundo onde predominem os valores da solidariedade e da sustentabilidade, um projeto, um movimento, um processo, que pode transformar o risco de extermínio em oportunidade histórica, transformar o temor em esperança. Adotar e promover a prática de seus valores, não pode ser apenas o compromisso de estados e nações, mas de cada ser humano, individual, pessoal, como sujeito da história, como vem promovendo o **Manifesto 2000** da UNESCO. Precisamos de uma **cultura de paz** com justiça social para enfrentar a barbárie. Se aceitamos a barbárie, acostumamo-nos a um cotidiano de violência e de insustentabilidade.

No nosso livro *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2001) defendemos a necessidade de uma Carta da Terra associada a um processo de paz, a uma cultura de paz. E, como a Carta da Terra é um **documento ético**, implica um **movimento** de mudança cultural e precisa da educação para tornar-se cada vez mais conhecido. Mas precisamos não só de mudança na consciência das pessoas. Precisamos de mudanças estruturais no campo econômico, como as propostas pela **Agenda 21**. A Carta da Terra precisa estar associada também à Agenda 21 e ter um grande suporte na sociedade civil. Os governos podem assinar tratados, podem adotar a Carta da Terra, mas não cumprirão suas promessas se a sociedade civil não estiver vigilante e não pressionar os governantes para que eles cumpram o que assumem. O que foi socialmente construído pode ser socialmente transformado. Um outro mundo é possível. Uma outra globalização é possível. Precisamos chegar lá juntos e, sobretudo, em tempo.

5. Desafios da educação para o desenvolvimento sustentável

Os problemas ambientais foram particularmente revelados nesses últimos anos. O filme de Al Gore, *Uma verdade inconveniente*, sobre o aquecimento global, sensibilizou o mundo e chegou a ganhar um Oscar em 2007, mostrando inclusive o quanto o próprio *Protocolo de Kyoto* está se revelando absolutamente insuficiente para enfrentar os problemas causados pelo efeito estufa. A sua meta de reduzir, até 2012, as emissões de CO₂ em 5,2% em relação ao patamar de 1990, não evitará as consequências do efeito estufa. O protocolo, mesmo que aplicado integralmente, mal e mal poderá estabilizar o efeito estufa por um certo período, mas não conseguirá evitar o crescente e evidente aquecimento global, sobretudo mantendo o “direito de poluir” dos países industrializados em troca de compra de carbono dos países pobres. Isso acabou transformando o “direito de poluir” numa mercadoria.

Os impactos futuros do **aquecimento global** revelados pelos relatórios do Painel Inter-governamental de Mudanças Climáticas (IPCC) das Nações Unidas, no início de 2007, mostram riscos à saúde pública, sobretudo nos países menos desenvolvidos como Brasil. Nas sociedades subdesenvolvidas deverá ocorrer aumento dramático de doenças diarréicas e cardiorrespiratórias. Tais enfermidades deverão aumentar o número de óbitos entre as populações mais vulneráveis. Nas regiões mais pobres os impactos do aquecimento global deverão ser ainda piores: “na metade deste século, os aumentos na temperatura associados à diminuição da água do solo levarão a uma savanização de florestas tropicais (...), à salinização e à desertificação de terras agricultáveis. A produtividade de algumas culturas importantes deverá diminuir e a pecuária declinar. Existe um risco significativo à biodiversidade com a perda de espécies em extinção em florestas tropicais” (MIGUEL, 2007, p.7). As previsões do relatório do IPCC são assustadoras: milhões de pessoas expostas a um crescente estresse hídrico, secas, cheias e tempestades, corais ameaçados, alterações nos ecossistemas, impactos negativos sobre as atividades produtivas dos pequenos agricultores e pescadores, tendência à redução de produtividade de cereais em regiões

de baixas latitudes.

- **O que precisamos aprender para salvar o planeta?**

- O jornalista Antonio Martins, do *Le Monde Diplomatique Brasil*, com base num relatório do *Greenpeace*, responde que precisamos de uma “revolução energética” (MARTINS, 2007). Precisamos tanto de uma **revolução política** que desnaturalize o futuro, que veja o futuro como problemático e não como determinação, entregue à “mão invisível” do mercado, quanto de uma **revolução econômica** que multiplique as fontes alternativas de energia e altere radicalmente a matriz energética para fontes renováveis (solar, eólica, biomassa, hidrelétrica, geotérmica e oceânica). Hoje utilizamos fontes de energia baseados em 80% de combustíveis fósseis, 13% de combustíveis renováveis e 7% de combustíveis nucleares. Precisamos aumentar as fontes renováveis para chegar logo a um equilíbrio, em que utilizemos, pelo menos, 50% de energia limpa.

O **paradigma energético** que contribuiu para o desenvolvimento industrial moderno está baseado em fontes não renováveis de energia (petróleo, carvão e gás) e numa visão antropocêntrica e individualista do bem-estar dos seres humanos. É um modelo que jamais poderá ser democratizado. Só uma pequena parte da humanidade poderá, através desse paradigma, ter acesso a energia. Não é só “impossível” democratizá-lo como também é “indesejável” democratizá-lo, conclui Antonio Martins (2007). O **novo paradigma energético** baseia-se em novos valores, em múltiplas fontes de energia e na associação de pequenos produtores em vez de poucas e gigantes empresas de energia.

A conclusão é simples: para salvar o planeta precisamos de outro paradigma que permita o acesso de todos à energia de que cada um precisa. Precisamos de uma relação mais sustentável com a natureza: em vez de nos considerarmos “senhores” da terra, devemos nos considerarmos parte dela. E para criar essa nova mentalidade a **educação para o desenvolvimento sustentável** pode contribuir muito.

Ao lado da mudança nos métodos de produção (fabricar veículos não poluentes, por exemplo) é preciso mudar o **padrão de consumo**. A educa-

ção para o desenvolvimento sustentável pode contribuir para modificar os hábitos de consumo e de distribuição de energia (poupar água, deixar de usar plásticos descartáveis etc.). Devemos mudar os hábitos atuais de consumo para reduzir o desperdício e o consumo irresponsável.

- O que a educação pode fazer para salvar o planeta?

- A Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável tem como meta principal influir na mudança curricular, introduzindo nele o tema da sustentabilidade. Alguns países já saíram na frente. Para promover essa mudança, a Escócia criou um “Grupo de Enlace” (Sustainable Development Liaison Group) com a responsabilidade de implementar nos currículos escolares o conceito da sustentabilidade, tornando-os mais flexíveis, envolvendo professores, alunos, pais e comunidades, associando a educação formal e a educação não-formal. A comunidade interna e externa da escola se reúne para discutir o tema e construir **projetos eco-político-pedagógicos** das escolas vinculando educação e sustentabilidade. O resultado é a construção da “**eco-escola**”. Como o caso da Escócia vem demonstrando, a responsabilidade nacional é um fator decisivo na promoção a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Precisamos de uma difusão geral de informações sobre a Década para incentivar iniciativas locais e regionais. Precisamos de objetivos políticos claros, de seleção de conteúdos e de uma pedagogia apropriados ao conceito da sustentabilidade. Finalmente, precisamos de materiais e métodos de ensino-aprendizagem produzidos a partir dos princípios e valores para uma vida sustentável. Uma educação para o desenvolvimento sustentável deve ser holística, transdisciplinar, crítica, construtiva, participativa, enfim, uma educação guiada pelo princípio da sustentabilidade.

Precisamos reorientar os programas educacionais existentes no sentido de promover o conhecimento, as competências e habilidades, princípios, valores e atitudes relacionadas com a sustentabilidade. Uma estratégia concreta para iniciar esse debate dentro de nossas escolas é fazer uma **eco-auditoria** para descobrir em pormenor onde estamos sendo realmente insustentáveis. É muito simples: basta mapear tudo o que fazemos e con-

trapor o que fazemos ao princípio da sustentabilidade. Na prática não é tão difícil de identificar onde estamos e onde não estamos integrando no nosso currículo, em sentido amplo, os conceitos do desenvolvimento sustentável, tanto na história, quanto nas ciências sociais e nas ciências humanas, e no cotidiano das nossas escolas.

Para cada **nível de ensino** devemos adotar estratégias diferentes: no ensino primário, por exemplo, nossas crianças precisam vivenciar (as vivências impregnam mais do que o discurso) e precisam conhecer as necessidades das plantas e dos animais, seu *habitat*, como reduzir, reusar e reciclar os materiais utilizados, como manter os ecossistemas ligados às florestas e águas. Num nível mais avançado precisamos discutir a biodiversidade, a conservação ambiental, as alternativas energéticas e o aquecimento global. Em nível universitário devemos não só difundir informações ambientais, mas produzir novos conhecimentos e fazer pesquisas voltadas para a busca de um novo paradigma de desenvolvimento.

Educar para o desenvolvimento sustentável é educar para o uso de fontes renováveis de energia, para economizar energia e rever nosso modo de vida. Mas seria falso se insistíssemos apenas na mudança de comportamento das **pessoas**, dos indivíduos, deixando em paz o **sistema**. O desafio é mudar o sistema de vida na Terra, o sistema capitalista. Marx dizia que o capitalismo não esgota apenas o trabalhador. Esgota também o planeta. O modelo capitalista é que está em questão, porque é ele que está esgotando tanto as pessoas quanto o planeta.

É importante saber o que cada um de nós pode fazer para “salvar o planeta”. Mas é insuficiente. A responsabilidade individual deve ser associada à luta global pela transformação do sistema capitalista. Podemos ter novas atitudes perante a alimentação, o transporte, a limpeza, a iluminação, a planificação familiar, a redução de demanda de energia doméstica. Há muita energia desperdiçada. Esses comportamentos são indispensáveis, mas essa mudança de comportamento, como vimos, deve atingir a grande produção. O que importa é mudar o sistema. Por isso devemos prosseguir com as pequenas mudanças que, se seguidas por milhões de pessoas, podem operar uma grande mudança.

O papel da **Década** é promover a educação como fundamento de **um outro mundo possível**, de uma outra sociedade, mais viável para a humanidade. É, portanto, uma educação essencialmente solidária e não apenas uma educação para um certo tipo de desenvolvimento. Sustentabilidade pressupõe solidariedade e busca do bem comum, uma velha tese liberal pouco colocada em prática pelo liberalismo econômico. Uma educação para o desenvolvimento sustentável é incompatível como atual estágio de difusão agressiva e promoção planetária veiculada pelos meios de comunicação de um modo de vida insustentável, de um **consumo irresponsável**, promovido pelo capitalismo insolidário. O êxito da competitividade capitalista representa o fracasso do desenvolvimento sustentável. Nenhuma ação

individual e isolada pode ser efetiva.

Fundamentalmente a Década visa formar a consciência das pessoas pelos meios de que dispõe. Vai trabalhar, portanto, com princípios e valores éticos relativos à vida sustentável das pessoas e à própria sobrevivência do planeta. Por isso a Década é, sobretudo, um **chamado para a ação transformadora**, um chamado para a educação popular, para a educação para e pela cidadania planetária, para o diálogo intertranscultural, intertransdisciplinar, para uma cultura da paz e da sustentabilidade que promove o fim da miséria, do analfabetismo no mundo, a dominação política e a exploração econômica, enfim, uma educação para a emancipação digital (não só para a inclusão digital), tão necessária na era da informação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Nova era**: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. **Princípio-terra**: volta à terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Política nacional de educação ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 2. ed. Brasília: ProNEA, 2004.
- CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável**: dimensões e desafios. Campinas: Papirus, 2006.
- CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo, Cortez, 1998.
- TRANSFORMACIÓN productiva con equidad. Santiago: CEPAL, 1990.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.
- CORCORAN, Peter Blaze, VILELA, Mirian; ROERINK, Alide (Orgs.). **The Earth Charter in Action: toward a sustainable world**. Amsterdam: KIT Publishers, 2005.
- CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1997.
- FÓRUM GLOBAL ECO, 92., 1992, Rio de Janeiro, **Tratados das ONGs**, aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92. Rio de Janeiro: Fórum das ONGs, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso, um embate?**. Campinas: Papyrus, 2000.
- _____. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papyrus, 2006.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Original 1961.
- HUTCHISON, David. **Educação ecológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEFF, Enrique (Org.). **Complexidad ambiental**. México: Siglo XXI, 2000.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, Isabel Loureiro; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa (Orgs.). **O espírito de Porto Alegre**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MARTINS, Antonio. **A possível revolução energética**. São Paulo, 2007. Disponível em: <www.diplo.uol.com.br> Acesso em: 21 abr. 2007.
- McKEOWN, R. **Education for Sustainable Development**. Toolcet, USA: University of Tennessee, 2002.
- MEADOWS, D. et al. **Os limites do crescimento**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MIGUEL, Sylvia. O futuro climático da América Latina. **Jornal da USP**, São Paulo, p.6-7, 16 - 22 abr. 2007.
- MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania**. São Paulo, Moderna, 1998.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terre-Patrie**. Paris : Seuil, 1993.
- PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **A emergência do paradigma ecológico: reflexões ético-filosóficas para o século XXI**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- PINEAU, Gaston. **De l'air: essai sur l'écoformation**. Paris: Paideia, 1992.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.
- SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo, Vértice, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucite, 1997.
- SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- TRAJBER, Raquel; MANZOCHI, Lúcia Helena (Coords.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996.
- TRIGUEIRO, André (Org.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- UNESCO. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada**. Brasília: UNESCO/IBAMA, 1999.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)**. Brasília: UNESCO, 2005.

UNESCO. Centro da carta da terra de educação para o desenvolvimento sustentável. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO CONSTRUYENDO UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2007, San José, Costa Rica. **Anais...** San José, Costa Rica: UNESCO/Carta de la Tierra Internacional, 2007.

ZIACA, Yolanda (Org.). **Educação ambiental**: seis proposições para agirmos como cidadãos. São Paulo: Instituto Polis, 2003.

Recebido em 30.05.07
Aprovado em 30.05.07

OS DESAFIOS DA ECOSOFIA DE GUATTARI PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gregório Benfica *

RESUMO

O presente artigo¹ tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre as concepções e práticas de Educação Ambiental e sobre as relações desta com a emergência de sociedades sustentáveis. Para isso, traça um panorama dos debates atuais sobre as concepções e práticas da Educação Ambiental, e sintetiza as proposições de Félix Guattari, apresentadas em sua obra *As três Ecologias*. Na articulação entre o estado da arte e a utopia Guattariana de integração eu-outro-natureza, introduzimos um inventário de elementos teórico-práticos que podem referenciar a Educação Ambiental, na elaboração de práticas ético-estéticas que desconstruam as disjunções estruturantes do mundo ocidental moderno e promovam a integração humano-social-ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental – Sustentabilidade – Ecosofia – Subjetividade – Educação estética

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF GUATTARI'S ECOSOPHY FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

The present paper has for objective to contribute to reflection about conceptions and practices of Environmental Education and its relationships with the emergency of sustainable societies. In this perspective, this paper sketch a panorama of the current debates about the nature and practices of Environmental Education, and it synthesizes Félix Guattari's propositions, presented in his book *The three Ecologies*. In the articulation between the situation of the Environmental Education and Guattari's utopia, which proposes the integration I-other-nature, we introduce an inventory of theoretical-practical elements that can serve as a base for Environmental Education, in the elaboration of ethical-aesthetics practices which deconstruct the structural disjunctions of the modern western world and provokes a human-social-environmental integration.

Keywords: Environmental education – Sustainability – Ecosophy – Subjectivity – Aesthetic education

* Historiador, graduado pela UFBA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / UNEB. Professor da Universidade do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: UNEB, Departamento de Educação, BR 110, km 03 – 48000-000, Alagoinhas/BA. E-mail: gregoriobenfica@ig.com.br

¹ O presente artigo se inspira nas seções 2 e 7 de nossa dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade, intitulada *A Educação Ambiental na REDE UNEB 2000 em Paulo Afonso: fluxo e barragem*.

I - PAISAGENS

Trinta anos já se passaram desde a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (doravante identificada como EA), organizada pela UNESCO, em Tbilisi (Geórgia-CEI), em 1977. De lá para cá, tivemos o entusiasmo com a **Agenda 21** e a crença nos poderes da EA, marcantes na Conferência do Rio de Janeiro em 1992 (**Eco 92**). No entanto, dez anos depois, na África do Sul, assistimos a um retrocesso na **Rio+10** (em 2002), e, até o presente, convivemos com impasses relativos ao Tratado de Kyoto.² Estes elementos indicam que, apesar do entusiasmo inicial, os resultados da EA vigente ainda são pobres. Layrargues, fazendo um balanço da EA, afirma: “em mais de vinte anos de existência, ela não tem conseguido provar resultados na reversão da crise ambiental no tocante às suas atribuições” (2000, p. 97). Porém, a partir de fevereiro de 2007, com a divulgação, em etapas, do relatório do IPCC³ sobre o aquecimento global, houve uma mudança na paisagem ideológica, pelo menos à primeira vista, pois, até os representantes dos países mais ricos, justamente os maiores responsáveis pelo aquecimento global, passaram a manifestar preocupação. Portanto, nesse novo momento, mais do que necessário, é urgente e estratégico o debate sobre EA e sustentabilidade.

Para contextualizar historicamente os desafios e contribuições da Ecosofia de Guattari, faremos um breve relato da evolução da EA, começando em 1977, em Tbilisi. Nessa Primeira Conferência, foram estabelecidos conceitos, objetivos, abordagens, metodologias e estratégias para a EA, ocasionando, a partir daí, uma consistente expansão da mesma pelo mundo.

No Brasil, no início dos anos 80, foram realizados os primeiros encontros de educação ambiental em São Paulo e Rio de Janeiro. A expansão e a institucionalização da EA ocorreram nos anos 90, a partir da **ECO 92**: Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992. Com a visibilidade que a ecologia obteve na mídia, os movimentos ecológicos e os grupos de EA expandiram-se, diversificaram-se e, conseqüentemente,

surgiram os conflitos entre diferentes fundamentações teórico-metodológicas e políticas.

Nesse período, ocorreram, simultaneamente, conflitos e consensos que perduram até hoje. Vejamos o que afirma Benfica:

Deve-se assinalar, no entanto, que, a partir da ECO 92, na mesma proporção em que as diferenças se manifestavam, um consenso se afirmava sobre a relação entre EA e desenvolvimento sustentável. Momento significativo desse processo foi o Workshop de Educação Ambiental realizado pelo MEC, em paralelo à Conferência, quando se aprovou um documento, a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, onde se lê: “no momento em que se discute o desenvolvimento sustentável como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de vida, fica definido ser a Educação um dos aspectos mais importantes para a mudança pretendida” (*apud* DIAS, 1998, p. 338 e 339). Esse consenso, segundo Guimarães (2000), fez-se comum nos fóruns de educação ambiental. O autor afirma que de tanto se apresentar a EA como o instrumento capaz de promover o desenvolvimento sustentável (DS), esta associação tornou-se um senso comum, de tal maneira que mesmo havendo evoluções nos conceitos de DS e EA, e um variado conjunto de correntes dos mais diferentes matizes, ninguém problematiza mais esta relação. (2007, p. 33)

A paisagem atual é de consensos e dissensos, pois a complexidade das questões tende a aumentar e não permite simplificações. Considerando que a definição do que seja a EA e Sociedades Sustentáveis (doravante identificadas como SS) é uma questão anterior às relações possíveis entre ambas, esse artigo, na medida em que tenta contribuir para a reflexão sobre a própria natureza da EA, também espera contribuir para o debate sobre a relação entre EA e SS.

Voltando à evolução da EA, o que vimos ao longo desses trinta anos foi um deslocamento da

² Tratado internacional para a redução da emissão dos gases que provocam o efeito estufa. Discutido e negociado em Kyoto, no Japão, em 1997, ainda não foi ratificado por um dos maiores emissores de gases, os EUA.

³ Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC, em inglês), criado em 1988 pela ONU. O atual relatório é o quarto do IPCC. O relatório anterior, de 1995, serviu de base para a elaboração do Protocolo de Kyoto, lançado dois anos depois.

EA do seu nicho original na biologia até o seu atual e fecundo habitat nas ciências sociais e filosofia. Sem a intenção de esgotar o tema ou dar um panorama completo das várias tendências atuais da EA, pretendemos, a seguir, descrever algumas discussões, que ainda estão em curso, para localizar o leitor em relação à importância da contribuição de Guattari (2001) e sua Ecosofia.

II - VIAS SINALIZADAS

Ao longo desses últimos anos, ao nos debruçarmos sobre a literatura referente à EA, observei que alguns nomes já se tornaram clássicos, seja pela quantidade de referências e citações em trabalhos acadêmicos, seja pelo impacto de suas idéias e pesquisas. Entre esses, citamos Carvalho (2000a; 2000b), Crespo (2000), Guimarães (2000), Loureiro et al. (2000), Reigota (2000), e, de maneira especial, Guattari (2001). Nestes autores foram identificadas duas questões centrais e que podem ser consideradas como pólos distintos de discussão: a primeira refere-se à posição da EA no jogo da educação e do ambientalismo; a segunda refere-se às relações entre subjetividade, EA e a ação política e social.

Detenhamo-nos no pólo: “posição da EA no **jogo** da educação e do ambientalismo”. Sua importância está em nos remeter a uma perspectiva histórica na compreensão da educação e do ambiente e, conseqüentemente, da EA. Nessa abordagem, a educação, o ambiente e a EA são vistos como construção e expressão cultural; logo, como campos de interesses e lutas, ou seja, espaços políticos atravessados por agenciamentos complexos e múltiplos, muitas vezes contraditórios.

A análise da literatura de EA evidencia que esta é tensionada, desde seu nascimento, pelas tendências, de um lado, que a vêem como um campo de articulação complexa de vários saberes e, de outro, por tendências que focam apenas em um dos seus aspectos, como, por exemplo, o pedagógico em detrimento do ambiental ou vice-versa.

As correntes que privilegiam o pedagógico, segundo Guimarães (2000), vêem a EA dentro do contexto da educação como instituição social, e esta, por sua vez, vinculada a projetos de sociedade e visões de mundo. Dito de outra forma, a edu-

cação, em termos gerais, e a EA, em particular, não são neutras. Preocupado em perceber as filiações das várias correntes de EA, Guimarães (2000) segue os passos de Sander (1984) e identifica duas macro-posições: o projeto conservador, ao qual corresponde uma **pedagogia do consenso**, e o projeto crítico, ao qual corresponde uma **pedagogia do conflito**.

Fazendo um quadro comparativo entre ambas, o autor afirma que a primeira é inspirada no positivismo e no funcionalismo, sendo associada aos interesses do capital e à lógica do mercado. Já a segunda, a perspectiva do conflito, é baseada no marxismo, com contribuições do existencialismo e do anarquismo. Seu método é o dialético e se encontra vinculada aos interesses populares de igualdade social e melhor qualidade de vida, o que, por sua vez, implica em melhor qualidade ambiental.

Fazendo uma clara opção pela segunda tendência, o autor chega a afirmar que toda EA que não explicita os interesses conflitantes dos vários atores sociais envolvidos na questão ambiental, e/ou não propõe ações que os atinjam, deve ser entendida como superficial e conservadora. O autor ainda vai além, ao propor que essa abordagem é uma estratégia das elites para tratar a crise ambiental, fruto do modelo de desenvolvimento por elas efetivado, sem, no entanto, questioná-lo em seus fundamentos. “Portanto, a ausência de conflitos explícitos nos debates sobre políticas públicas de EA e concepções e práticas de EA, longe de indicar um amadurecimento da sociedade em relação ao tema, seria indício de uma estratégia conservadora bem sucedida” (BENFICA, 2007, p. 36).

A perspectiva de Guimarães (2000) é seguida por Carvalho (2000b) e Crespo (2000). Esta última difere do primeiro apenas nos termos da classificação. Se a concepção dos autores acima citados for aceita e, assim, admitirmos que o campo ambiental é um espaço de lutas políticas, podemos nos perguntar, enquanto educadores, se nos resta algum papel, nesse campo de batalha, que não seja o de fiel escudeiro de ideologias. A alternativa, segundo Carvalho (2000a), é fazer das disputas um objeto pedagógico, aprendendo com o diálogo, o questionamento e a negociação.

Sobre as questões acima discutidas, citaremos um breve posicionamento pessoal:

... atualmente, têm-se a concepção de que a sociedade complexa de hoje não pode ser mais apreendida apenas com os conceitos clássicos do marxismo como **luta de classes** e **ideologia**. Porém, se as críticas à educação formal e institucional, que a denunciaram como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), ou um mecanismo de Reprodução (Bourdieu e Passeron) não estão hoje na *ordem do dia*, no entanto, depois delas, difícil é pensar a escola como instituição neutra. Se antes, uma visão simplista e maniqueísta a pintava em duas cores, hoje, no mínimo, ela deve ser vista como uma composição policromática em constante re-configuração. Portanto, uma perspectiva contemporânea da educação não a vê afastada da política, pelo contrário, vê política em todos os seus *poros*⁴ (BENFICA, 2007, p. 37-38).

Contextualizamos, até aqui, a EA nas práticas pedagógicas; porém, não podemos nos limitar a este campo como se a EA fosse apenas um recorte especializado da educação em geral: ela é ambiental, logo, deve também ser contextualizada no movimento ambientalista. Afinal, a EA emergiu **a partir e com** o movimento ambientalista, deixando de ser uma mera *palavra de ordem* para se tornar uma proposta oficial das Nações Unidas. Sendo assim, vejamos as correntes ambientalistas às quais a EA se filia.

Em primeiro lugar, consideremos que os modelos de sentir a natureza são processos histórico-culturais, e que, segundo Carvalho (2000a)⁵, podemos localizar na Inglaterra do séc. XVIII a emergência de um novo tipo de sensibilidade que estaria na base do modelo contemporâneo de sentir a natureza. Reforçado pelo movimento romântico do séc. XIX, esse modelo de sensibilidade, em linhas gerais, se mantém até os nossos dias. Sua emergência foi uma reação contra a degradação do ambiente urbano, devido à Revolução Industrial. Essa reação faz com que a natureza passe a ser concebida e vivenciada como *paisagem pitoresca*, ou seja, *o belo, o puro*, em oposição ao cenário visualmente feio e violento das cidades industriais britânicas, degradadas humana e ambientalmente (CARVALHO, 2000a).

Se o conceito de natureza é um produto histórico, é de se esperar que haja várias concepções e que haja conflitos. Sendo assim, "... a prática de EA que não deseja se passar por ingênua deve ter

consciência de que seu campo não é apenas biológico, mas também um campo de disputas econômicas, políticas e ideológicas e que as opções por esta ou aquela prática pedagógica refletem, consciente ou inconscientemente, estas disputas" (BENFICA, 2007, p. 39). E, diga-se de passagem, a diversidade de posições ideológicas no movimento ambientalista é tão grande que Dupuys e Alfanderry adotam a expressão *nebulosa ambiental*⁶, para designar esse campo contraditório e diversificado de discursos e valores que formam o ideário ambiental.

Para não nos perdemos na referida *nebulosa ambiental*, seguiremos Crespo (2000), que, ao mapear as diversas correntes do movimento ambientalista, indica as duas que julga como principais, por terem como foco a idéia de **sustentabilidade**, e que são: a) o **ambientalismo pragmático** ou ecologia de resultados; e, b) o **ambientalismo ideológico** ou ecologismo profundo ou ético.

A preocupação da primeira corrente é com o aspecto econômico e político, propondo o investimento em tecnologias limpas e a regulação dos usos e direitos dos recursos naturais, ou seja, o manejo sustentável. No entanto, o fraco envolvimento dessa corrente com a teoria social levou-a, como também observou Loureiro (2000), a ações marcadas por:

... **dissociações** entre: a reforma agrária da conservação de florestas; a ocupação urbana do industrialismo; a fome e a miséria da preservação das espécies; a matriz energética dos interesses econômicos; e, em termos didáticos, os conteúdos socioambientais dos estritamente naturalistas. (p. 24, grifo meu).

Essa primeira corrente, em termos de práticas pedagógicas, parte do pressuposto de que a informação, por si só, pode mudar comportamentos e, por isso, privilegia um determinado conjunto de ciências ambientais e utiliza métodos quantitativos, tanto para avaliar a aprendizagem humana como os impactos ambientais. Na se-

⁴ Cf. Bernstein (1996), Foucault (1988) e Larrosa (1994).

⁵ Carvalho reproduz os estudos de Thomas (1996).

⁶ Grün (2000, p. 16) atribui o termo "nebulosa ecológica" a Dupuys, que a teria usado em obra cuja edição citada é de 1980, enquanto a obra de Alfanderry, citada por Carvalho (2000b), tem a primeira edição citada com data de 1992.

gunda corrente, a do ambientalismo ideológico, a preocupação não é tanto com as técnicas, e sim com o *pano de fundo* da civilização ocidental. Assim, ela questiona a própria relação homem-natureza, considerando-a historicamente datada e se propondo a desconstruir esse paradigma. Seu foco está na mudança de sensibilidade e em uma nova subjetividade. Daí a resistência dessa corrente ao termo “desenvolvimento sustentável”, pois considera que o conceito de desenvolvimento está contaminado pela racionalidade antropocêntrica-instrumental e pelo economicismo e, por isso, prefere em seu lugar a expressão **sociedade sustentável**.

Em termos pedagógicos, a segunda corrente foca-se na ética, na dimensão subjetiva dos indivíduos e da cultura, e na interdependência homem-

natureza. Dessa forma, exige uma abordagem interdisciplinar e sistêmico-holística, e valoriza a intuição, o imaginário e a estética, propondo que o processo de sensibilização se dê em ambientes abertos, ou seja, fora da sala de aula, onde se possa ter um contato estético e epidérmico com a natureza. Diante dessa multiplicidade de polarizações, o *caminho do meio* tem sido a opção por uma abordagem **Multidisciplinar**.

O leitor atento deve estar percebendo que esta última corrente (ambientalismo ideológico ou ecologia profunda) do pólo de discussão, referente à **posição da EA no jogo da educação e do ambientalismo**, já indica um percurso no contínuo que vai deste primeiro pólo ao segundo, o qual se refere às **relações entre subjetividade, EA e ação política e social**.

TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1. QUANTO À FILIAÇÃO DISCIPLINAR:

pedagogia do consenso: inspiração positivista e funcionalista; fundamento: se o MA¹ é de todos, todos são igualmente responsáveis.

a) Pedagogia

pedagogia do conflito: inspiração marxista; fundamento: diferentes apropriações do MA implicam em responsabilidades diferenciadas.

b) Ciências ambientais

ambientalismo pragmático: foco no econômico; propõe tecnologias limpas e manejo sustentável; pedagogia cognitivo-verbal.

ambientalismo ideológico: foco na crítica ao modelo ocidental; abordagem sistêmico-holística; valorização da intuição, do imaginário e da estética.

c) Multidisciplinaridade: articulação complexa de vários saberes e práticas.

2. QUANTO AO CAMPO DE AÇÃO:

a) Foco apenas no sujeito e na mudança do comportamento individual;

b) Foco apenas na ação política e social;

c) Articulação da subjetividade com o político-social.

Faremos, agora, uma rápida panorâmica deste campo. Aqui as discussões giram em torno da busca de soluções para um grave problema: a tendência de várias EAs em tornar os termos **subjetividade** e **ação política e social** excludentes. Por um lado, encontramos grupos que, pressupondo implicitamente que a soma de ações individuais corresponde ao social, propõem apenas práticas focadas no

sujeito e no comportamento individual. Por outro lado, o discurso centra no político e no social e desqualifica a dimensão subjetiva. Essa postura indica a persistência de um materialismo simplório e reducionista, que articula o seu projeto político como se houvesse uma determinação mecânica do soci-

⁷ MA = meio ambiente.

al sobre a subjetividade. Também aqui o *caminho do meio* tem sido a compreensão de que a dimensão ambiental é caracterizada pela complexidade, e esta não pode ser abarcada por um pensamento dualista, linear e excludente. Assim, a postura alternativa tem sido a articulação do pessoal com o social, com o desejo e a política.

O quadro acima sintetiza o que foi dito até aqui. O quadro, inevitavelmente reducionista, pode, no entanto, nos ajudar a localizar Guattari. Poderíamos tentar, no primeiro pólo do debate (filiação disciplinar), um lugar no ambientalismo ideológico e na tendência multidisciplinar. Poderíamos, também, no segundo pólo (campo de ação), tentar um lugar no campo da articulação da subjetividade com o político-social. Porém, assim que intentamos essas ações, percebemos qual é o desafio de Guattari para a EA: ele se desloca, atravessa. Guattari não é um educador e nem um ambientalista, no sentido estrito da palavra, mas sim um aventureiro do pensamento. Como viajante, se nega a seguir em linha reta ou obedecer às margens das vias: atravessa-as, abrindo trilhas, desenhando um emaranhado rizomático que a tudo conecta.

O modelo epistemológico ocidental criou vias de conhecimento paralelas, não comunicantes. Os que orgulhosamente caminham por elas tendem a não saber (e nem querer saber) o que se passa nas outras vias; afinal, são especialistas em um método, ou seja, seguem um caminho.⁸ Comumente estranham os que atravessam as vias ortodoxas e os que andam na contramão: onde querem **chegar?** Pois bem, à prática de atravessar as grandes e tradicionais vias da mente, do social e da natureza, unindo-as através de trilhas, Guattari deu o nome de **ecosofia**.

III - DE ONDE SE SAI E SE CHEGA

Guattari⁹, teórico da transdisciplinaridade, coerente com o que considerava o papel do filósofo – inventar conceitos – criou vários que marcaram o final do século XX: esquizoanálise, transversalidade, ecosofia, caosmose, entre outros.¹⁰ O conceito de **Ecosofia**, que trabalharemos no presente artigo, foi apresentado por Guattari em um ensaio de cerca de 56 páginas, *As três ecologias*, publi-

cado na França em 1989. Sobre as propostas ecológicas passo a discorrer.

a) Cruzamentos

Guattari inicia a sua obra, *As três ecologias*, classificando os problemas mais urgentes do final do séc. XX em três esferas: a deterioração do meio ambiente natural, a deterioração da vida individual e a da vida coletiva. Assim, estabelece que a problemática contemporânea envolve tanto o **indivíduo**, como o **social** e o **meio ambiente físico**. Aqui já observamos o tipo de olhar do autor: ele vai na contramão da visão compartimentalizada da razão instrumental ocidental. O filósofo não usa viseiras¹¹, pois não se recusa a ver as ramificações do problema, ou seja, a sua complexidade.¹²

Ver a problemática de maneira global e nas suas múltiplas interconexões já é uma virtude. Propor uma solução, também global e complexa, é coerência ousada. Assim faz nosso autor, ao propor uma articulação ético-política das dinâmicas, ou ecologias, que envolvem as três esferas: **indivíduo, sociedade e meio ambiente físico**. Ecosofia foi a denominação dada por ele a essa articulação.

Problemática complexa e soluções complexas já é muita complexidade; porém, o nosso autor não se dá por satisfeito: se a problemática é de ordem planetária, logo as soluções devem ser pensadas

⁸ Etimologicamente, o termo método significa seguir um caminho. O primeiro problema do conhecimento é que a realidade se apresenta como uma sucessão de encruzilhadas. A escolha de um caminho é a exclusão de muitos, como nos diz Morin: “é precisamente esta renúncia que a universidade nos ensina. A escola da investigação é uma escola do luto” (MORIN, 1987, p. 16).

⁹ Félix Guattari (1930-1992), intelectual francês, que, na esteira de Reich, soube conjugar a prática da clínica psiquiátrica com a militância política em seu cotidiano e em suas reflexões teóricas, colocando o problema da subjetividade no centro das questões políticas e sociais contemporâneas. Refletindo sobre esta conjugação e outros temas, colaborou, durante muitos anos, com Gilles Deleuze, escrevendo, com este, obras fundamentais como: *Anti-Édipo*, *Capitalismo e Esquizofrenia* e *O que é Filosofia?*

¹⁰ Como Reich, rompeu com os dogmatismos marxistas e psicanalíticos. Em sua obra, o problema do desejo singular é inseparável do político, da economia e das instituições.

¹¹ Metaforicamente, a expressão pode ser associada ao eufemístico termo *recorte* epistemológico.

¹² Complexidade, no sentido dado por Morin a uma nova epistemologia, que considera a realidade como composta de elementos em numerosas relações de conexão e interdependência.

em escala planetária, articulando tanto o contexto macro da economia e da política como o molecular da sensibilidade e do desejo.

Pensando este cruzamento macro-micro, Guattari considera que o fenômeno da globalização pode ser compreendido como capitalismo mundial integrado (doravante identificado como CMI) e, atento à revolução tecnológica que transforma a dinâmica da produção e as relações de trabalho, Guattari (2001) se pergunta sobre o futuro que as novas tecnologias nos reservam: o tempo de trabalho humano, diminuído pela tecnologia, se converterá em desemprego e exclusão, ou em ócio criativo? A dinâmica interna do CMI (macro) tem estimulado o crescimento espiritual das pessoas e ampliado a sua relação com a alteridade (micro)? A resposta é negativa.

Para o nosso autor, nos dias atuais, a relação do sujeito com o outro, ou seja, com aquilo que lhe é exterior (sociedade e meio ambiente),¹³ se encontra em um processo de implosão e infantilização (p. 8). O nosso estilo de vida, ao invés de expandir, diminuiu a nossa sensibilidade para com o outro, para com a diferença. Hoje esse problema emerge de maneira mais aguda com os atuais conflitos armados entre cristãos ocidentais e árabes muçulmanos, e todo o processo de vigilância-desconfiança envolvendo imigrantes nos grandes centros urbanos. Porém, Guattari denuncia uma forma crônica, silenciosa, aparentemente inofensiva de falta de sensibilidade, orquestrada pelo capitalismo: vemos a maior e mais dinâmica indústria moderna, a do turismo, nos afastar do outro. Isso é particularmente verdadeiro no turismo de massa onde o corpo se desloca geograficamente, mas *não sai de casa* (p.8).

Citarei alguns elementos que ilustram a posição de Guattari em relação a essa ação do turismo. O conjunto de empresas envolvidas, o chamado *trade turístico*, depois de atrair o cliente, via publicidade, em muitos casos apelando para o exótico e para a novidade dos lugares propostos, começa a produzir familiaridade já na compra do pacote turístico por telefone ou internet. O bilhete de viagem é entregue na própria residência do cliente; o traslado para aeroportos e hotéis não demanda interpretações diante de um mapa da nova cidade, e contato com os nativos para se obterem informa-

ções, pois tudo já está no pacote. Um passeio individual pelo novo local, com toda a aventura da possibilidade de se perder e se surpreender, se torna um asséptico e seguro *city tour* em carros climatizados. Os passeios em grupo de excursão chegam ao ridículo de terem seus participantes com uma mesma camiseta (com a logomarca da empresa de turismo), para o grupo ficar bem visível ao guia e bem diferenciado do resto da população local. Quanto maior o poder econômico, mais parecido o mundo fica: hotéis cinco estrelas são iguais em qualquer parte do mundo, aliás seus nomes (e donos) são os mesmos. Qual o choque cultural que um grupo de burgueses tem, ao fretar um vôo e se internar em um *resort* para jogar ou tomar banho de sol em uma praia deserta e cercada de seguranças? Concluindo, tudo está incluso no pacote, e este fecha, embrulha protetoramente o cliente, para que ele se sinta em casa, tranquilo e ambientado, distante de tudo o que, no novo lugar de passeio, poderia lhe representar *o novo*. Assim, o turismo de massa transforma o novo em velho e o turista perde a oportunidade de rever a si próprio através da visão do outro.¹⁴

O Capitalismo Mundial Integrado (macro) deteriora o ambiente físico e empobrece o indivíduo e suas relações (micro), e o micro, na sua repetição cotidiana, contribui para a manutenção do macro. Admitindo essa premissa, Guattari define o que ele entende por ecossociedade social e mental:

... a ecossociedade social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc. (...). A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades de ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções “comunicacionais”, mas, também, por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade (2001, p.15-16).

A questão de subjetividade, como já afirmamos, é central no pensamento de Guattari, e, como os termos **subjetividade** e **identidade** no uso cotidiano e coloquial muitas vezes são utilizados de forma intercambiável, sugerindo, ambos, a compre-

¹³ A expressão usada por Guattari é “relação da subjetividade com sua exterioridade”.

¹⁴ Cf. Paiva (2001).

ensão que temos sobre o nosso eu, convém, para que não paire dúvidas, demarcar as diferenças. A seguir, reproduzo uma distinção concisa que fiz em outro texto:

A subjetividade envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem a concepção que temos de nós mesmos, de quem somos. A questão que deve ser ressaltada é que o significado ou sentido da experiência que temos de nós mesmos é dado pela sociedade em que vivemos. Este sentido não é imposto, é disposto e o indivíduo ao lançar mão dos significados dispostos, se coloca como sujeito da ação e se posiciona no seu contexto social, ou seja, assume uma identidade. Portanto, a subjetividade é a experiência interior, consciente e inconsciente, e, às vezes, contraditória. A expressão dessa experiência em modelos de agir-pensar coerentes e com o qual nos identificamos é a identidade, que, em nossos dias, é considerada não como essencial ou fixa e sim como mutável, podendo coexistir e se misturar com várias outras, logo, além de ser mutável, ela pode ser plural e híbrida¹⁵ (BENFICA, 2007, 43).

A Idade Moderna criou um modelo de sujeito epistemológico que se separa do objeto ao pensá-lo e, ao se separar, institui o próprio objeto. Essa dicotomia sujeito-objeto se reproduz em outras dicotomias decorrentes, como subjetividade e objetividade, e eu pensante e realidade pensada. Ao falar da subjetividade, Guattari, em franca oposição ao essencialismo cartesiano,¹⁶ prefere, em vez de sujeito, falar de **componentes** ou **vetores de subjetivação**. Estes seriam relativamente autônomos, uns em relação aos outros, e até mesmo discordantes, o que tem profundas implicações: “o que estará daqui em diante na ordem do dia é o resgate de campos de virtualidade ‘futuristas’ e ‘construtivistas’. O inconsciente permanece agarado em fixações arcaicas apenas enquanto nenhum engajamento o faz projetar-se para o futuro” (2001, p. 20). Para horror da ortodoxia freudiana, Guattari compreende o indivíduo não como barrado em estruturas fixas e universais de um modelo de psique, mas como um fluxo, projeto aberto, sempre em construção de si e do mundo.

b) Mapas

Em diferentes momentos da história, a mente

foi concebida como a essência do indivíduo, ora se identificando com a alma ou espírito, ora coexistindo com este, mas sempre expressando o eu da pessoa. Gregory Bateson levantou-se contra essa visão particularista da mente com sua concepção de **ecologia das idéias**, que se refere aos sistemas ou *mentes* que permeiam grupos de indivíduos. Tal noção se aproxima do conceito de *mentalidades*, criado por historiadores franceses e que teve ampla circulação na segunda metade do século XX¹⁷, e que se referia a idéias, visões de mundo e sensibilidades compartilhadas por indivíduos de uma mesma época histórica, independente da classe social a que pertenciam. Posteriormente os historiadores propuseram as condicionantes de classe para o fenômeno da mentalidade. Bateson não focou nessas condicionantes de classe, mas na dinâmica das idéias, e nesta trilha o seguiu Guattari.

Enquanto os historiadores viam a mentalidade como uma espécie de **inconsciente coletivo**, coexistindo com o consciente e inconsciente individual, bem ao modelo freudiano-Junguiano, Guattari afirma uma **subjetividade primária**, a qual é produzida pelos **equipamentos coletivos**, ou seja, pelas instituições e seus rituais. Além das instituições clássicas, Guattari identifica, nos dias atuais, a mídia como um dos mais importantes **vetores de subjetivação**. Portanto, segundo Guattari, não há mais indivíduo com sua subjetividade substancial, universal e imutável, sendo determinado em seu cotidiano por complexos simbólicos particulares moldados na infância. Não porque Freud estivesse errado, mas porque o mundo vitoriano, que produzia essa subjetividade, já não existe mais. Hoje o que há são pessoas, enquanto campos subjetivos, atravessadas por inúmeros, mutantes e contraditórios agenciamentos. Se não há mais o *Eu* como objeto de análise, o que afinal restou e o que fazer do que restou? O que resta são os componentes ou vetores de subjetivação, logo:

... o indivíduo se percebe como um campo onde coexistem e atuam em vários níveis de integração ou conflito, os cordões de um modelo de ser elaborado

¹⁵ Cf. Hall (1997).

¹⁶ Também em oposição a todo e qualquer estruturalismo.

¹⁷ Cf. Vovelle (1987).

histórico-culturalmente, portanto, imposto **desde fora para dentro** e, concomitantemente, os cordões dos impulsos autopoéticos,¹⁸ no sentido de auto-evolução criativa **desde dentro para fora**. (BENFICA, 2007, p. 45).

Guattari nos desafia a uma autonomia crítica em relação à **subjetividade primária**, socialmente construída, propondo a **singularização**, ou seja, o desenvolvimento de uma auto-referência existencial criativa que rompa com os modelos padronizados de ser-no-mundo e que auto-modele a subjetividade, construindo as próprias referências práticas e teóricas. No entanto, fiquemos atentos, essa ruptura com os modelos socialmente hegemônicos de pensar-agir é um processo complexo e radical, denominado por Guattari **revoluções moleculares**, o qual não é linear, nem fruto de uma mera reflexão: exige um comprometimento existencial e envolvimento emocional (REY, 2003, p. 115). Esse engajamento é a condição para a emergência de momentos de um estado de consciência que Guattari chama de **perplexidade**, que, etimologicamente, significa estar em meio a um emaranhado.¹⁹ Conforme o nível de singularização do indivíduo, esse estado pode ser vivenciado como enovelamento confuso e angustiante ou expansão conectiva do eu-outro-cosmo.

Pelas poucas páginas acima, vimos que a abordagem de Guattari extrapola em muito as discussões que tentam justificar certas opções, seja por um enfoque mais biológico, sociológico ou psicológico. O autor supera as perspectivas disjuntivas ou compartimentalizadas e aponta para a superação das práticas atuais de EA, afirmando: “em minha opinião, a ecologia ambiental, tal como existe hoje, não fez senão iniciar e prefigurar a ecologia generalizada que aqui preconizo e que terá por finalidade descenter radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique” (2001, p. 36). Guattari indica um vetor de evolução: a integração eu-outro-natureza, ou seja, a ecosofia. Porém, em seu ensaio de apenas 56 páginas, não são apresentadas as técnicas e os meios dessa ecosofia, mas apenas a urgência e a relevância da articulação das três ecologias: a mental, a social e a ambiental, como advoga Guattari no final do seu ensaio:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas,

novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente, no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (2001, p. 55).

Assim, estamos diante de um desafio para a EA: inventariar os elementos teórico-práticos com os quais a EA poderá elaborar práticas ético-estéticas que promovam a integração e o **crescimento humano-social-ambiental**. E isso, segundo Guattari, operando mais ao modo do artista do que dos psicólogos ou ativistas políticos.

IV - TRILHAS

Ao vermos as tendências atuais da EA, fica evidente a presença de forças disjuntivas, tanto no sentido de privilegiar o pedagógico, em detrimento do ambiental e vice-versa, bem como de privilegiar o foco no indivíduo, em detrimento do político-social e vice-versa. Porém, vimos também que, tanto em relação aos campos disciplinares como ao campo de ação, temos tendências integradoras, como a tendência à multidisciplinaridade e a tendência de articulação da subjetividade com o político-social. Guattari é um dos teóricos que inspiram essas tendências mais avançadas, porém, essas mesmas práticas ainda não lograram realizar cabalmente as propostas do autor. Uma das dificuldades, além da complexidade inerente à ecosofia, na medida em que envolve saberes e práticas diversas, é o fato de que Guattari não nos deixou uma sistematização das práticas ecosóficas, apenas mapeia e sugere trilhas. Portanto, o desafio continua atual e urgente.

A essência da proposta ecosófica é a conectivi-

¹⁸ Maturana e seu colaborador Francisco Varela cunharam o termo autopoiese (autocriação), para se referirem ao processo da vida, o qual foi considerado como circular e cognitivo, ou seja, um padrão em rede no qual a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede. Assim, a rede cria a si mesma continuamente, ou seja, ela é criada pelos seus componentes e, por sua vez, cria esses componentes.

¹⁹ Situação existencial condizente com a imagem do *rizoma* construída por Deleuze e Guattari (1995).

dade das três ecologias: da mente, do social e do meio ambiente natural. Repensar a EA, segundo os desafios da ecosofia, é pensar os *hífens* que unem o eu-outro-natureza. Dessa forma, passamos a refletir sobre esses processos de integração.

Admitindo que a realidade não é apreendida de maneira direta e pronta, mas de maneira indireta (mediatizada) e, nesse processo, construída pelo sujeito, podemos dizer que o desafio lançado pela ecosofia à EA é, simplesmente, mudar o mundo: desconstruir os discursos disjuntivos que nos fazem ver o mundo como vias paralelas e, em seu lugar, construir uma rede de trilhas que a tudo conecta. O leitor pode estar se perguntando: onde fica a pedagogia como um todo, que vai do ensino de técnicas de deposição seletiva do lixo aos macroprojetos de economia sustentável envolvendo governo e sociedade civil? Não há exclusões. Sem tais pedagogias, ficamos apenas na especulação ético-filosófica. Somente com elas fazemos um ativismo vazio. As técnicas de preservação, saneamento e sustentabilidade não são fins em si mesmas; são, principalmente, meios, ou seja, processos de ensinar a conectividade oculta pela civilização ocidental.

As técnicas ecológicas, em si, são vazias de sentido sem a compreensão profunda da conectividade. Projetos ecológicos e técnicas de sustentabilidade sem uma base ético-estético-filosófica podem estar a serviço de ideologias antropocêntricas, e de governos anti-democráticos.

Portanto, a tarefa de construção de trilhas começa com a desconstrução dos muros que separam as vias de conhecimento e ação no mundo. As muitas disjunções do mundo ocidental são derivadas de duas grandes oposições sistematizadas na modernidade: **natureza X cultura e corpo X mente**.

O leitor pode, aqui também, achar que estamos saindo do bom caminho das práticas concretas de EA e enveredando por caminhos que não pertencem à educação e nem às ciências ambientais. O leitor está certo, mas não se exaspere! Este é o desafio de Guattari: derrubar *guard-rails*, atravessar as vias tradicionais e abrir novas trilhas. Ademais, o futuro da EA está na sua capacidade de complexificar a sua própria dinâmica, pois esta deve, na medida em que os desafios

apresentados pelas pesquisas socioambientais vão se tornando mais complexos, responder com mais complexidade:

Quando, em 1972, o Clube de Roma lançou o alerta com sua publicação *Os limites do crescimento*, a temática girava em torno da escassez de recursos naturais e do modelo de crescimento econômico. Em 1987, a questão ficou mais complexa: a Comissão Brundtland, e seu relatório *Nosso Futuro Comum*, dirigiu o foco para a sustentabilidade. Hoje, para intelectuais do porte de um Morin (1993 e 2000), e outros nacionais como Boff (1999) e Gadotti (2000), a questão central é a *identidade terrena*. Para esses autores, não se trata apenas de saber que o planeta é vivo, que é *Gaia*, mas, sentir, participar e cooperar na evolução **de, em e com** nosso planeta, agora entendido como **Terra-Pátria**, na expressão de Morin (1993). (BENFICA, 2007, p. 134).)

Focaremos nosso olhar para a conexão homem-natureza. Um passo fundamental foi dado na segunda metade do século XX, com a abordagem sistêmica em Biologia; pois, a partir dela, pudemos compreender que organismo e ambiente coexistem de maneira complexa. Os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, ao proporem a teoria da autopoiesis,²⁰ a qual estuda a dinâmica dos seres vivos considerando as suas relações com o entorno, abriram uma trilha que indica o entrelaçamento entre as ações biológicas e os fenômenos sociais, envolvendo a linguagem e as interações interpessoais.²¹ Na perspectiva da autopoiesis, aquilo que sempre foi apanágio do mundo humano, a liberdade, não é dissociado daquilo que sempre foi atribuído ao reino natural, a determinação. Assim, autonomia e dependência se complementam, deixando de ser pólos opostos excludentes. Segundo a teoria da autopoiesis, os seres vivos são capazes de se auto-produzirem continuamente, e especificam os seus próprios limites à medida que interagem com o meio em que vivem.

²⁰ Também conhecida como Teoria de Santiago, em alusão à capital do Chile. Maturana fez estudos e pesquisa durante seis anos na Inglaterra e EUA, onde se doutorou em Harvard, convivendo com pesquisadores da inteligência artificial, o que lhe trouxe a forte influência da cibernética. Ao voltar para Santiago, associou-se a um ex-aluno, Francisco Varela, também doutorado por Harvard, e passaram a trabalhar juntos (Cf. MATURANA e VARELA, 1997, p. 12-17).

²¹ Cf. Maturana (1992).

As pesquisas de Maturana e Varela, envolvendo a percepção, levaram os chilenos a criticarem o modelo *input-output*, segundo o qual o ser humano é apenas processador de informação. No lugar dessa relação linear, propuseram a interação entre o sistema autônomo e o seu meio, ou seja, uma perspectiva circular da relação entre corpo e mundo. Para designar essa interação, criaram um neologismo: *enação*. Esta interação é descrita por Nóbrega:

A enação desloca o papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado, isto é, refere-se ao fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras, e estarmos imersos em contextos múltiplos. A enação enfatiza a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação vincula-se às capacidades sensório-motoras, envolvidas no contexto biopsicocultural. O termo significa que os processos sensoriomotores, percepção e ação são essencialmente inseparáveis da cognição (*apud* MENDES, 2003, p. 9).

Enquanto Maturana e Varela focavam na dinâmica do organismo biológico, em especial na percepção humana, e percebiam a interdependência daquele com o meio, em processos ativos e inteligentes, James Lovelock²² percebia o mesmo focando no meio ambiente. Se os chilenos criaram a teoria da autopoiesis, Lovelock propôs a hipótese Gaia, na qual o planeta Terra é entendido como um organismo vivo, um sistema auto-organizador, e, portanto, inteligente. (Cf. CAPRA, 1997, p. 90-97).

Lovelock compreendeu que a atmosfera da Terra é um sistema aberto, afastado do equilíbrio, e que a vida não só criou a atmosfera, mas regula-a, mantendo sua composição constante através de um equilíbrio dinâmico ou instável, favorável aos organismos.

Da mesma forma que o clima, Lovelock propõe que a salinidade dos oceanos, e outras importantes condições planetárias, são mantidas pela auto-regulação da vida, ou seja, a vida fabrica, modela e muda o meio ambiente ao qual se adapta. Em seguida, esse meio ambiente realimenta a vida que está atuando e crescendo nele. De forma objetiva: o mundo orgânico, inclusa a vida humana em sociedades complexas, está em relação de interdependência com o mundo inorgânico.

Avanço científico, renascer da tradição: a concepção da Terra como algo vivo é antiga e já se encontra na mitologia grega com a deusa Gaia. Essa concepção do nosso planeta como ser vivo, com o qual temos uma ligação umbilical, daí a expressão Mãe-Terra, é encontrada em inúmeras culturas arcaicas. O corte do cordão umbilical foi realizado pelo paradigma moderno de ciência, mas como um filho distante que, folheando velhos álbuns de fotografia, reconhece a mãe e se emociona. E a emergência de uma nova sensibilidade para com a Terra se deve, entre outros, à corrida espacial dos anos 60, que produziu fotos de nosso planeta. Pela primeira vez tínhamos uma visão total de nosso planeta azul e branco em meio à escuridão sideral. Esta imagem mobilizou emocionalmente as pessoas e preparou o terreno para o movimento ecológico. Este ganha força nos anos 60, usando as fotos do planeta como símbolo de sua campanha mundial. Para ilustrarmos esta mentalidade, lembramos uma canção de Caetano Veloso, na qual ele narra uma situação da época da ditadura militar no Brasil e o seu contato com as fotos. A parte inicial da letra diz: “Quando eu me encontrava preso / Na cela de uma cadeia / Foi que eu vi pela primeira vez / As tais fotografias / Em que apareces inteira / Porém lá não estavas nua / e sim coberta de nuvens / Terra, Terra / Por mais distante o errante navegante / Quem jamais te esqueceria.”²³

A grande síntese entre natureza e cultura, que os especialistas da natureza Maturana, Varela e Lovelock fizeram por caminhos diversos, foi feita também pelo especialista em cultura, sociólogo e filósofo francês Morin (1987). Este, em um esforço enciclopédico, realiza uma síntese erudita que se tornou referência obrigatória para quem queira pensar a superação da linearidade instaurada na modernidade. Em sua obra monumental *O método*, evidencia a indissolubilidade bio-cultural, descrevendo

²² Químico especialista na química da atmosfera. A hipótese Gaia tem suas origens na década de 60 quando a NASA o convidou para ajudá-los a planejar uma pesquisa sobre a possibilidade de vida em Marte. As idéias de Lovelock ganharam uma estrutura acabada de hipótese científica quando conheceu a microbiologista Lynn Margulis. O casamento entre o conhecimento biológico de Margulis com os de química, termodinâmica e cibernética de Lovelock possibilitou a formulação da Hipótese Gaia científica.

²³ Disco: Caetano Veloso, 1986.

cada hífen da realidade “físico-bio-psico-antropo-sociológica” (1987, p. 330).

Acabamos de ver que cultura e natureza são indissociáveis; porém, a construção ideológica da cisão **cultura X natureza** está associada à outra cisão: **mente (cultura) X corpo (natureza)**. Uma espelha a outra. Uma se dá no social, exaurindo os recursos naturais e ameaçando a vida no planeta. A outra se dá na pessoa, provocando conflitos emocionais e doenças psicossomáticas.

As especulações sobre a natureza e/ou conexão/separação entre a mente e o corpo é, desde os gregos, objeto de preocupação filosófica. A discussão sobre as relações entre *soma* e *psique*²⁴ adentrou, no séc. XX, no campo da neurociência e teve, também em Maturana e Varela, desbravadores de novas trilhas:

As pesquisas de ambos desenvolveram-se em duas linhas aparentemente distantes entre si: enquanto biólogos interessados nas células perguntavam-se como a vida se organizava e, enquanto neurocientistas, influenciados pela cibernética, interessados nos mecanismos da percepção da cor, perguntavam-se como ocorre o fenômeno da percepção. Depois de quase uma década de pesquisas, eles encontraram uma resposta única para a natureza da forma biológica e para a natureza da mente: o próprio processo de organização circular que se encontra em todo ser vivo, com ou sem sistema nervoso, é idêntico ao processo de cognição, ou seja, sistemas vivos são sistemas cognitivos, e a vida como um processo é um processo de cognição. Além dessa descoberta cientificamente revolucionária, expressa pelo saber popular, ou se preferir, pelo saber corporal, como ‘vivendo e aprendendo’, Maturana e Varela ainda afirmaram que o sistema nervoso não é somente auto-organizado, mas auto-referente, ou seja, a cognição não é a representação de uma realidade externa, mas a criação contínua, de novas relações dentro da rede neural. (BENFICA, 2007, p. 137-138).

O neuropsicólogo Damásio, em sua obra *O erro de Descartes* (1996), seguindo a trilha de Maturana e Varela, afirma que anatômica e fisiologicamente não existe a separação mente-corpo, e também considera que todo conhecimento, por mais racional e abstrato que seja, tem sua origem nos processos sensíveis do corpo humano. Essa idéia é exposta de maneira sintética na introdução do livro acima citado, de maneira tal que julgo necessário reproduzi-la:

Este livro compreende ainda um terceiro tema relacionado com os anteriores: a perspectiva de que o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. (...) Essa idéia encontra-se ancorada nas seguintes afirmações: 1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, (...); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo **em interação com o ambiente que o rodeia** (DAMÁSIO, 1996, p. 16-17, grifo meu).

As repercussões para o campo da educação em geral, e da EA em particular, dos estudos de Damásio (1996; 2000) ficam mais evidentes e radicais na medida em que admitimos a dependência, proposta pelo autor, entre emoção e razão: “o corpo contribui para o cérebro com mais do que a manutenção da vida e com mais do que os efeitos modulatórios. Contribui com um *conteúdo* essencial para o funcionamento da mente normal” (DAMÁSIO, 1996, p. 257). Pois:

... os níveis inferiores do edifício neural da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos (...) Esses níveis inferiores mantêm relações diretas e mútuas com o corpo propriamente dito, integrando-o, desse modo, na cadeia de operações que permite os mais altos vãos em termos da razão e da criatividade. (DAMÁSIO, 1996, p. 233).

A trajetória dessa descoberta remonta ao discípulo de Freud, Reich. No início do século XX ele postulou a unidade funcional entre corpo e mente²⁵ através da teoria das **courças musculares do caráter**. Estas seriam defesas do ego para administrar sua relação com o mundo. Essa perspectiva de indis-

²⁴ A distinção que os gregos faziam entre a alma, espírito ou mente (*psyché*), e corpo (*soma*), a expressão material do organismo em oposição às funções psíquicas.

²⁵ “Reich observou que as funções biológicas fundamentais de contração e de expansão estão presentes tanto no psíquico quanto no corpo. Essas duas funções básicas relacionam-se com o funcionamento do sistema nervoso vegetativo ou autônomo, o qual é dividido em sistema nervoso *simpático* e *parassimpático*, que funcionam de forma antitética e complementar ...” (BENFICA, 2007, p. 139).

sociabilidade entre corpo, sentimentos e pensamento aponta para a possibilidade de uma **pedagogia do corpo**. O que já foi uma *novidade* nunca deixou de ser o dado primeiro e óbvio de toda educação presencial: o professor está diante de corpos, falando com seu corpo para corpos e ensinando abstrações que são enraizadas na referência corporal.

V - A POÉTICA DOS HÍFENS

Considerando que o **corpo-mente** se constituiu e existe em interação *com* e *no* meio ambiente, podemos dizer que uma pedagogia que leve em consideração o corporal é desejável para toda a educação e, no caso da EA, é uma obrigação.

O que estou afirmando é que os objetivos da EA, entre eles, a compreensão da importância do meio ambiente; a compreensão dos processos conectivos, em rede, que acontecem em seu interior; a compreensão dos procedimentos econômicos sustentáveis, e, as implicações políticas e éticas dessa mesma compreensão acontecem, primordialmente, no corpo” (BENFICA, 2007, p. 140).

Sendo coerente com o que até aqui afirmamos, a utilização da educação estética, no sentido de educação do sensível, é uma das estratégias possíveis para a efetivação da conexão eu-outro-natureza proposta por Guattari. Sobre isso Duarte Jr. atesta:

Portanto, a questão da educação ambiental, (...) Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados às florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o ambiente, come-

çando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada. (...) De novo é necessário ressaltar: toda abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irredutível de nossa corporeidade e dos sentidos que a animam. (2000, p. 195-196).

Em termos de procedimento, as atividades lúdicas²⁶ e as de arte-educação²⁷ são por demais conhecidas e, sabemos, podem facilitar o processo de desencouraçamento do professor e do estudante.

Para encerrar essas reflexões, reafirmo que, se consideramos as duas dimensões: mente/cultura e corpo/natureza como interdependentes, isto implica em pensarmos que a ação em uma reflete na outra. E mais: no contínuo que vai da mente à natureza, o corpo é a realidade mais central e mais palpável para nós, e nele se encontram, simultânea e entrelaçadamente, cultura e natureza. Assim, o **corpo**, enquanto biológico e cultural, **pode e deve** ser o *locus* de uma EA que, conectando sensivelmente o sujeito ao seu corpo, o leve à vivência de conexão com o outro e com o meio ambiente. Aqui está a pré-condição para que o discurso técnico da sustentabilidade ganhe cores sensíveis, éticas e políticas e se transforme em poesia. Eis o sentido e o desafio dos *hífens* de Guattari: o vínculo poético.

²⁶ As atividades lúdicas são aquelas que possibilitam a instauração de um estado de descontração, espontaneidade e alegria. Podem ser uma simples brincadeira, um jogo (esportivo ou dramático), uma atividades de artes plásticas, atividades rítmicas, e outras.

²⁷ As atividades de arte-educação são aquelas que provocam a imaginação, a fantasia, enfim, a criatividade. Podem ser atividades que envolvam as linguagens artísticas (música, pintura, dança etc.), ou não, desde que o foco não seja o *rendimento*, mas a experiência exploratória, prazerosa e criativa.

REFERÊNCIAS

- BENFICA, Gregório. A educação ambiental na rede UNEB 2000 em Paulo Afonso: fluxo e barragem. 2007. 168 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996;
- BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix-Amana Key, 1997.
- CARVALHO, Isabel C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 53-65.

- CARVALHO, Isabel C. de M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000b. p. 115-128.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 213-227.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- _____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000
- GRÜN, Mauro. **Ética e educação: a conexão necessária**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed., Campinas: Papirus, 2001.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-51.
- MATURANA, Humberto R. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 6. ed. Santiago, Chile: Hachette/CED, 1992.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos**. 4. ed. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1997.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Caxambu. **Anais ...** Natal: ANPEd, 2003. 1CD-ROM
- MORIN, E. **O método**. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1987. v. 1-4.
- _____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.
- MORIN, E.; KERN, A.B. **Terra-pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- PAIVA, Maria das Graças de M. V. **Sociologia do turismo**. 6. ed., Campinas: Papirus, 2001.
- REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 13-27.
- REY, Fernando L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.
- SANDER, Benno. **Consenso e conflito**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1984.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VOVELLE, Michel. **Ideologia e mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

*Recebido em 11.05.07
Aprovado em 21.07.07*

RISCOS E AVANÇOS NA REVISÃO DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE

Daniela Maria Barreto Martins *

RESUMO

O artigo consiste numa reflexão sobre a condição de risco que afeta as sociedades contemporâneas e as formas de enfrentamento construídas coletivamente. Em consequência do esgotamento observado nas graves crises sociais, econômicas e ambientais, notam-se tentativas que se tornam cada vez mais urgentes e necessárias, à medida que se propõem a revisar as bases constitutivas das sociedades contemporâneas e promover imediatas mudanças nos padrões de vida em sociedade. Primeiramente, são analisados os precedentes de conferências internacionais, a exemplo da RIO-92, como forma de ilustrar um conjunto de compromissos e princípios que vêm sendo acordados entre nações. Contrastando com a baixa efetividade na condução dos planos de governo orientados por tais princípios, observam-se alguns avanços importantes em função do trabalho de grupos e movimentos da sociedade civil organizada. As conclusões corroboram a necessidade de serem identificadas e reconhecidas, na pluralidade e diversidade da experiência humana, as chaves para as transformações propostas, um movimento exploratório que capte, nas diferentes formas de expressão e organização, o legado favorável das *engenhosidades humanas*. Sugere-se, finalmente, que as demandas identificadas e ações recomendadas no direcionamento de políticas públicas sejam reconhecidas e progressivamente incorporadas, através de uma efetiva parceria entre Sociedade Civil e Estado.

Palavras-chaves: Risco – Desenvolvimento – Diversidade

ABSTRACT

RISKS AND ADVANCES IN THE *REVISION* OF CONTEMPORARY SOCIETIES: A GLANCE OVER DIVERSITY

The article consists of a reflection about the risky condition which affects contemporary societies and the forms of coping collectively constructed. As a consequence of the exhaustion observed in serious social, economic and environmental conditions, one notices attempts which become more and more urgent and necessary as one proposes to revise the constitutive basis of the contemporary societies and promote immediate changes of life patterns in society. At first, one analyzes the precedents and definitions

* Psicóloga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC / UNEB. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS XI. Endereço para correspondência: UNEB - CAMPUS XI, Rua Álvaro Augusto, s/n, Rodoviária, Serrinha-BA. E-mail: dabamartins@yahoo.com.br

of international conferences, RIO-92 for instance, as a form of illustrating a set of commitments and principles which have been agreed amongst nations. Contrasting the low effectiveness in the conduction of governmental plans guided by such principles, one observes some important advances due to the work of groups and movements of the organized civil society. The conclusions corroborate the necessity to identify and recognize, in the plurality and diversity of human experience, keys to the proposed transformations, an exploratory movement that attracts, in the different forms of expression and organization, the favorable legacy of *human ingeniousness*. We suggest, finally, that the identified demands and recommended public policies actions need to be recognized and progressively incorporated, through an effective partnership between Civil Society and the State.

Keywords: Risk – Development – Diversity

O homem existe, por um lado,
da mesma maneira que as coisas da natureza,
mas por outro existe também para si,
contempla-se e representa-se a si mesmo,
pensa-se e só é espírito por esta atividade
de constituir um ser para-si.
(Hegel – Fenomenologia do Espírito)

Os intensos processos de reformulação pelos quais têm passado as instituições, na atualidade, estão intimamente relacionados com um conjunto de compromissos que vêm sendo discutidos ou tratados mundialmente de maneiras distintas, mas que buscam alternativas elegíveis para problemas que extrapolam as fronteiras, circunscrevendo um plano de questões comuns e ações cada vez mais interdependentes.

Vivemos, atualmente, em um mundo excessivamente transformado, manipulado, cujo ímpeto pelo controle, que caracterizou sobretudo as instituições pré-modernas, gerou um estado que, inversamente, é percebido como descontrole ou em que não existe mais controle possível.

O conhecimento que pudemos ter, até o momento, acerca dos impactos das ações humanas nos legou, dentre outras coisas, a sensação de instabilidade, de imprevisibilidade e urgência em reverter processos que atingem, a cada dia, seus pontos mais críticos: a iminência de catástrofes, que são renunciadas a todo o tempo pelos índices desastrosos de miséria, exclusão sócio-econômica, destruição ambiental e outras realidades que vêm atravessando a malha semiótica na qual nos

educamos e nos movimentamos.

A adesão desenfreada aos comportamentos competitivos, determinada por forças econômicas hegemônicas, tem-se efetivado num plano de desigualdades cada vez mais acentuado, em que pobreza e miséria tendem a ser consideradas *naturais* às contingências do mundo contemporâneo. Soma-se a essas *contingências* a progressiva ampliação dos padrões de consumo, representando um aumento significativo na *produção* de necessidades.

Giddens (1997) refere-se a duas esferas de transformação, diretamente relacionadas, que, embora tenham suas origens no início da época moderna, vêm sendo mais intensamente percebidas na contemporaneidade: por um lado uma *difusão extensiva das instituições*, universalizadas por processos de globalização; por outro lado, os processos de mudança intencional que, de acordo com o autor, dizem respeito a uma radicalização da modernidade, que são processos de *abandono, desincorporação e problematização da tradição* (GIDDENS; BECK/ LASH, 1997, p. 74).

Em contradição aos propalados imperativos de superação e liberdade, a *modernização*, no sé-

culo XX, destacou-se pelas tentativas reforçadas de controle e racionalização da vida social prática, aspecto amplamente explorado na concepção weberiana¹. A substituição dos tempos e ritmos tradicionalmente regulados numa relação de proximidade com a natureza (a “lavoura”) ou nas formas de vida “artesanais” (nas *divisões* do tempo entre produções e tradições) por uma outra “rotina artificialmente projetada e coercitivamente imposta e monitorada” corresponde, também, à “industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida” (HABERMAS, 1968, p.45).

O projeto moderno, que, para muitos autores, retorna e se atualiza em nossas vidas, levando-nos à constatação de que somos, de certa forma, *radicalmente modernos*, marcou profundamente os modos de vida das sociedades, determinando intensas mudanças em sua organização. Produziu novas necessidades, certas “*abundâncias*” e *confortos* permitidos pelo progresso industrial e tecnológico, que já são parte integrante da cultura das sociedades e por isso mesmo de *difícil renúncia* (SANTOS, 1998, p. 4-5).

As sociedades pós-industriais têm, como questões permanentes, os *efeitos colaterais* do mundo moderno ou de uma *certa modernidade*, radicalizada e bem consolidada nos modos de vida (GIDDENS; BECK; LASH, 1997). Estes *efeitos colaterais* estão sendo compreendidos, em parte, como impactos negativos que vêm sendo amplamente sentidos nas esferas que estiveram sob o escopo das ações humanas.

A crise da racionalidade técnica, mediante a impossibilidade de reverter situações que fugiram ao controle, não pode deter um processo de modernização radical ou *autônoma*, que permanece alheio aos efeitos e ameaças que produz. As soluções técnicas, não obstante, têm funcionado como meros paliativos, ao “empurrar” problemas para o futuro. Associa-se a esta condição a subordinação mecânica e universal da *tecnociência* às forças do mercado, com a crescente industrialização da ciência, proporcional aos domínios das grandes potências econômicas e militares atuais (relembremos os avanços da indústria bélica).

Tirania do dinheiro e tirania da informação são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado. Sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças. Daí o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, levando ao aprofundamento da situação, isto é, da crise. (SANTOS, 2002, p. 35)

Nesta medida, *os riscos* a que estamos expostos, mediante as graves crises sociais, os conflitos políticos e militares e a ameaça para os ecossistemas vivos como nunca antes percebida, escapam cada vez mais ao controle das instituições, para se instaurar enquanto um problema para a sociedade civil. Beck (1997, p. 19) se refere à emergência da *sociedade de risco*, entendida como sociedade pós-industrial, como uma fase do desenvolvimento da modernidade, quando:

...o reconhecimento das ameaças provocadas pelo conhecimento técnico-industrial exige a auto-reflexão em relação às bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da “racionalidade”. No autoconceito da sociedade de risco, a sociedade torna-se reflexiva (no sentido mais estrito da palavra), o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria. (GIDDENS; BECK; LASH, 1997, p. 19)

Também Silva (2005) analisa certas mudanças na configuração social a partir da eclosão de contradições inerentes ao projeto moderno. Diz-nos:

A problematização do social resulta de uma fratura entre uma ordem jurídico-política fundada sobre a igual soberania de todos, e uma ordem econômica que acarreta o aumento de miséria. É essa fratura que permite marcar o lugar do social como um problema indissociável de uma questão subjacente ao conjunto da sociedade capitalista, a saber, a questão do pauperismo. Não se trata do mesmo pauperismo que sempre ocasionou certo tipo de intervenção pública e que caracterizava o campo específico do social-assistencial em função dos cuidados dispensados com certas categorias de populações desfavorecidas. Trata-se de um “novo pauperismo”, um pauperismo que acompanha doravante o crescimento mesmo da produção industrial em função de uma

¹ Max Weber introduziu o conceito de racionalidade para definir a forma da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática.

nova organização do tecido social que produz uma desterritorialização do capital e uma desterritorialização do trabalho ancorada na idéia de “trabalhador livre” (SILVA, 2005, p.23-24).

Para a autora, o projeto moderno sucumbe à “ilusão” que lhe era própria, a saber, “uma apropriação progressiva tanto da natureza quanto da riqueza”. Diante desta falência, a alternativa elegível será a criação de uma nova “tessitura de relações sociais” que sustente este regime, evitando, de alguma forma, o seu residual indesejável.

Os críticos da modernidade evidenciam, assim, o caráter contraditório que marca um conjunto de princípios e idéias de desenvolvimento, questionando os seus domínios a partir dos saldos de promessas não cumpridas ou mal cumpridas. Entretanto, as urgências que se interpõem às revisões das nossas bases de valores civilizadores, propostas pelos pensadores contemporâneos mais progressistas, vão exigindo, também, outros envolvimento.

Desenvolvimento e sustentabilidade

De um modo geral, pode-se dizer que nos últimos quarenta anos têm-se intensificado as pressões para um esforço maior, em termos de Política de Estado, no enfrentamento dos sérios problemas da humanidade. É preciso relembrar que a emergência se faz, também, pelo fato de que certos problemas não se encontram mais tão localizados ou não atingem apenas os grupos *desprivilegiados*, embora estes grupos sempre sofram muito mais intensamente numa situação de agravo. A condição de ameaça permanente, e mais acentuadamente a crise ambiental tendem a universalizar algumas pautas e até mesmo *dobrar* as posições menos flexíveis quando o assunto é desenvolvimento.

Num contexto de interdependências, as atividades cotidianas, que concernem aos modos de vida *locais*, nunca estiveram tão condicionadas a acontecimentos e organismos distantes, gerando uma relação tal que, de forma recíproca, os acontecimentos *locais* também passam a ter múltiplas implicações *globais*, seja pela tensão entre a manipulação humana da natureza e seus efeitos, ou pela problemática das intervenções nos processos de decisão individual e coletiva, que definem não só as relações com o meio ambiente, mas tam-

bém as relações e organizações sociais de um modo geral, com desdobramentos no plano político-econômico.

No caso do Brasil, o envolvimento do país com as tentativas globais de ampliação das pautas e decisões entre nações, aliando desenvolvimento e *sustentabilidade*, parece mais intenso a partir de sua participação na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972. No entanto, apenas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, a RIO-92, houve uma efetiva participação e viabilidade de cooperação entre nações na proposição de um conjunto de ações a serem implementadas pelos Estados, reunidas sob a legenda AGENDA 21.

A AGENDA 21 consiste num programa de ações para viabilizar a adoção do desenvolvimento sustentável e ambientalmente comprometido em todos os países. O documento, dividido em quatro sessões específicas, prevê intervenções no que tange às seguintes questões:

1. As dimensões econômicas e sociais, com a previsão de políticas de redução da pobreza e a miséria; transformações nos padrões de consumo; propostas para a promoção da saúde pública e melhoria da qualidade dos assentamentos humanos, dentre outros temas.
2. A conservação e a questão dos recursos para o desenvolvimento, com a apresentação, entre outros aspectos, de diferentes enfoques para a proteção da atmosfera e para a viabilização da transição energética; a importância do manejo integrado do solo, da proteção dos recursos das águas; a relevância do combate ao desmatamento, à desertificação e à proteção aos frágeis ecossistemas de montanhas; a prioridade que os países devem conferir à gestão, ao manejo e à disposição ambientalmente racional dos resíduos sólidos, tóxicos e radioativos.
3. As medidas requeridas para a proteção e promoção de alguns dos segmentos sociais mais relevantes, com propostas para melhoria dos níveis de educação da mulher, a sua maior participação, em condições de igualdade, em todas as atividades relativas ao desenvolvimento

e à gestão ambiental; medidas de proteção e promoção à juventude e aos povos indígenas, às ONG's, aos trabalhadores e sindicatos, à comunidade científica e tecnológica, aos agricultores, ao comércio e à indústria.

4. Uma revisão dos instrumentos necessários para a execução das ações propostas. (NOVAES, 2007).

A partir das determinações da RIO-92, as nações teriam dez anos para preparar a sua Agenda 21: um plano de ações alinhado com estes quatro princípios definidos universalmente. Como se vê, dezessete anos após o desenho desta proposta, os avanços são bem pouco animadores. Ao contrário, a Agenda 21 corre sério risco de se tornar mais uma das práticas burocráticas que permanecem em arquivos de papel. Seria talvez ainda mais desastrosa e vil, se dependesse apenas das ações governamentais. Muitas unidades se viram na condição de preencher às pressas as suas agendas no sentido de acatar determinações em termos de repasse de recursos no ano de 2002, e isso apenas atesta a indisposição e *descompromisso* em todos os níveis da administração pública com as pautas mencionadas, embora possam ser citadas algumas honrosas exceções.

Em contrapartida, e paralelo a um sentimento de desolação social, fruto da improbidade que marcou os anos 90 (desemprego, perda de direitos, aumento da miséria, alta concentração de renda, entre outros), observa-se uma efervescência com o surgimento e/ou incremento de movimentos sociais: movimentos ecológicos, anti-globalização, anti-racismo, anti-sexismo, para citar alguns. A proliferação acentuada das ONG's, organizações da sociedade civil com atuação muitas vezes em cooperação com o Estado no provimento de serviços e controle social, aparece muitas vezes associada aos efeitos da conferência RIO-92. Aquele era um momento de popularização e conhecimento da noção de desenvolvimento e sustentabilidade, difusão de expressões que estariam permanentemente nas pautas e planos socialmente acordados.

Contudo, a noção de desenvolvimento sustentável, tal como difundida nos acordos entre nações, tinha a árdua tarefa de aliar elementos, em princí-

pio, discordantes. Relembrando os críticos da modernidade, o pressuposto racional da disposição da natureza como recurso e o controle de suas transformações expressam um olhar cíclico sobre o próprio projeto de mundo, ou seja, sobre o próprio viés de racionalidade, cujo horizonte tende a estreitar-se, como se bastasse, apenas, uma simples regulação no sistema.

Um olhar sobre a diversidade

A AGENDA 21 e os demais acordos pacíficos entre nações parecem, de fato, ter encontrado maior efetividade por via da sociedade civil organizada. Além do mais, algumas organizações e movimentos sociais têm exercido pressão sobre os governos para que cumpram seu papel na implementação de políticas públicas, discutidas e propostas a partir das demandas que identificam e, muitas vezes, procuram atender, ainda que de forma provisória.

É relevante lembrar que a proliferação das ONG's, associada à conferência RIO-92, acompanha um período de re-politização vivenciada de maneiras variadas e pulverizada em grupos sociais distintos. Em função da perda de referenciais ou das grandes narrativas unificadoras e mediadoras, resultante, em parte, de um combate ostensivo às tradições, certos grupos passaram a atuar ativamente no “tratamento das patologias sociais – perda de sentido, condições de anomia – que já não simplesmente se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente diversas” (HABERMAS, 1968, p.240). Para Yúdice (2004), a atuação de grupos organizados em favor da construção de uma “*cidadania cultural*” se dá a partir de interpretações e representações das demandas e privações de minorias *desassistidas*, no sentido de “constituir interlocuções eficientes com o Estado” e outras instâncias, funcionando, desta maneira, como os seus “*intermediários*”. (YÚDICE, 2004, p.226)

Historicamente, alguns movimentos sociais tornaram-se conhecidos pelo seu potencial articulador, pela sua mobilidade e capacidade de criticar, pressionar e modificar o que está posto, naturali-

zado, instituído. Muitos destes movimentos, ao longo das lutas que abraçaram, dos espaços conquistados, dos encontros e convívios que proporcionaram, tornaram-se referenciais para a trajetória educativo-formativa de algumas gerações, sendo comuns os casos de pessoas que nasceram e/ou viveram uma boa parte da vida, senão toda, no interior destes grupos.

Este cenário de interlocuções já parecia parcialmente descrito por Habermas (1968, p. 40), como uma alternativa de recomposição da “eticidade desmoronada” pela extensão da “ação racional dirigida a fins”. No agir comunicativo, ou interação simbolicamente mediada, o autor prevê que se enuncia a abertura de possibilidades para que, sem prescindir do aprendizado técnico-instrumental, haja um processo social auto-reflexivo que consistiria, em primeira linha, na reintegração entre as sociedades e permitiria um aprendizado coletivo, no plano ético-político, que fosse capaz de influenciar os critérios de legitimação da ação técnico-instrumental diante de problemas práticos.

Sua proposta é de reconciliação com valores perdidos e revela a tentativa de remontar o projeto de emancipação do homem, semelhante à proposta iluminista, só que não mais relativa a um marco institucional (Estado, Religião), mas aos próprios sistemas de ação racional-teleológica cultivados pelo homem, que se expandem sem fronteiras e submetem-no à condenação de sua própria espécie, num cenário de esgotamento social, econômico, ambiental e político.

Ainda conforme Habermas, somente a partir de uma retomada dos vínculos sociais, no agir comunicativo, sem coações, poderíamos ser capazes de desenvolver um *saber prático-moral de par com o saber técnico-científico*. *Saber ético e saber técnico* “caminhando” juntos, “a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações da modernidade” (HABERMAS, *apud* BHABHA, 1998, p.239).

Das fragilidades apontadas nas otimistas proposições *habermasianas*, destacam-se as críticas à idéia do *homem livre e sem coações*, pressuposto de sua teoria da ação comunicativa. Estas críticas são formuladas a partir da análise das microrregulações de poder, matéria de estudo dos pensadores pós-estruturalistas. Os riscos identificados por es-

tes autores, o próprio Habermas parecia antever ao falar da absorção da racionalidade técnica intervencionista: a sobre-determinação *do perito-especialista*, jogos lingüísticos em que a ciência se apresenta sempre como primeira voz.

Atentos à recorrente crise do conhecimento técnico-científico, um número crescente de autores considera que é o olhar sobre a diversidade que pode arrefecer certos domínios, meticulosamente e, muitas vezes, violentamente estabelecidos. No plano do cotidiano, das microrrelações, é a proliferação “disseminada de criações anônimas e perecíveis” e de modos de existência que, no dizer de Michel de Certeau (1994, p. 51), expressa movimentos de recriação, revelando outras vivências, *engenhosidades e artes* cotidianas que, em sua maioria, surgem em situação de privação e escassez. Conforme este autor, a arte produzida com sucata é uma ilustração de que a reutilização de produtos industrializados, a despeito de se inscrever nesta cadeia de produção, produz o seu contraponto. Neste sentido, a arte de dar novas formas ao que vem pronto intervém na lógica da substituição que preconiza o consumo de bens descartáveis e alimenta a indústria expansionista e predatória.

Esta perspectiva desvela a dimensão micropolítica, o amadurecimento de estratégias vivido no interior dos grupos. Como *laboratórios* de práticas participativas, alguns movimentos tornaram-se espaços fecundos de discussão e amadurecimento de *táticas* ou *estratégias* de ação. O esforço na agregação de informações pertinentes, como o funcionamento do aparelho estatal, as competências dos órgãos e instituições públicas e a experiência *tateante* do agir em grupo vigorosamente em favor das lutas que abraçaram são alguns traços que demonstram este amadurecimento, e permitem o avanço no palco de reivindicações de direitos e mudanças na condução das políticas em seu benefício, articulando assim as dimensões micro e macropolíticas.

Os *agenciamentos sociais* contemporâneos (GUATTARI; ROLNIK, 1996)² são feitos por uma

² Guattari define *agenciamentos* sociais, na esfera micropolítica, como diferentes modos de inserção social, que disparam novos padrões de sociabilidade, de constituição de espaços de vida e afeto.

multiplicidade diversa de acontecimentos e experiências que atualizam diferentemente pautas e demandas em relação ao que é compreendido coletivamente como prioridade. Como resume Certeau (1994), inscreve-se nas manobras do cotidiano uma multiplicidade de acontecimentos que surpreendem os olhares que ali enxergam apenas uma continuidade reflexa dos acontecimentos do centro, tais quais anéis concêntricos que se formam na água quando uma pedra é arremessada. Ao contrário, as bordas não se configuram mais apenas como emanções de um centro, mas dobram-se e desdobram-se em movimentos surpreendentes, em criações anônimas, em “artes” cotidianas, que alteram o que lhes é dado, refazendo o que está posto, tornando-se parte ativa do jogo. Uma mudança efetiva nos modos de vida das sociedades requer antes de tudo o conhecimento da diversidade, num movimento exploratório que capta, nas diferentes formas de expressão e organização, o legado favorável das *engenhosidades humanas*.

Nesta linha, informa Santos (2002), cabe pensarmos mais ainda numa *sociodiversidade* que possa permitir a reconstrução e a sobrevivência das relações locais, o que para o autor indicaria a formação de aglomerados cada vez mais concentrados e, conseqüentemente, uma intensa mistura de culturas, orientações, filosofias, garantidas em parte pelos progressos da comunicação, abrindo, então, possibilidades para o empenho coletivo na constituição de *sistemas técnicos atuais*, ou seja, contextuais, crivados nas contingências de um mundo transformado, na crítica de valores e *modus vivendi*.

Algumas conclusões

Como ressaltamos, o debate e a construção de propostas elegíveis, no sentido de construir uma sociedade mais justa, igualitária, ambientalmente comprometida, têm sido qualificados muito pela força de atuação empreendida por alguns grupos e movimentos da sociedade civil. Procede, então, a afirmação de que o entendimento de suas demandas e prioridades, a progressiva incorporação de suas propostas em termos de políticas públicas significaria, por certo, algum sinal em direção ao plano de ações

traçado pelas nações nas Conferências das Nações Unidas, caso estejam os seus representantes realmente interessados em cumpri-lo, enfim.

Mesmo avançando em alguns aspectos no sentido da participação da sociedade civil, as estratégias que buscam ampliar estas possibilidades de integração e envolvimento público em questões tão urgentes muitas vezes não demonstram a sua efetividade. Isto porque o alheamento aos processos de decisão coletiva acionados pelos movimentos sociais tende a gerar uma situação tal que, sob o pretexto de um (pseudo)reconhecimento, certos grupos são apenas convocados para legitimar decisões tomadas alhures. Dentre outras coisas, situações semelhantes têm evidenciado um descompasso entre o pretexto da participação popular (retoricamente acionada a partir de um discurso político fácil, que confunde democracia com demagogia) e a participação popular efetiva, protagonizada por grupos que em suas práticas têm demonstrado um grande avanço no que diz respeito aos desafios postos para as sociedades contemporâneas.

Logo, as nossas conclusões reafirmam a necessidade premente de se cumprirem os acordos de paz, justiça e proteção social e ambiental, ampliando as possibilidades de interlocução entre as diversas instâncias, tendo como ponto de partida a identificação e o reconhecimento de lutas e ações que são pautadas por estes princípios. É insustentável a artimanha política de conclamar a participação popular, quando em verdade autênticas formas de participação, organização e tomadas de decisão coletivas são ignoradas e/ou *benevolmente reprimidas*.

À crescente participação da sociedade civil observada no cenário contemporâneo, fruto das conquistas destes movimentos, soma-se o desafio do reconhecimento efetivo e da assimilação concreta de suas recomendações no tocante à condução de políticas públicas. É preciso, contudo, reduzir a enorme distância observada entre a disposição destes coletivos organizados na orientação de suas práticas e na formulação de propostas, de um lado, e as medidas isoladas e pouco promissoras vindas da maquinaria burocrática do Estado, de outro. Por este viés é que se coloca como possibilidade o *horizonte* de uma parceria efetiva entre Sociedade Civil e Estado.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BARTHES, R. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAILLÉ, A. **Antropologia do dom**: o terceiro paradigma. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.3.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Ed.UNESP, 1997.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUMBRECHT, H. U. **Modernização dos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- NOVAES, E. S. **Agenda 21**. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/meioamb/agenda21/apresent/index.htm>. Acesso em: 27 mar. 2007
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SILVA, Roseane Neves da. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

*Recebido em 30.05.07
Aprovado em 01.07.07*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO DE SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável

Avelar Luiz Bastos Mutim *

RESUMO

Nosso objetivo é mostrar como a educação e os processos educativos desenvolvidos nas escolas ou fora delas precisam ser articulados para gerar espaços de formação de fundamental importância na gestão do saber, e a transformação de mentalidades para o exercício pleno da cidadania na gestão compartilhada do Desenvolvimento Local Sustentável. Utilizando os conceitos contidos na relação entre a educação, os mecanismos de gestão e o desenvolvimento local sustentável, propomos uma reflexão sobre a educação contemporânea tendo em vista a necessidade de compreender o comportamento de certos fatores de gestão e suas múltiplas interações no desempenho de escolas, do sistema municipal de educação, e do desenvolvimento local sustentável, no sentido de perceber quais as áreas mais sensíveis às mudanças e onde é possível atuar de modo a operar essas mudanças. Para que isso aconteça é necessário promover a articulação dos processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. Acrescentamos ainda que é também necessário analisar, através de pesquisas, os arranjos institucionais e a matriz de concertação¹ público/privado que estão sendo engendrados na contemporaneidade em diferentes territórios baianos e brasileiros.

Palavras-chave: Educação – Gestão Social – Desenvolvimento Local Sustentável

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND MANAGEMENT OF SUSTAINABLE SOCIETIES: analysis of the articulation of formal and non-formal educational processes as strategy for the management of the sustainable local development

Our objective is to demonstrate how education and the educational processes developed within schools, or outside them, need to be articulated to engender formative spaces

* Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia /UNEB, Depto. de Educação Campus I e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) – Linha de Pesquisa 3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: amutim@hotmail.com

¹ De “concertar” ou consertar. Vide: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=409JDB002> - acesso em 09.11.07

of fundamental importance in knowledge management and the transformation of mindsets to the full exercise of citizenship in the shared management of the Sustainable Local Development. Bringing to life those concepts contained in the relationship between education, management mechanisms and Sustainable Local Development, we propose a reflection about contemporary education, keeping in sight the need to comprehend the behavior of certain aspects of management and their multiple interactions in the development of schools; a reflection about the municipal system of education and Sustainable Local Development intended on/aimed at perceiving which are the most change sensitive areas and where it is possible to act towards the realization of those changes. For that to come through it is necessary to promote and articulate formal and non-formal educational processes into a management strategy for Sustainable Local Development. Moreover, it is necessary to analyze, through research, the institutional arrangements and the matrix of public/private cross-interaction model which are presently engendered in different territories throughout Bahia and Brazil as a whole.

Keywords: Education – Social Management – Sustainable Local Development

Introdução

Falar sobre o tema da Educação Ambiental e analisá-lo na perspectiva da gestão de sociedades sustentáveis, ou para o desenvolvimento sustentável, é assumir, de antemão, que é possível: a) definir e alcançar objetivos comuns; b) considerar os valores culturais relacionados aos diferentes modos de ver o mundo e no convívio com os ecossistemas naturais, garantindo o bem-estar da população; c) alcançar padrões elevados de produção que ressaltem a sustentabilidade socioambiental; e d) realizar a plena participação de indivíduos e coletividades na gestão das sociedades e do desenvolvimento local/territorial, que são os propósitos gerais da Educação Ambiental e da sociedade frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Pretendemos apresentar algumas impressões iniciais geradas da análise da relação educação ambiental, gestão e desenvolvimento local sustentável, a partir do nosso trabalho como pesquisador do grupo de pesquisa “Educação, Universidade e Região”, coordenado pelos professores Nádia Hage Fialho e José Antônio Moreira Icó da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade / PPGEduc – UNEB. Este grupo de pesquisa desenvolve estudos sobre a educação, com destaque para os temas da gestão educacional e da gestão universitária, conside-

rando o seu papel e o da universidade na contemporaneidade, e as problemáticas do desenvolvimento regional.

O grupo de pesquisa em questão foca as redes e sistemas educacionais, a distribuição das competências educacionais, acadêmicas e do capital intelectual, no território e regiões, e os processos educativos na qualificação de recursos humanos e recursos organizacionais. Desenvolve pesquisas e oferece serviços na área do planejamento, financiamento, gestão e avaliação da educação, explorando o avanço de metodologias pedagógicas nos ambientes educativos formais, informais e não formais, visando à elevação do capital gerencial, acadêmico e científico. Tem como foco as redes de ensino estadual e municipais, o setor público, as organizações não governamentais, e as experiências corporativas de qualificação de recursos humanos, o que fomenta o intercâmbio entre as universidades e secretarias de educação, promovendo articulações entre os setores acadêmicos e produtivos.

Sabemos que vamos precisar de muita precaução para alcançar nosso objetivo, tendo em vista que o tema é complexo e o desafio é o de se posicionar numa situação adequada para mostrar como a educação e os processos educativos desenvolvidos nas escolas ou fora delas precisam ser articulados para gerar espaços de formação de

fundamental importância na gestão do saber, e a transformação de mentalidades para o exercício pleno da cidadania na gestão compartilhada do Desenvolvimento Local Sustentável - DLS.

Podemos considerar que este desafio não nos pertence individualmente, e sim ao nosso grupo de pesquisa e, mais apropriadamente, que este é o grande desafio posto na e pela contemporaneidade. A pergunta fundamental é: qual o caminho que vai nos levar a um mundo ambientalmente equilibrado, socialmente justo e solidariamente articulado?

Metas do Desenvolvimento Local Sustentável

A construção de sociedades sustentáveis tem como pressuposto o alcance de metas também previstas para o desenvolvimento local sustentável. São elas: a) satisfação das necessidades básicas da população; b) solidariedade para com as gerações futuras; c) participação da população envolvida; d) preservação dos recursos naturais; e) elaboração de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas; e f) efetivação dos programas educativos e culturais que apoiem a sociedade a buscar soluções para os conflitos socioambientais vivenciados no processo de desenvolvimento local/territorial.

Assim, pensamos ser razoável propor ajustes nessas utopias globais ou grandes metas das sociedades sustentáveis ou de desenvolvimento local sustentável, chegando mais próximo dos contextos socioambientais dos diferentes territórios baianos e brasileiros.

Como realizar essas metas concretamente definidas pelos diferentes territórios baianos, sem antes *operar pedagogicamente* para preparar e orientar indivíduos e a coletividade na busca de soluções compartilhadas?

Para operar pedagogicamente, é necessário pensar e acreditar que é possível trabalhar sistematicamente para apoiar e promover os comportamentos, normas e instituições que irão facilitar o alcance dos grandes objetivos da produção econômica, justiça social e equilíbrio ambiental? Será que podemos atingir esses objetivos levando em conta apenas os processos de produção que in-

corporam novas tecnologias? Ou será que precisamos aliar essa melhoria tecnológica a fatores como: a) novos padrões de comportamento das pessoas; b) aperfeiçoamento das políticas públicas e garantia de direitos; e c) fortalecimento das instituições e capacidade de articulação com o estabelecimento de parcerias, intercâmbios, cooperação e solidariedade?

Esses são alguns dos elementos que servem de referência para se analisar a relação educação, gestão e desenvolvimento local sustentável, destacando-se a princípio uma perspectiva crítica em relação ao potencial da educação para provocar as mudanças necessárias ao entendimento dos mecanismos de gestão participativa de sociedades sustentáveis.

Educação Ambiental e articulação de saberes nos espaços de formação

A Educação Ambiental como articulação sistêmica dos processos educativos formais e não formais é parte vital e indispensável para se chegar ao desenvolvimento local e à gestão de sociedades sustentáveis, pois é a maneira mais direta e funcional de se atingir objetivamente a meta da participação dos indivíduos e das comunidades locais/territoriais na tomada de decisão a respeito do patrimônio socioambiental.

Os processos educativos coletivos hoje compreendidos como *espaços de formação* como a Agenda 21, o Plano Nacional de Educação Ambiental/PRONEA, Orçamento Participativo/OP, os Fóruns de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável/DLIS, além de outros, precisam integrar a formação de educadores, técnicos e outros segmentos representativos da sociedade para que possam atuar como agentes de desenvolvimento na consolidação do Desenvolvimento Local Sustentável.

Estamos investigando se é possível estabelecer uma relação entre os processos educativos existentes nos municípios, a gestão ambiental municipal e o nível de desenvolvimento local sustentável existente em cada contexto específico. Nosso propósito é contribuir para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional na área de

educação, gerando referências para a compreensão dos processos educativos como instrumentos de participação e controle dos indivíduos e da coletividade na gestão da sociedade e do desenvolvimento, que contêm as referências da cultura, da ciência e da tecnologia.

Em síntese, queremos destacar a relevância da gestão do saber no mundo contemporâneo e a importância das universidades e outras instituições como elementos que devem ser considerados como instrumentos ou mecanismos eficazes de gestão participativa.

Cabe, portanto, apresentar algumas reflexões sobre o trabalho acadêmico desenvolvido, de modo a contribuir para o fortalecimento das ações de pesquisa, ensino e extensão. Essas ações estão centradas, como já foi dito, na visão da educação como processo educativo articulado para funcionar como instrumento capaz de ampliar a participação da população na gestão socioambiental e territorial para o Desenvolvimento Local Sustentável.

A ampliação da participação e do controle da sociedade requer maior capacitação da população e, principalmente, dos agentes gestores do desenvolvimento, incluindo-se poder público, ministério público, ONG's, setor produtivo, além de outros capazes de efetivar as mudanças estruturais. A legislação brasileira prevê e respalda a participação da população na gestão das políticas de desenvolvimento estabelecendo diferentes instâncias de decisão colegiada.

Para provocar essas mudanças estruturais, é necessário distinguir os conceitos de “espaço público” e de “esfera pública” (BARROS, 2005), na perspectiva de compreensão dos arranjos institucionais responsáveis pela estruturação e gestão de governança, que buscam atingir altos desempenhos pelo aperfeiçoamento da governabilidade como um artifício eficaz para esse tipo de ação pedagógica.

Os espaços públicos são vistos como arena de interação social e de construção de identidades onde são forjadas as demandas gerais de comunidades. Esses espaços se configuram como dimensões abertas, plúrais, permeáveis e pouco institucionalizadas.

A esfera pública é onde são apresentadas as demandas sociais. Constitui-se geralmente de estruturas mistas, com a Sociedade Civil se vincu-

lando ao Estado por sua criação, composição e manutenção.

Torna-se imprescindível distinguir os campos de ação (Gerenciamento Operacional) e de planejamento (Gestão / Política). A distinção entre a reflexão e a operacionalização das decisões tomadas nos espaços de concertação torna necessária e, até mesmo essencial, a constituição de novos arranjos institucionais capazes de pensar e agir coletivamente, adotando estratégias para o Desenvolvimento Humano e uso sustentável do patrimônio socioambiental dos territórios.

As tendências contemporâneas para o entendimento da governabilidade são as seguintes: 1) necessidade não suficiente do estado; 2) maior ênfase no local (microrregião/território); 3) necessidade de articulação e complementaridade entre as ações das diferentes esferas de governo; 3) ampliação dos fóruns de debates / negociações dos interesses e estabelecimento de acordos, incluindo a operacionalização das ações e avaliação dos resultados; e 4) estruturação de fóruns e outros arranjos institucionais para garantir o cumprimento dos acordos e dar visibilidade aos resultados.

Trabalhos recentes indicam a riqueza de estudos e projetos técnicos na área de manejo sustentável dos recursos naturais e ambientais. No entanto, são poucos os trabalhos acadêmicos relacionados com a educação, mobilização social e “aprendizagem da participação” como condições para o desenvolvimento de uma gestão participativa ou compartilhada no território local e regional. Desse modo, devemos retomar a discussão focando nestes processos de constituição da concertação público-privada, pactuação das redes de poder e geração de novas institucionalidades para a gestão compartilhada.

Referências para reflexão da relação educação, gestão e desenvolvimento local sustentável

O cenário que se pretende analisar é a educação cujo principal objetivo é ampliar a participação das comunidades na gestão, consolidando o controle social nas etapas de planejamento, implementação e avaliação das Políticas de Desenvolvimento Local Sustentável; ou seja, adota-se uma aborda-

gem que ultrapassa a visão de educação numa perspectiva simplista de análise de demanda e oferta de ensino público ou particular.

Milton Santos, além de outros estudiosos, tem destacado o papel das universidades mostrando como essas e outras Agências de Desenvolvimento atuam como fator de estruturação dos territórios, conformando novos espaços e novas manifestações de desenvolvimento local.

Ladislau Dowbor ressalta a carência de estudos para a estruturação dos paradigmas da Gestão Social como importante dimensão da contemporaneidade necessária para a construção de sociedades sustentáveis. Essa carência de estudos, citada por Dowbor, serve de referência para esta investigação, que procura analisar os processos educativos como componentes e instrumentos da gestão social, ambiental e econômica, tendo em vista a construção de sociedades sustentáveis.

Queremos destacar a importância dos trabalhos de Nádia Hage Fialho, além de outros pesquisadores da UNEB que formam o grupo de pesquisa “Educação, Universidade e Regionalização” que, como vimos, procura ressaltar o papel da educação e da universidade no aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento humano local/territorial sustentável.

A dinâmica territorial do desenvolvimento contemporâneo tem três esferas (BECKER, 1998). A primeira corresponde à *ação econômica de uma competição globalizada*. Nesta esfera, o processo de desenvolvimento regional, enquanto espaço de desenvolvimento, é determinado pela concorrência capitalista global, atingindo apenas parte do espaço e o espaço de alguns. A segunda, a esfera conformada pelo *processo de transformações sócio-ambientais*, pode levar, num primeiro momento, a uma ação passiva ou reativa e, num segundo momento, à possibilidade de favorecer uma ação ativa/cooperativa dos atores locais para superarem os desafios do desenvolvimento regional, e construir um desenvolvimento local *diferenciado e diferenciador*. A terceira esfera constituiu-se, por um lado, pelo *processo de transformações políticas* resultantes da interação econômica e social do desenvolvimento possibilitada, por outro lado, pela condição de ser *espaço de mediação*.

Seguindo neste caminho, Becker constata que as boas experiências de desenvolvimento territorial levam em conta: (1) a constituição de um processo de concertação público-privado; (2) a pactuação, entre os atores das diferentes *redes de poder socioterritorial*, de uma estratégia de desenvolvimento territorial; e (3) a geração de uma institucionalidade para o desenvolvimento territorial, o que implica na constituição de *espaços permanentes de concertação público-privada*, abrangendo as dimensões micro, meso e macro territorial.

O papel da universidade na ampliação da participação da população na gestão territorial

Existe o consenso de que é necessário promover uma maior participação e controle da sociedade civil e das comunidades tradicionais e indígenas nos processos de tomada de decisão para o desenvolvimento local sustentável. Os indivíduos e a coletividade em geral estão aprendendo a cobrar a prestação de contas de usos de recursos públicos de forma mais transparente por intermédio dos fóruns e conselhos, e sugerindo parcerias entre órgãos governamentais e sociedade civil que possam operacionalizar as decisões tomadas no coletivo.

As universidades e outras agências de desenvolvimento podem contribuir para fomentar o conhecimento científico e a divulgação de informações, formar agentes de desenvolvimento sustentável, apoiar a formulação de políticas públicas, e incentivar a ampliação e melhoria dos mecanismos de controle social. Ou seja, elas podem atuar no campo da educação formal e comunitária articulando processos educativos como elementos facilitadores da promoção do Desenvolvimento Local Sustentável.

As universidades e as agências formadoras devem fornecer aos trabalhadores, gestores e comunidades o embasamento referente aos aspectos técnico-científicos, como o funcionamento dos ecossistemas e a análise de variáveis ambientais, sociais, tecnológicas e produtivas. Mas somente isto não basta, pois nem sempre a melhoria dos padrões educacionais representa a melhoria imediata da qualidade de vida das pessoas.

Cabe, ainda, à Universidade desenvolver uma ação pedagógica para apoiar a Gestão Social do Desenvolvimento por meio da formação dos agentes de desenvolvimento, que são aqueles que buscam provocar mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento, tornando-o mais justo e solidário.

O pressuposto para nossa ação tem sido o entendimento de que cabe ao pesquisador em educação compartilhar sua experiência prática e provocar inquietações filosóficas a respeito da lógica do mundo, de modo a associar e integrar esforços estabelecendo programas de trabalho centrados na solidariedade, cooperação e união.

Acreditamos na possibilidade de dar uma contribuição efetiva que possa ajudar a “revolucionar o pensamento”, incorporando a complexidade como dimensão-chave das questões técnicas, científicas e sociais implicadas na relação entre a educação, a gestão e o desenvolvimento local sustentável.

Chamamos a atenção para a relevância da análise da influência de cada fator ou conjunto de fatores de gestão no desempenho de escolas, do sistema municipal de educação e dos processos educativos não formais, como elemento essencial da compreensão das condições fundamentais que determinam o grau de desenvolvimento sustentável local/territorial.

O pressuposto é que o alto desempenho das escolas e dos sistemas municipais de educação depende da articulação efetiva destes sistemas com outras instituições locais, regionais, estaduais e federais. Podemos atuar enquanto universidade junto a outras organizações da sociedade civil nos espaços públicos de concertação, fazendo com que os processos educativos formais e comunitários possam ser utilizados como instrumentos ou mecanismos de gestão para alcançar a melhoria da qualidade de vida e de outros indicadores de Desenvolvimento Humano Local Sustentável.

Cabe, portanto, apresentar algumas reflexões sobre o trabalho acadêmico desenvolvido, de modo a contribuir para o fortalecimento das ações de pesquisa, ensino e extensão. Essas ações estão centradas, como já foi dito, na visão da Educação como processo educativo amplo e articulado para funcionar como instrumento de gestão socioambiental e territorial para o Desenvolvimento Local Sustentável.

Enfatizamos que a legislação brasileira prevê e prioriza a participação da população na gestão das

políticas de desenvolvimento nas diferentes instâncias de decisão colegiada como fóruns, conselhos, além de outros.

Temos como exemplo de espaço público as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), que são instâncias governamentais, com participação da sociedade, criadas com o objetivo de formular e implementar o programa e a política estadual de EA. A plenária do CIEA/Bahia deliberou sobre a realização de articulações para que, através dos Conselhos Estaduais de Meio Ambiente, seja criada uma Câmara Técnica de EA para poder deliberar sobre financiamentos e projetos públicos. Atualmente as CIEAs são apenas consultivas.

Os objetivos da educação são: entender o SER, compreender a NATUREZA e destacar as INTERAÇÕES SOCIAIS. Cabe, portanto, desenvolver estudos na área de políticas públicas procurando explicar de forma clara e objetiva como a educação (maneira de sistematizar, organizar e socializar conhecimentos científicos e tecnológicos) pode ser utilizada como meio estratégico de desenvolvimento social e instrumento da Gestão para o Desenvolvimento Local Sustentável. Ou seja, deve-se analisar a educação como vetor de desenvolvimento, visto que a sociedade contemporânea se estrutura em função da educação, do conhecimento e das tecnologias.

A estratégia de trabalho consiste em analisar o potencial do modelo teórico utilizado para compreender a relação entre a gestão participativa e o desempenho escolar (MUTIM, 2000), o que foi feito durante o nosso curso de doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA. O desafio atual é a formulação de uma proposta metodológica para a análise do desempenho não só de organizações educativas, mas do sistema municipal de educação e do próprio desenvolvimento local sustentável. Para isso vamos precisar adaptar, reformular, ou re-elaborar novos modelos teóricos explicativos dos fatores que interferem no desempenho de escolas ou organizações educativas, do sistema municipal de educação, ou do desenvolvimento local sustentável.

No ano de 2006 iniciamos a orientação de duas pesquisas de mestrado que aprofundam a reflexão apresentada em síntese neste artigo, sendo

uma delas voltada para a análise da gestão escolar descentralizada e a outra para a atuação do Dirigente Municipal de Educação. Ambas centram-se neste enfoque de análise da relação entre a educação, a gestão e o desempenho do desenvolvimento local sustentável em situações específicas de territórios baianos, em busca de sua autonomia e sustentabilidade.

Considerações finais

Com essas considerações a respeito deste relevante tema, torna-se imprescindível destacar a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade por permitir a realização de estudos e pesquisas sobre a relação entre a educação, a gestão e o desenvolvimento local sustentável. Os trabalhos realizados servem para agrupar pesquisadores locais, constituir competências para realizar estudos, propor alternativas e capacitar lideranças, dando qualificada contribuição para o desenvolvimento das mais di-

ferentes regiões através, principalmente, da publicação e divulgação em diversos eventos e espaços acadêmicos ou da mídia.

Para viabilizar o desenvolvimento do trabalho será necessário permanecer dirigindo a promoção e o desenvolvimento da mediação técnica em debates e no atendimento às demandas da Sociedade, do Poder Público e demais organizações sociais.

Devemos lembrar que a formação dos técnicos especializados e profissionais de diversas áreas do conhecimento se articula com a formação para a cidadania. Esses serão preparados para agir conscientemente, no sentido de tornar sustentáveis as intervenções humanas, prevendo e levando em conta a superação das desigualdades sociais, os riscos ambientais e a manutenção do equilíbrio dos ecossistemas como parâmetros de sustentabilidade.

Sabemos que ainda estamos dando os passos iniciais para consolidar nossos estudos e pesquisas, os quais se baseiam nas referências que procuramos apresentar neste artigo. Estamos felizes porque acreditamos no potencial desse caminho!

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro S. Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional. In: BECKER, Dinizar F.; BANDEIRA, Pedro S. **Desenvolvimento local/regional: determinantes e desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. v. 1, p. 23-128.
- BARROS, Rinaldo C. **Produtividade social: uma nova ética para a gestão urbana**. Curitiba: RN Econômico, 2001.
- _____. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA, 09 e 10 nov. 2005, Campinas/SP: UNICAMP (Em PowerPoint).
- BECKER, Dinizar F. Os limites desafiadores do planejamento. **REDES**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 3, n. 2, p. 87-105, dez. 1998.
- DOWBOR, Ladislau. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. São Paulo: IPSO/ Oficina de Livros, 1994.
- FIALHO, Nádia Hage. A missão da Universidade. **Revista da FAEBA**, Salvador: v. 7, n. 10, p. 25-42, jul./dez., 1998.
- MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Gestão escolar participativa: sonho e realidade. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000. 209 p.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001. (Coleção Milton Santos)
- SCHUMPETTER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Disponível em: http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt2.html. Acesso em: 09 fev. 2007

*Recebido em 30.05.07
Aprovado em 17.08.07*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS: um *saber-fazer* para as pessoas viventes no mundo contemporâneo

Luiz Marconi Fortes Magalhães *

RESUMO

O artigo discute uma proposta de diálogo com as pessoas interessadas em trabalhar a EA como estratégia sócio-política de educação contemporânea, e faz uma narrativa dos princípios indicativos e funcionais para o *saber-fazer* Educação Ambiental na sociedade contemporânea, analisando sua repercussão como fator limitante para a formação de *sociedades responsáveis* para o (con)viver no mundo de hoje. O artigo destaca a importância da Educação Ambiental como estratégia sócio-política de educação contemporânea voltada para a construção de *sociedades sustentáveis*, concluindo que sua existência só será possível com a formação de pessoas saudáveis, o uso adequado dos recursos naturais, a convivência entre as gerações presentes e futuras, e a promulgação de políticas sociais de desenvolvimento de Estado.

Palavras-chave: Educação – Sociedade – Responsabilidade – Sustentabilidade

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND MAINTAINABLE SOCIETY: a reflection for the people living in the contemporary world

This paper discusses a dialog proposal and presents a narrative of the indicative and functional beginnings for know-how Environmental Education in the contemporary society. It analyzes its repercussion as an important factor for the formation of responsible societies to live in the world today. The paper highlights the importance of Environmental Education as social and political strategy of contemporary education directed for the construction of sustainable societies. We propose that the existence of sustainable societies will only be possible with formation of healthy people, the appropriate use of natural resources, coexistence between the present and future generations and promulgation of social politics of development of State.

Keywords: Education – Society – Responsibility – Sustainability

* Ph.D. em Ciências do Meio Ambiente – UQAM/Canadá. Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, GEPE. Endereço para correspondência: Núcleo Pedagógico Integrado, NPI/UFPA, Avenida Tancredo Neves, 1000, Montese – 66095-780, Belém/PA. E-mail: marconimagalhaes@oi.com.br

INTRODUÇÃO

A possibilidade de aliar a prática da Educação Ambiental (EA) à construção de sociedades sustentáveis, ou seja, de sociedades responsáveis, solicita de antemão pensar na vida da EA nos domínios da cultura, do social, do acadêmico, do científico e do tecnológico, para servir de *savoir-faire* necessário para o homem contemporâneo aprender a *savoir-vivre* (LAYRARGUES, 2002; SAUVÉ, 1995; MAGALHÃES, 1992). Este pensamento revela com notoriedade que a EA tem padrão de estratégia educativa pública popular participativa. Entretanto, no tempo atual, em território brasileiro, o uso da EA encontra-se popularizado e aprofundado de diferentes formas, indo do senso comum ao bom senso, por meio de discursos, projetos, campanhas, programas, investimentos financeiros etc., sem atentar judiciosamente para o *savoir-faire* e o *savoir-vivre* (MAGALHÃES, 2006; JACOBI, 2005; SORRENTINO et al., 2005).

Apesar da EA ter surgido estruturada historicamente por princípios filosóficos, epistemológicos e políticos, com a missão de *estratégia educativa* para ser utilizada no processo de civilização do homem contemporâneo (UNESCO, 1978), ainda não foi ao certo bem interpretada e caminha de forma lenta para ser entendida e trabalhada nos espaços escolares e extra-escolares, com a finalidade de fornecer notável capacidade e elevada potencialidade para o homem contemporâneo fazer funcionar a vida de relação com seus semelhantes e seu meio ambiente, com padrões de responsabilidade (sustentabilidade) social (TRISTÃO, 2005; GUTIÉRREZ, 2003; MARTINE, 1996).

A despeito da estrutura filosófica, epistemológica e política, investida no período de 1972 (ONU – Estocolmo) a 1992 (ONU – Rio de Janeiro), proveniente de diversos movimentos mundiais (governamentais e não-governamentais) em prol da preservação do homem, do meio ambiente e do desenvolvimento social, científico e tecnológico (DIAS, 2001; PEDRINI, 1997), a EA tem sido trabalhada nos espaços escolares e extra-escolares longe da essência que lhe deu origem, para ser tratada por meio de abordagens sacralizadas principalmente pelos adeptos da “pedagogia da salvação”, que querem livrar o meio ambiente pla-

netário dos efeitos catastróficos das ações antrópicas contemporâneas (MAGALHÃES, 2006; JUNGES, 2004; DIAS, 2001).

Embora possamos encontrar uma quantidade satisfatória de trabalhos nesta área (CARVALHO, 2004; SORRENTINO, 2002; SANTOS; SATO, 2001; MEDINA; SANTOS, 2000; REIGOTA, 1999), inúmeras obras produzidas no Brasil ainda usam a EA como meio de interpretação para fins diversos, sem mostrar verdadeiro compromisso (nas esferas governamental e não governamental) com aquilo que ela se propõe a ser no processo de educação do homem contemporâneo, talvez porque não sabem, ou mesmo atinem *sine ira et studio* para o dever (MAGALHÃES, 2006; BRUGGER, 2004). A EA deixa de ser uma educação voltada para o homem, para ser uma educação para o meio ambiente – em vez de o homem dever ser educado é o meio ambiente que tem que se educar para suportar o homem que nele (dele) é inquilino. Esta forma de EA é insustentável.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar os princípios indicativos e funcionais para tornar a prática da EA uma estratégia educativa e sócio-política para pessoas e grupos sociais viverem em sociedades sustentáveis no século 21.

UM SABER-FAZER CONTEMPORÂNEO

O presente artigo, construído a partir da vivência de situações pedagógicas elaboradas para tratar da EA nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Pará, e das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (ver sustentação e constructo da idéia), funda, *a priori*, uma proposta de *diálogo* com as pessoas interessadas em trabalhar a EA como *estratégia sócio-política de educação contemporânea*.

A posteriori, apoiado nas idéias de Magalhães (2006), Goergen (2005) e Sauvé (2005), o artigo faz uma narrativa dos princípios indicativos e funcionais para deslanchar e dinamizar o *saber-fazer* EA, visando à *formação de pessoas saudáveis para a construção de sociedades sustentáveis, a partir da organização de sociedades responsáveis no mundo contemporâneo*.

A idéia central é desencadear uma *reflexão dialógica* sobre o *saber-fazer* EA com (para) pessoas e grupos sociais que vivem no meio ambiente planetário (imediate e distante) com padrão (desejável e necessário) de sociedade sustentável (sociedade responsável), no século 21, de acordo com o alerta de Gazzinelli (2002, p. 175), quando afirma que “a relação do homem com o ambiente está intimamente ligada aos valores que uma sociedade institui como dominantes através de um longo processo histórico.”

A *reflexão dialógica* proposta diz respeito particularmente às indicações de Goergen (2005), Jacobi (2005), Mogilka (2005) e Freire (2003) sobre o potencial humano (conjunto de atividades humanas) possível para criar condições indispensáveis à existência de sociedades sustentáveis fundamentada por uma EA real, moderna e concreta, desenvolvida pelas (com as, nas) diversas instituições socializadoras existentes no mundo humano.

No contexto sócio-político, a idéia aparece no artigo para valorar e otimizar a prática da EA como estatuto de um modelo de interação para impulsionar a relação do ser humano com o meio ambiente, para manter uma convivência sustentável (no sentido de esforço e colaboração), e para o bem-estar social (no sentido de estado de satisfação que interessa a todos), como base de entendimento da filosofia contemporânea denominada desenvolvimento sustentável (ARAÚJO, 2002; COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT, 1988).

Então, *como refletir sobre EA e sociedades sustentáveis?* Nas idéias expressas sobre educação e sustentabilidade, Santos (2002) deixa transparecer que é possível perceber que há um caminho para debutar: o uso dos saberes dos seres vivos para o homem aprender a conviver de forma sustentável no meio ambiente. Para reforçar esta hipótese, Magalhães (2006) argumenta que atualmente é importante asseverar que EA é um conjunto de saberes úteis e necessários, construído historicamente em diversos movimentos mundiais, para levar o homem contemporâneo a desenvolver relações harmônicas com a sociedade e o meio ambiente onde vive.

Neste refletir sobre EA e sociedades sustentáveis, é possível pensar, com Ferraro Júnior (2002),

em indicadores de processos em educação para a sustentabilidade, e, como destaca Gazzinelli (2002, p. 174), dizer que:

... a responsabilidade pelo quadro de degradação ambiental no qual se inserem as sociedades do mundo contemporâneo tem estimulado diversas interpretações, que variam desde as que responsabilizam aspectos pontuais da organização das sociedades, passando por outras que destacam a forma pela qual os homens se organizam, tendo em vista a produção de sua existência.

A EA, por ser uma estratégia educativa construída no final do século 20, a partir dos modos de relação do homem com o meio ambiente, para funcionar como estratégia sócio-política de educação contemporânea, destinada à formação de pessoas saudáveis capazes de construir sociedades sustentáveis (sociedades responsáveis) no decorrer do século 21, *deve ser tocada* (compreendida e trabalhada) filosófica, epistemológica e politicamente como *educação de fins*, por meio não da simples utilização dos termos, mas do vivenciamento dos conceitos de EA – “pessoa”, “saudável”, “constituição”, “sociedade” e “sustentável” – como condição *sine qua non* para se poder humanizar a pessoa, a sociedade e o meio ambiente. Neste contexto, Loureiro e Costa (2003, p.173), de forma pragmática, (re)lembra que “nas últimas décadas, a EA vem contribuindo para consolidar, na educação, paradigmas que incorporem o debate acerca de padrões societários inerentes à perspectiva ambientalista e de como nos entendemos como seres da natureza.”

Não obstante estes conceitos (ou somente os termos) sejam utilizados de forma descomprometida pelas pessoas em sua linguagem cotidiana e nos diversos segmentos da sociedade e do Estado, e já tenham sido definidos por vários teóricos de diversos campos das ciências humanas, torna-se importante que sejam explicitados aqui para indicar como são entendidos no campo da EA, objeto deste artigo. *Educação*: processo de desenvolvimento da capacidade física, mental e moral do ser humano para a promoção da integração social por meio do conhecimento e da prática dos valores de civilidade. *Ambiental*: tudo aquilo que é relativo ou próprio do ambiente relacionado ao ser humano. *Pessoa*: ser humano com qualidades físicas, mo-

rais e espirituais ao qual se atribuem direitos e obrigações societais. *Saudável*: estado de bem-estar do ser humano que revela saúde espiritual, mental e social. *Constituição*: distribuição de competências para o uso dos direitos e do deveres das pessoas de uma sociedade. *Sociedade*: conjunto de grupos sociais que convivem em um determinado tempo e espaço sob o comando de normas e regras comuns. *Sustentável*: tudo aquilo do mundo humano que é capaz de se manter mais ou menos constante, ou estável, por longo período.

SUSTENTAÇÃO E CONSTRUCTO DA IDÉIA

As situações pedagógicas (aulas) vivenciadas nos cursos de graduação (Licenciatura em Ciências Naturais – CCEN, Licenciatura em Biologia – CCB, e Licenciatura em Pedagogia – Cametá, no período de 2000 a 2005), e de pós-graduação (Especialização em Educação Ambiental – NUMA, e Mestrado em Educação em Ciências – NPADC, no período de 2002 a 2005), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e as ações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEPEA), no período de 1998 a 2006, produziram as idéias apresentadas neste artigo, embasadas nas representações sociais (JODELET, 2001), nas práticas discursivas e na produção de sentidos no cotidiano (SPINK; MEDRADO, 2004), e na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994).

As ações desenvolvidas no GEPEA, originárias de *estudos e pesquisas*, refletem de forma dialógica o anúncio de um *saber-fazer* EA para a pessoa humana aprender a se sustentar no meio ambiente imediato (local) e distante (global). Em seguida, o produto das ações (o aprendizado) é utilizado nas situações pedagógicas (aulas) vivenciadas nos cursos de graduação e pós-graduação da UFPA. O GEPEA, organização pioneira criada em 1978 para instituir a EA no Estado do Pará e na Amazônia brasileira, resgata, consolida e sistematiza, de forma contemporânea, ações educativas escolares e não escolares destinadas à compreensão da relação da pessoa com o seu grupo social (a sociedade) e o seu meio ambiente.

As ações do GEPEA são norteadas por três objetivos principais: 1) promover estudos e pes-

quisas em EA como parte integrante da educação geral, e como fator fundamental para a rede de relações pessoa – grupo social (sociedade) – meio ambiente; 2) identificar a importância do desenvolvimento sustentável e da gestão do meio ambiente (imediato e distante) como fatores essenciais para a preservação da vida, da cultura, do homem e das sociedades presentes; e, 3) compreender a prática da EA como constitutiva e construtiva da educação geral da pessoa e da formação do cidadão.

Para a construção dos dados, as situações pedagógicas foram vivenciadas gradativamente, a partir de um primeiro momento em que surgiram opiniões provenientes do debate do tema gerador *EA e sociedades sustentáveis no mundo atual*, acompanhadas de indagações sobre as noções de homem, cultura, civilização, educação, socialização, meio ambiente, EA, ciência e tecnologia, com o intuito de fazer aparecerem idéias baseadas em uma teoria coerente que fundamente a existência de uma EA destinada à construção de sociedades sustentáveis (esquema abaixo). Em um segundo momento, após o debate do tema gerador, as opiniões serviram de idéias para a reflexão sobre o *saber-fazer* EA para as pessoas e as sociedades viverem sustentavelmente no meio ambiente planetário (imediato e distante) no século 21. A seguir, apresentamos a sinopse das noções prévias utilizadas para deslançar o debate:

Noção de homem – homem é o ser vivo que faz uso da capacidade racional por meio de fenômenos cerebrais, como a inteligência, a fala, a memória, a percepção, a imaginação, a emoção, os sentidos, etc., para transformar, construir e se adaptar no meio ambiente de acordo com suas exigências e necessidades vitais. Quem é o homem do século 21? O que sabemos sobre o homem do século 21? Quais são as características do homem do século 21?

Noção de cultura – cultura é o processo pelo qual o homem, por meio de atividades espirituais e materiais, modifica a natureza para criar, transformar e acumular conhecimentos para conviver socialmente (grupo social – sociedade) em seu meio ambiente. O que é cultura no século 21? O que sabemos sobre a cultura do homem do século 21? O que o homem faz com a cultura de seu povo?

Noção de civilização – civilização é o movimento de construção humana em constante processo de acabamento que faz uso dos elementos culturais concretos ou abstratos de uma sociedade. Quais são as características da civilização no século 21? O que o homem do século 21 deve saber (fazer) sobre (com a) civilização? Qual o significado de homem civilizado em EA?

Noção de educação – educação é o processo de aquisição de conhecimentos para o homem aprender a fazer uso da capacidade física, intelectual, moral e espiritual em suas relações culturais e sociais. Por que o homem do século 21 deve ter (ser) educação? Como o homem do século 21 deve (pode) se educar? Quais são as características da educação para o século 21? O que o homem do século 21 deve (pode) fazer com a educação?

Noção de socialização – socialização é o processo de desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação para o homem conviver em sociedade. O que é socialização no século 21? Por que o homem do século 21 deve ser sociável? O que deve ser socializado no século 21? Quais são as características do homem sociável no século 21?

Noção de meio ambiente – meio ambiente é o conjunto de partes (vivas e não vivas) que origina o todo (o lugar) para a vida ocorrer. O conceito de meio ambiente abarca uma série de elementos naturais, criados pelo homem, e sociais, da existência humana, em que os elementos sociais constituem um conjunto de valores culturais, morais e individuais, assim como de relações interpessoais na esfera do trabalho e das atividades de tempo livre. O que é meio ambiente para o homem do século 21? O que o homem do século 21 pode fazer para (com e no) o meio ambiente? Quais são as características do meio ambiente do homem do século 21?

Noção de Educação Ambiental – EA é a estratégia educativa contemporânea que ajuda o homem a compreender a rede de relações pessoa-sociedade-meio ambiente. Para quem deve ser direcionada a EA? O que deve ser aprendido e ensinado em EA? Quais são os princípios, os meios e os fins da EA no século 21?

Noção de ciência – ciência é o conjunto de conhecimentos socialmente produzidos, historicamente acumulados e universalmente destinados à

sustentação dos processos de existência da vida e da matéria. Que importância tem a ciência para a vida no século 21? Por que o homem do século 21 deve ter cultura científica? Que contribuição a ciência tem dado para a felicidade do homem do século 21?

Noção de tecnologia – tecnologia é o conjunto de conhecimentos que utilizam os princípios científicos para sustentação das atividades humanas. Que importância tem a tecnologia para a vida no século 21? Por que o homem do século 21 deve compreender a era da tecnologia? Que contribuições a tecnologia tem legado ao homem do século 21?

OS SENSOS

O senso comum entende que a teoria e a prática da EA no meio escolar e não escolar permanecem as mesmas em qualquer espaço e em qualquer tempo – fato principal a ser transformado para a sustentabilidade da prática da EA no século 21. Por outro lado, a EA, como estratégia educativa contemporânea compreendida no senso comum e no bom senso, representa, ao mesmo tempo, o conteúdo e o produto para a compreensão da relação homem-sociedade-meio ambiente, que se encontra em constante evolução nos dias de hoje.

A EA como fonte educativa, indicada, recomendada e solicitada atualmente pela sociedade planetária, é um componente sócio-político de formação de cidadania, de competências e de habilidades, para fortalecer a organização social e produzir conhecimentos comuns e elaborados, condizentes com as necessidades do homem contemporâneo.

A emissão de opiniões a favor ou contra, visando a um consenso (o debate), ao exame do conteúdo por meio do entendimento e ao uso da razão (a reflexão) do tema gerador *EA e sociedades sustentáveis no mundo atual*, em relação ao pensamento dos sentidos, apontou três princípios indicativos e funcionais para a construção de pessoas saudáveis e sociedades sustentáveis no século 21:

1) A EA instrui e educa, por meio de saberes do senso comum e do bom senso, pessoas e sociedades, para manter sustentável a relação pessoa-sociedade-meio ambiente, conforme as necessidades que se impõem;

2) A EA trata a pessoa e a sociedade como um sistema educativo aberto (constante processo de aprendizagem e ensino) que utiliza as experiências da vida cotidiana no entendimento da relação pessoa-sociedade-meio ambiente; e,

3) A EA estabelece padrão comportamental para as pessoas e as sociedades fundamentarem a convivência cotidiana, que se encontra em constante construção na relação pessoa-sociedade-meio ambiente.

A VALORAÇÃO

O juízo de valor acerca da EA como estratégia contemporânea de comportamento sócio-ambiental principia a formação de pessoas e sociedades, no tempo atual, embasado pelo íntimo entendimento das noções de homem, cultura, civilização, educação, socialização, meio ambiente, EA, ciência e tecnologia, como base da sustentabilidade do comportamento sócio-ambiental.

O argumento sugere o ajuntamento do juízo de valor ao juízo de realidade para favorecer o real entendimento sobre estas noções, e funcionar como princípio de ação formacional, com intuito de impulsionar a ação educativa no que concerne à aquisição de hábitos e atitudes na relação do homem - sociedade - meio ambiente.

O valor formacional da EA, debatido como fator limitante da formação do homem de hoje, e que necessita atender as exigências das sociedades do mundo atual, postas pelas mudanças de tempo e de espaço que ocorrem com acelerada velocidade, apontou três princípios indicativos e funcionais para a construção de pessoas saudáveis e sociedades sustentáveis no século 21:

1) A EA prioriza a formação para humanizar a pessoa e a sociedade, e adquirir e aprimorar comportamentos para a sustentabilidade do patrimônio cultural, social, histórico, moral, ético e espiritual;

2) A EA, dotada de natureza política, social e cultural e base epistemológica, orienta as pessoas e as sociedades a utilizarem a inteligência para empreender o desenvolvimento político, social e cultural para a construção de pessoas saudáveis e sociedades sustentáveis; e,

3) A EA estabelece uma forma de virtude contemporânea para as pessoas e as sociedades de-

envolverem conhecimentos para que atitudes humanas sejam recheadas de iniciativas e dotadas de “acabativas”.

O SABER-FAZER

O *saber-fazer* EA demanda consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação. Conforme rezam as orientações originais, esse *saber-fazer*, construído de forma coletiva, é fundamental para a efetivação da prática da EA em nível mundial. Neste cenário, constata-se, na literatura especializada, um número considerável de material relacionado a essa temática.

Ademais, a produção literária nessa área é volumosa. Nos dias de hoje, torna-se difícil acompanhar o ritmo acelerado de novas publicações. Quais seriam as explicações mais viáveis para tal fenômeno? Qual a razão da acelerada produção nessa área de conhecimento? O que teria mudado na teoria da criação da EA? Que perspectivas a sociedade tem com relação à prática da EA?

No afã de contribuir com a construção de um mundo melhor, a Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1978) lavrou de forma clara e objetiva, em seu Relatório Final, que todas as pessoas devem gozar do direito à EA, estruturada com finalidades, objetivos gerais e princípios básicos, tais quais foram debatidos e aprovados pelos representantes dos países signatários.

Na reflexão do *saber-fazer* EA é de importância capital lembrar a recomendação nº 2 do Relatório Final da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1978), que indica a EA como contribuição para consolidar a paz, desenvolver a compreensão mútua entre os Estados e constituir um verdadeiro instrumento de solidariedade internacional e de eliminação de todas as formas de discriminação racial, política e econômica.

Então, o *saber-fazer* EA funciona sob a égide de quatro premissas: 1) a educação geral, para o entendimento do princípio básico da EA; 2) a vida em sociedade, para a compreensão do indivíduo, do coletivo e das formas de vida social em EA; 3) o meio ambiente, para a compreensão da sua estrutura e da função de sua organização física, biológica e social em EA; e, 4) os fundamentos da teoria e da prática intra e extra-escolar para a uti-

lização dos métodos de observação e de experimentação de cunho científico.

O *saber-fazer* EA move-se pela compreensão das ações de acesso e processamento de informações e conhecimentos necessários à vida societal, por meio dos quais as pessoas e as sociedades têm contato com o mundo contemporâneo, com a missão de compreendê-lo. A reflexão do *saber-fazer* apontou três princípios indicativos e funcionais para a construção de pessoas saudáveis e sociedades sustentáveis no século 21:

1) A EA, estratégia educativa contemporânea, tem características inter e multidisciplinares como prática capaz de formar pessoas capazes de viver em sociedades sustentáveis no século 21;

2) A EA, estratégia educativa contemporânea destinada a instruir e educar pessoas e sociedades, visa ao exercício de uma relação harmoniosa com o meio ambiente imediato e distante: o meu, o teu e o do outro; e,

3) O *saber-fazer* EA demanda sensibilidade popular (valoração dos saberes populares) e científica (valoração dos saberes sistematizados), a fim de manusear sustentavelmente os princípios, os fundamentos, os objetivos e as diretrizes de uma estratégia educativa que requer atenção particular para instruir e educar o homem local no meio ambiente imediato, para que ele compreenda o homem global e o meio ambiente distante.

CONCLUSÕES

1) A EA é feita de saberes do senso comum e do bom senso para a compreensão da relação homem-sociedade-meio ambiente.

Independente dos meios de uso, a prática da EA visa a princípios que devem ser conduzidos no senso comum e no bom senso com os mesmos fins – instruir e educar o homem para conviver em sociedades sustentáveis, isto é, em sociedades responsáveis. Destarte, no *senso comum* a rede de relações *homem-sociedade-ambiente* é mantida por meio de opiniões e modos de sentir impostos pela tradição da época, local ou grupo social onde os indivíduos convivem, e são geralmente aceitos de modo acrítico como verdades e como um conjunto de comportamentos próprios da natureza hu-

mana. No *bom senso*, a rede de relações *homem-sociedade-ambiente* é mantida por meio da faculdade de se discernir entre o verdadeiro e o falso, cuja aplicação correta da razão para raciocinar em cada caso particular da vida fornece capacidade de julgar e de resolver problemas conforme o senso comum.

A EA, enquanto estratégia educativa contemporânea, pode e deve ser trabalhada como teoria e prática compreendidas entre o senso comum e o bom senso. Tal abordagem pode e deve tratar o espaço e o tempo como representações sociais dos modos de relação que o homem mantém cotidianamente com o meio ambiente, conforme pistas presentes nos trabalhos de diversos autores que tratam do *modus vivendi* do ser humano na terra (CHAUÍ, 2003; FREIRE 2003; GUARESCHI; JOVCHELOVITCHI, 2002; JODELET, 2001; PEDRINI, 1997; REIGOTA, 1997; SAUVÉ, 1994; UNESCO, 1978).

2) A EA fornece instrução e educação para a compreensão da relação homem-sociedade-meio ambiente.

De início é importante asseverar que a EA é parte integrante da educação do homem contemporâneo, e é essencialmente dotada de princípios, meios e fins civilizatórios. Neste contexto, a EA funciona, *a priori*, como aprendizagem social fundamental na percepção das representações sociais da vida de relação e, *a posteriori*, como condição essencial para a compreensão da cultura que representa o modo de viver do homem, nos dias de hoje, nas diversas sociedades do planeta Terra (MAGALHÃES, 2006).

A efetiva práxis no fazer da EA escolar e não-escolar é condição inexorável para a efetivação de um modelo de educação (de cidadania), de cultura (de modo de vida) e de desenvolvimento (de sustentabilidade dos bens materiais e imateriais) para o homem contemporâneo fazer jus ao status de ser humano planetário (FREIRE, 2003; BERTRAND; VALOIS, 1994; GIORDAN; SOUCHON, 1992).

As ações provenientes da EA escolar e não-escolar, além de instrutivas e educativas, são estruturais, para que todos os segmentos da sociedade e do Estado (poderes em formação, organizados e

constituídos) pensem, reflitam e produzam conhecimentos e comportamentos para a construção de sociedades sustentáveis.

3) A EA é um *saber-fazer* contemporâneo para a compreensão da relação homem-sociedade-meio ambiente.

Refletir acerca do *saber-fazer* EA e sobre sociedades sustentáveis nos solicita perceber judiciosamente, de um lado, que ela é uma estratégia educativa longe de ser uma educação moral, cívica ou ecológica, como argumenta SAUVÉ na obra *Pour une éducation pour l'environnement* (1994); de outro, que ela pode e deve tratar o espaço e o tempo como representações sociais nos aspectos cultural, social, histórico, moral, ético e espiritual, como pistas e indicações advindas do cotidiano societal em prol da formação educativa da pessoa humana (MAGALHÃES, 2006).

Magalhães e Sedovim (2006, p. 11), em *Educação Ambiental: teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21*, argumentam que:

... o fazedor de EA (toda pessoa que vê, toca, trata e/ou usa a EA) como uma prática educativa contemporânea pode (e também deve) fazer uso de uma teoria coerente, pertinente, atual e moderna de visão de homem relacional, como estratégia de diálogo para a formação de pessoas com hábitos e atitudes para a transformação, para a construção da sociedade e do meio ambiente em que vivem.

A EA tratada como uma estratégia educativa do tempo atual deve ser praticada para ajudar as pessoas e as sociedades a compreenderem o significado da educação para o meio ambiente, e a assimilar o papel do desenvolvimento sustentável do meio ambiente para o usufruto do homem contemporâneo (MAGALHÃES, 2006; 1992).

O *saber-fazer* EA (teoria e prática) deve ser construído e trabalhado com princípios, fundamentos e métodos gerados em estudos e pesquisas para ajudar na formação de pessoas humanas competentes e habilitadas para a construção e a transformação da sociedade e do meio ambiente (JACOBI, 2005; GUTIÉRREZ, 2003; BERTRAND *et al*, 1997; JONAS, 1990; POINCARÉ, 1985; DAN-SEREAU, 1983; POPPER, 1975).

A prática da EA, segundo o pensamento holístico de alguns teóricos (FREIRE, 2003; SAUVÉ, 1994; GADOTTI, 1992; MAGALHÃES, 1992; UNGER, 1992; CASCINO, 1990), é fundamental para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável a partir da reflexão de pelo menos três cenários globais: o crescimento do processo industrial, a evolução do processo de urbanização, e a modernização do mundo agrícola.

A prática da EA deve ser estabelecida como atividade voltada à compreensão da realidade do homem e da sociedade, para fundamentar o pensamento, o diálogo, e a ação nas relações sociais de pessoas com sentimentos de partilha, habilidades de pacificação e comportamentos de solidariedade.

Finalmente, a EA é um discurso contemporâneo que utiliza diferentes linguagens para desenvolver nas pessoas envolvidas nele e com ele (o meio ambiente) comportamentos e habilidades para as intervenções na resolução de problemas do cotidiano pessoal, profissional e ambiental, com a percepção real de que: 1) a sociedade é sustentável porque as pessoas são saudáveis e responsáveis; 2) a sociedade é sustentável porque os recursos do meio ambiente são usados de forma racional; 3) a sociedade é sustentável porque convive com gerações presentes e futuras; e, 4) a sociedade é sustentável por que se move por políticas sociais de desenvolvimento de Estado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Paulo Ricardo da Rocha. Cenários e agentes da educação ambiental: uma análise das condições macro-estruturais e a prática educativa escolar. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 18, p. 341-348, jul./dez. 2002.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul; JUTRAS, France. **A ecologia na escola**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **École et sociétés**. Laval, Québec: Agence D'Arc, 1994.
- BRUGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Chapecó: Argos, 2004. (Letras contemporâneas)

- CASCINO, Fábio. **Educação ambiental, princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 1999.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT. Notre avenir à tous (Rapport Bruntland), Montréal: Éditions du Fleuve, Les Publications du Québec, 1988.
- DANSEREAU, Pierre. Impact de la connaissance écologique sur l'éthique de l'environnement. In: **Écologie et environnement**. Cahiers de recherche éthique. Montréal: Éditions Fides, 1983. n. 9, p. 9-30.
- DIAS, Genebaldo, Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2001.
- FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos cultura, tecnologia e ambiente. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 281-301. jul./dez. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 173-194, mar. 2002.
- GIORDAN, A.; SOUCHON, C. **Une éducation pour l'environnement**. Nice: Z'édicions, 1992.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, especial/out., 2005.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCHI, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUTIÉRREZ, José. Controvérsias disciplinares e compromissos pendentes na pesquisa contemporânea em educação ambiental. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 22, p. 83-105, jul./dez. 2003.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JONAS, Hans. **Le principe responsabilité**. Paris: Ed. du Chef, 1990.
- JUNGES, José Roque. **Ética ambiental**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSTA, Samira Lima da. Educação ambiental, corpo e sociedade: tecendo relações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 173-192, dez. 2003.
- MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes (Org.). **Educação ambiental: teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21**. Belém: Alves, 2006.
- MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes; SEDOVIM, Waldelice Maria da Rocha. A busca da estrutura para auxiliar o saber-fazer educação ambiental no GEPEA em meio ambiente amazônico. In: MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes (Org.). **Educação ambiental: teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21**. Belém: Alves, 2006. p. 27-32.
- MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes; SEDOVIM, Waldelice Maria da Rocha. Educação ambiental: do senso comum ao bom senso, uma estratégia educativa contemporânea. In: MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes (Org.). **Educação ambiental: teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21**. Belém: Alves, 2006. p. 10-15.
- MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes. Educação ambiental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MEIO AMBIENTE, POBREZA E DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA. 1992, Belém. **Anais ... PRODEPA**, 1992. p. 30-37.
- MARTINE, George (Org.). **População, meio ambiente e desenvolvimento: verdades e contradições**. 2. ed. Campinas: EDUNICAMP. 1996.

- MEDINA, Nana Minini; SANTOS, Elisabeth C. **Educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, set./dez. 2005.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1997.
- POINCARÉ, Henri. **A ciência e a hipótese**. Brasília: EDUNB, 1985.
- POPPER, Karl Rudolf. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Edvalter Souza. Educação e sustentabilidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 259-279, jul./dez. 2002.
- SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: RIMA, 2001.
- SORRENTINO, Marcos. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.
- SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.
- SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.
- SAUVÉ, Lucie. **Pour une éducation relative à l'environnement**. Québec: Limitée, 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o objetivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.
- UNESCO. Rapport final, Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tblisi (URSS), 1997. Paris: UNESCO, 1978.
- UNGER, Nancy Mangabeira (Org.). **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Loyola, 1992.

*Recebido em 30.05.07
Aprovado em 28.09.07*

AGRONEGÓCIO E MEIO AMBIENTE: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL HEGEMÔNICA

Celso Antonio Favero *

RESUMO

Como o agronegócio representa o meio ambiente? Quais são os elementos que estruturam essa representação? Como esta representação mobiliza e forma consciências? Neste trabalho sustenta-se que o conceito de meio ambiente está na origem da formação de movimentos sociais e políticos que divergem no âmbito das estratégias e, principalmente, na formulação/difusão dos princípios que estruturam este conceito, e sobre a relação entre sociedade e meio ambiente. Para a sua realização, toma-se a região Oeste do Paraná como cenário e o agronegócio como objeto. Primeiro é feito um mapeamento do estado atual dos atores e dos temas presentes nos debates sobre meio ambiente na região; em seguida é feita a reconstrução do processo de elaboração dessa representação, a partir dos argumentos formulados pelo próprio ator, dos modos como ele representa o meio ambiente e como ele se estrutura em termos de estratégias e táticas para a consecução dos seus propósitos de implantar uma determinada “consciência ambiental”. Finalmente indaga-se a respeito das alternativas que, nesse contexto, podem contribuir para o rompimento com o atual estado de degradação ambiental, e sobre a estruturação de um novo território ambientalmente sustentável.

Palavras-chave: Agronegócio – Meio ambiente – Consciência ambiental

ABSTRACT

AGRIBUSINESS AND ENVIRONMENT – A CONSTRUCTION OF AN HEGEMONIC ENVIRONMENTAL AWARENESS

What is the agribusiness representation of the environment? What are the elements that structure this representation? How this representation mobilizes and forms consciousness? In this paper, it is put forward that the environment concept is at the origin of the formation of social and political movements that diverge, not only, in terms of strategies and adopted tactics, but, mainly, in relation to the principles that structure the concept and, consequently, in the relation between society and environment. The western region of Paraná was selected as a context, and the agribusiness as an object. In the development of this work, first, a mapping of the current state of the art about the actors and the subjects present in the debates about

* PhD em Sociologia pela Université du Québec à Montréal (UQAM). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, Departamento de Ciências Humanas,
Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail:

environment in the region; after, a reconstruction is made, from arguments formulated by the actor in the ways as it represents the environment and as it structures itself in terms of strategies and tactics for the achievement of its intentions to implant an “environmental awareness”; finally, it is questioned the alternatives that, in this context, favor the disruption with the current state of environment degradation and the structure of a new territory, environmentally sustainable.

Keywords: Agribusiness – Environment – Environmental awareness

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um dos resultados de um esforço coletivo realizado entre os anos de 2003 e 2006 no interior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE¹, com o objetivo de entender os processos de construção e os modos de formulação da idéia de meio ambiente por parte do agronegócio do Oeste do Paraná. Mais especificamente, pretende-se saber, primeiro, como, no interior do campo do agronegócio, os atores se formam, se estruturam, se movem, estabelecem relações, forjam estratégias e elaboram representações que são estruturantes, tal como a de meio ambiente. Segundo, como, do interior desse campo, um determinado ator, a agropecuária, torna-se sujeito e porta-voz da idéia de meio ambiente, o que significa, inclusive, a vinculação ou a inserção dessa idéia numa espécie de caldo cultural historicamente construído. Parte-se, para isso, da idéia de que o campo do agronegócio - apesar da imprecisão das suas fronteiras e do envolvimento de atores frequentemente situados em posições assimétricas, que constroem e disputam lugares, projetos, idéias e sentidos - é capaz de expressar-se social e politicamente como uma unidade que preconiza um determinado projeto de sociedade, de economia, de política, de educação, de normas e de meio ambiente.

A motivação do trabalho vincula-se, primeiro, à importância que o agronegócio vem tendo atualmente no Brasil no campo de debates sobre esta temática; segundo, ao fato de, durante os últimos anos, o Oeste do Paraná ter-se constituído num dos grandes laboratórios para a elaboração do discurso ambiental do agronegócio; terceiro, às intensas mobilizações realizadas nesta região, em nome do agronegócio, a partir do final de 2004, em torno

da questão ambiental; finalmente, à importância que a questão ambiental desfruta na região, que é formada em cima do aquífero Guarani e atravessada por grandes rios que formam a Bacia do Rio Paraná/Prata. O trabalho foi motivado, também, pelo interesse do Grupo de Pesquisa Democracia e Desenvolvimento da UNIOESTE em desvendar como, no interior da sociedade, é construída, significada e disputada uma idéia como a de desenvolvimento.

Durante esses últimos anos, em virtude das suas características específicas e, também, por causa da sua importância política e econômica no contexto do agronegócio brasileiro, a região Oeste do Paraná vem se tornando um objeto privilegiado de pesquisas nos campos histórico, econômico, político, social e ambiental, e para a experimentação e o desenvolvimento de novas tecnologias² e de novas experiências nos campos educacionais. No entanto, é relativamente menor, na região, o número de estudos que se propõem a situar ou a fundar teoricamente as suas abordagens sobre ela, o que permitiria, entre outras coisas, definir o significado de atores como o agronegócio e o seu modo de representar o meio ambiente. Além disso são poucos significativos ou quase inexistentes, no local, os estudos empíricos que se propõem a reconstruir a trajetória da formação de determinados atores e de determinadas idéias expressivas e, principalmente, das novas formas e dos graus de desigualdade e de exclusão social e de enfrentamento das questões ambientais produzidos por um modo de conceber e de estruturar um sistema produtivo. O

¹ Durante este período o autor esteve vinculado a esta universidade.

² São frequentes, sobretudo em Toledo e Cascavel, os chamados “dia de campo” e os grandes eventos promotores e difusores de novas tecnologias agropecuárias.

que é o agronegócio e como ele elabora e representa e difunde a idéia de meio ambiente? Como se poderia abordar este problema nas perspectivas histórica e teórica?

Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil”, chama a atenção para o caráter “predatório e itinerante” da colonização europeia do Brasil, cujos sujeitos sociais seriam uma combinação de aventureiro e garimpeiro que teriam se servido da terra como “usufrutuários”, com o intuito de “a desfrutarem e a deixarem destruída” (HOLANDA, 1995, p.52). Para o colonizador, desse ponto de vista, o território aparece como um espaço aberto e a natureza como um objeto bruto que deve ser conquistado, desenvolvido e submetido, digamos, aos cálculos de uma razão civilizatória. Holanda toma como referência ou como exemplo de colonizador, nesse estudo, não apenas o português que, no litoral nordestino, extraiu o pau-brasil e, em seguida, introduziu a cultura da cana-de-açúcar; mesmo considerando as suas especificidades em termos de tempo e de espaço, o autor atribui essas mesmas características aos colonos italianos e alemães que desde meados do século XIX ocuparam o Rio Grande do Sul. Além disso, ele deixa implícita a idéia de que, no curso da história, a colonização ganhou caráter próprio no Brasil, dando origem ao que alguns autores denominam “colonização interna” e, mesmo, “neocolonialismo”, que se teria constituído de forma combinada com a colonização externa e histórica, mesmo mudando de forma, sob a égide do imperialismo. Pfluck (2002), em estudo mais recente, reencontra essas características assinaladas por Holanda nos colonos descendentes de alemães e de italianos que, oriundos do Rio Grande do Sul, desde meados do século XX colonizaram o Oeste do Paraná e, mais recentemente, teriam constituído uma das bases territoriais e ideológicas do agronegócio brasileiro.

Seguindo nessa mesma trilha, Porto-Gonçalves (2004b, p. 153) identifica o agronegócio como herdeiro de um outro traço que é atribuído ao antigo colonizador: ele seria detentor de “uma verdadeira ideologia missionária que se acredita salvadora do país”. Desse modo, de acordo com Porto-Gonçalves, ao articular/fundir o espírito predatório/itinerante com o espírito missionário, o agronegócio cria as bases para justificar e tornar legítimos, além do

seu “espírito empreendedor”, alguns dos seus grandes movimentos, como a marcha para o Oeste/Norte, e a substituição da natureza pelo desenvolvimento e a produção de “alimentos” em grande escala, que é identificada como a sua contribuição para resolver o problema da fome³ no país. O agronegócio seria, desse ponto de vista, não apenas um herdeiro e reproduzidor do antigo colonizador, mas também um ator ou o portador de um padrão relativamente harmônico de comportamento e, inclusive, de representação de um determinado objeto. Mais que isso, ele aprenderia em cada momento, através dos embates, a construir novas formas de colonização, que se expressam, essencialmente, em novas estruturas e relações sociais – os bóias-frias foram uma expressão bastante evidente desse processo, do mesmo modo que a construção de cinturões de miséria ao redor de “cidades economicamente prósperas”, como as do Oeste do Paraná – e ambientais predatórias.

Como se vinculam, para a formação do agronegócio (do seu padrão de comportamento e do seu sistema de representação social), a relação entre a tradição e o moderno e, como desdobramento, a sua relação com o tema do meio ambiente? Na Carta Política do II Encontro Nacional de Agroecologia, realizado em Recife em julho de 2006, afirma-se o seguinte: “contrariamente à imagem de modernidade e de eficiência técnica e econômica propalada pela grande mídia, o agronegócio está associado na realidade a uma criminoso cadeia de impactos negativos que se irradiam no conjunto da sociedade brasileira. O que a experiência prática de populações rurais demonstra e estudos confirmam é que o modelo do agronegócio é o principal responsável pela concentração da terra, pela violência no campo, pelo êxodo rural, pelo desemprego urbano, e está ainda associado à degradação sem precedentes do patrimônio ambiental: os recursos da biodiversidade, os solos e a água. Além de ser um instrumento de desagregação das cultu-

³ Um lema muito difundido pelo agronegócio é o seguinte: eu alimento o país; sou agricultor. Conforme o representante da organização “Terra de Direitos” em ato que, em março deste ano (2006), reuniu representantes do Paraguai, do Brasil, da Argentina e do México no Fórum Global da Sociedade Civil, realizado em Curitiba, “o agronegócio tenta passar uma imagem de que está salvando a economia brasileira” (SALLABERY, 2006).

ras dos povos tradicionais, esse modelo é também o responsável pela insegurança alimentar e nutricional de famílias no campo e nas cidades, e pela perda da soberania alimentar do povo brasileiro”⁴. A face moderna do agronegócio (utilização de tecnologias de ponta, vinculação aos mercados globalizados...) combina perfeitamente com a prática colonizadora, constituindo uma espécie de todo harmônico⁵.

O desenvolvimento de um padrão harmônico de comportamento e de representação de um determinado objeto por um ator decorre da produção e da imposição do que Bourdieu define como sistema simbólico ou, simplesmente, como poder simbólico: “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998, p. 8). Dito de outro modo:

... o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’ (BOURDIEU, 1998, p. 9).

Na sua crítica ao interacionismo simbólico, Bourdieu sustenta que:

... não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que (...) podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação (...), e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’” (BOURDIEU, 1998, p. 11).

Um sistema simbólico ou um sistema de poder simbólico resulta de um denso jogo que envolve atores individuais e coletivos – todos eles situados no interior de um determinado campo de produção simbólica, que seria uma espécie de microcosmos da luta simbólica entre as classes – envolvidos

numa luta visando impor a sua definição do mundo social conforme os seus interesses. Esses atores “podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica” (BOURDIEU, 2006, p. 11). Cada ator – considerando os capitais que controla, os interesses que defende e as interpretações do que constituiria o seu “campo de possíveis” – elabora a sua estratégia e as suas táticas, submete-se ou não a um determinado estado de coisas, e produz, como resultado, um conjunto original de símbolos, ações e processos, cujos efeitos são a conservação ou a transformação do próprio jogo de forças e das posições dos atores no interior do campo.

Desse modo, segundo Bourdieu, o campo social se define como uma realidade estruturada e estruturante, sem que isso retire dos atores (indivíduos ou grupos) a possibilidade de arbítrio. Todo agente social se define como um sujeito que é, ao mesmo tempo, estruturado (externa e internamente: conta com os limites e as possibilidades que lhe são dados pela posição efetiva que ocupa na estrutura objetiva do campo e com a mediação do *habitus*) e estruturante (a sua prática é estruturante do campo social e do *habitus*). Bourdieu concebe cada campo social como um ambiente formado de distintas e desiguais formas de poder; cada campo, no entanto, se relaciona com outros campos, o que acaba configurando espaços de forças e lutas construídos pela ação de agentes que se enfrentam com meios e fins diferenciados e situados em posições distintas. Os sistemas simbólicos que emergem desses conflitos e ajustamentos exercem um papel extremamente significativo em termos de conformação de padrões harmônicos de comportamentos e de representações.

Esse tipo de abordagem teórica solicita, portanto, a construção de uma dupla entrada em direção ao objeto de pesquisa: a primeira, de caráter

⁴ Disponível em: www.jornaldomeioambiente.com.br. Acesso em: 28 de jul. 2006.

⁵ Combinam-se, sem grandes problemas, coisas como o uso de tecnologias de ponta com trabalho escravo. Pode-se imaginar que está em processo de elaboração uma nova relação entre capital e trabalho, que tende a ser desconstruída. Trata-se, assim, de um aprofundamento daquilo que Marx chamava de trabalhador livre.

diacrônico, permite o conhecimento da gênese social do referido campo, e a apreensão daquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, e das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram. A segunda, de caráter sincrônico, permite a elaboração do desenho atual do campo, que pode ser definido com base em quatro variáveis: 1) o conjunto de atores individuais e coletivos definidos a partir de suas posições e disposições relativas no interior do campo; 2) o jogo, ou o conjunto de jogadas (táticas e estratégias), envolvendo o conjunto ou alguns desses atores; 3) os horizontes vislumbrados pelo campo e por cada ator no interior do campo; 4) os modos de difusão de um sistema simbólico.

O agronegócio brasileiro é um campo extremamente complexo, que envolve um número relativamente grande de tipos de produtos ou de *commodities*, de atores, de posições e de relações entre eles, e cuja constituição e importância se define de modos diversos segundo as regiões do país e o grau de inserção nos mercados locais e nacionais e nas dinâmicas da globalização. Alguns estudiosos, particularmente no campo da economia, têm-se dedicado a fazer esse tipo de desenho, mas não há, no entanto, estudos convincentes dos pontos de vista da sociologia e da ciência política sobre este fenômeno (que envolveria a presença de atores que, em geral, não são percebidos pelos economistas, tais como o parlamento e a mídia, ou o que Bourdieu denominaria os “procuradores” da agronegócio). Ainda menor é o número de trabalhos que se dedicam ao estudo das relações entre o agronegócio e a natureza e entre o agronegócio e a produção da desigualdade social⁶.

Mas, se há poucos trabalhos que tratam das relações entre agronegócio e meio ambiente e entre o agronegócio e a produção de iniquidades sociais, o mesmo não se pode dizer de estudos que tratam desses temas separadamente. Em torno de tema meio ambiente, durante as últimas décadas, houve uma espécie de avalanche de trabalhos publicados, de instituições criadas, de enfoques ou de abordagens propostas. No entanto, como sublinham alguns estudiosos que se dedicaram a fazer mapeamentos desses trabalhos e movimentos (ACSELRAD, 1999), em termos ideológicos, a representa-

ção do meio ambiente tem sido inscrita, de modo geral, num campo dominado pelas certezas. Ou, dito de outro modo, o meio ambiente vem sendo concebido como um ente uno ou como uma matéria pura e, assim, como um ente que estrutura ou dá origem a uma causa universal (não é uma causa do agronegócio), que seria enfrentada por meio da “educação ambiental” ou da formação de uma “consciência ambiental”. Além disso, ele vem sendo definido como um problema de economia que é concebido em termos de desequilíbrio de consumo. Com isso, em nome da universalidade, esvai-se a dimensão social da questão ambiental porque, enquanto causa, ela promove a emergência de um projeto missionário, que se expressa em termos de educação ambiental ou de formação ou criação de uma consciência ambiental que é, também, universal; e enquanto problema econômico ou de desequilíbrio de consumo, ele seria resolvido no campo dos negócios, o que implica em transformar o próprio meio ambiente em uma multiplicidade de mercadorias.

Neste trabalho, com base nesses enfoques, após desenhar o cenário (Oeste do Paraná) e definir alguns dos contornos (em termos diacrônicos e sincrônicos) do que seria o campo do agronegócio e de, nele, localizar o complexo de atores que constitui a chamada agropecuária, pretende-se acompanhar os passos deste ator no processo de elaboração de sua forma de representar e de propagar (em nome de um projeto de educação ambiental) a questão ambiental, o que envolve o próprio modo de representar a relação entre sociedade e meio ambiente.

Em termos metodológicos, para identificar as formas como o agronegócio representa o meio ambiente, optou-se pela análise de conteúdo, tomando por base o que se publicou sobre meio ambiente (e sobre a presença dos atores do agronegócio nesses contextos) entre janeiro e abril de 2005 (durante quatro meses) nos dois jornais diários de maior circulação em Toledo, a Gazeta de Toledo (GT) e o Jornal do Oeste (JO), e em dois boletins sindicais, o Informativo do Sindicato Rural de Toledo (ISRT) e Informativo FAEP/SE-

⁶ Dois estudos recentes são notáveis nesse contexto: Guivant; Miranda (2004) e Porto-Gonçalves (2006). Vide Referências.

NAR, da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (IFS)⁷. Para proceder à análise, foi elaborada uma ficha contendo seis variáveis: 1) fontes de informações; 2) atores (instituições/indivíduos) produtores das informações; 3) contexto das manifestações dos atores; 4) meios utilizados (entrevista, documento, artigo, etc); 5) conteúdos formulados (opinião, palavras e temas-chave); 6) repercussões (resposta social ou política). O trabalho se beneficia, também, de olhares, informações e conhecimentos produzidos desde meados de 2003, primeiro através de um estudo realizado pelo autor deste trabalho sobre os modos de estruturação e de ação da sociedade civil no município de Toledo e, segundo, através dos debates produzidos no processo de elaboração de Planos de Desenvolvimento Rural, principalmente do Plano de Desenvolvimento Rural do município de Toledo (FAVERO, 2006).

PRODUÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DO AGRONEGÓCIO

O agronegócio e o desenvolvimento

Agronegócio é um daqueles conceitos controversos (FAVERO, 1996) e permeados por olhares ideológicos. No Brasil, ele começou a ser usado com o objetivo de explicar algumas das transformações estruturais que vinham sendo operadas pela chamada modernização conservadora da agricultura. Naquele primeiro momento tratava-se, essencialmente, de uma transposição quase literal da palavra *agribusiness*, nascida nos Estados Unidos em meados dos anos 1950, e submetida, desde então, a uma série de críticas⁸. Mas, de todo modo, nessa sua trajetória, o termo *agribusiness* foi usado como uma forma de designar sistemas, estruturas e dinâmicas econômicas produzidas pela modernização da agricultura, com o que se pretendia, também, romper com a idéia de sistemas econômicos constituídos com base em três setores básicos: o primário, o secundário e o terciário.

A adoção do conceito, no Brasil, não significou, no entanto, a realização de uma simples transposição, mas implicou na introdução de, pelo menos, uma mudança substancial. Já na sua origem, o termo *agribusiness* passou a compor a designação

atribuída a uma determinada instituição, a Associação Brasileira de *Agribusiness* (ABA), e, por extensão, a um determinado “ator social” que não tinha, naquele momento, uma identidade muito bem definida. A ABA foi criada, essencialmente, como uma forma de reação e de ocupação de um espaço político que era tomado, até então, pela Confederação e Sindicatos Rurais, que carregavam a marca do tradicional e do latifúndio, num país onde o moderno passava a ser visto como símbolo do bom. Desse modo, desde o início, no Brasil, a palavra *agribusiness* foi vinculada, em termos simbólicos, ao conceito de progresso, de desenvolvimento, de novo. Barbosa da Silva (1992), um dos autores que sustenta positivamente a tese da existência dessa vinculação, afirma que é inegável, no Brasil, a importância do agronegócio na formação da renda nacional e como impulsionador do desenvolvimento⁹. Ou seja, enquanto termos como agropecuária e produtor rural remetem ao passado ou a algo que seria, de certo modo, mais estático, a uma tradição, o termo agronegócio remete ao presente/futuro, ao dinâmico, de modo que, em termos de representação, um projeto originado desse ator tem toda a chance de ser percebido, socialmente, como um projeto historicamente “de ponta”, avançado e, conseqüentemente, melhor. Mas, enfim, os dois termos (agropecuária e agronegócio) remetem a duas distintas concepções das estruturas econômicas, onde se atribui a primazia à produção, no primeiro caso, ou à circulação, no segundo.

Ao se articularem, em termos simbólicos, agronegócio e desenvolvimento, dadas as circunstâncias históricas recentes, não foi difícil transitar da idéia de desenvolvimento *tout court* para a de desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, para a integração da noção de meio ambiente. Vincularam-se, desse modo, agronegócio, desenvolvimento (sustentável) e meio ambiente. Ou seja, se,

⁷ Neste trabalho, os dois jornais e os boletins serão citados, no texto, da seguinte forma: a abreviação do nome (GT, JO, ISRT e IFS), acrescentando a data da publicação da informação citada (por exemplo: JO: 25/08/2005).

⁸ Para uma síntese desse debate, ver, por exemplo: Fávero (1996, p. 279-302).

⁹ Ainda recentemente, num dos boletins informativos da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP/SENAR n. 924, 2006), estava estampada a seguinte manchete: “Agronegócio ainda sustenta balança comercial brasileira.”

num primeiro momento, o agronegócio foi transformado em agente privilegiado do desenvolvimento, no segundo, ao se vincular a desenvolvimento, sustentabilidade e meio ambiente, ele foi transformado em agente do desenvolvimento sustentável e, assim, em promotor do desenvolvimento ambientalmente sustentável. Esta se tornou a sua nova missão.

Do processo de formulação dessa forma de abordagem, é importante destacar alguns pontos. Em primeiro lugar, o debate contemporâneo sobre o desenvolvimento se estrutura, pelo menos entre os setores hegemônicos, com base na suposição de que ele é parte, já na sua origem, de um projeto civilizatório consubstanciado nas idéias de dominação da natureza por meio da ciência e da técnica, que seriam propiciadoras de um progresso contínuo e infinito de mudanças, num universo que também seria infinito, e cuja utopia é a da igualdade social que tem como modelo o *american way of life* (PORTO-GONÇALVES, 2004a, p.31). O desenvolvimento se definiria, desse modo, como des-envolvimento:

... tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destes com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os” (PORTO-GONÇALVES, 2004a, p.39).

O mesmo aparato simbólico que estrutura a concepção que se refere às relações entre sociedade e natureza sustenta a própria concepção de relações sociais.

Os autores que partem da suposição de que existe uma relação intrínseca entre desenvolvimento e meio ambiente sugerem, ao mesmo tempo, que a relação entre esses termos se expressa na forma de externalidade, ou como uma relação entre fatores autônomos de um sistema. Desse modo, a idéia de sustentabilidade se refere à sustentabilidade ambiental, que é situada num campo puramente técnico (a própria técnica é tida como neutra) e deslocada da luta social. O meio ambiente é tomado, nessa perspectiva, como uma categoria “socialmente vazia”, que não permite “contemplar a diversidade social e as contradições que perpas-

sam a sociedade quando está em jogo a legitimidade de diferentes modalidades de apropriação dos recursos territorializados” (ACSELRAD, 1999, p.37). Visto por essa perspectiva, o desenvolvimento sustentável envolve apenas a sua dimensão diacrônica ou temporal, sem se dar conta da dimensão sincrônica, que contemplaria a diversidade e as contradições sociais num dado espaço no tempo. Como corolário, esse tipo de enfoque aborda a sustentabilidade ambiental como uma questão técnica e que requer soluções exclusivamente técnicas, com o que se considera unicamente os efeitos que ela pretende produzir, particularmente os efeitos de ordem econômica.

Convém ressaltar ainda que, durante as últimas décadas, com o advento e a crescente importância que a biotecnologia passou a desfrutar no campo das disputas de poder simbólico no campo do agronegócio, e com a conseqüente utilização cada vez mais intensiva dos seus resultados na agropecuária, em que uma das suas expressões mais caras é a produção de organismos geneticamente modificados, as próprias noções de desenvolvimento e meio ambiente ganharam novos significados. Ou seja, ao mesmo tempo em que se mantém a idéia de que se trata de duas categorias socialmente vazias e de problemas de ordem técnica, se insere, no quadro ideológico, a idéia de que o ser humano é capaz de ir além da exploração e da dominação da natureza (ou de operar mudanças); na medida em que atua sobre a sua essência, ele manifesta o seu poder de criar natureza ou o seu papel de verdadeiro criador.

Agronegócio, agropecuária e meio ambiente

É amplamente aceita, pelo menos nos meios acadêmicos, a idéia de que o campo do agronegócio é estruturado com base em dinâmicas de cooperação e competição, envolvendo alguns sub-campos ou conjuntos de atores,¹⁰ como, por exemplo, o capital financeiro, a produção de insumos para a agropecuária (maquinaria, produtos químicos e sementes), a produção de conhecimentos

¹⁰ Não há unanimidade entre os estudiosos com relação à definição desses sub-campos e da sua importância na cadeia.

específicos (científicos e tecnológicos), a produção agropecuária, o setor de transformação de produtos agropecuários (indústria de transformação), o setor de logística, os setores de comércio e consumo, e os aparatos institucionais, públicos e privados. No entanto, alguns autores tendem a estruturar o campo com base em *commodities*, o que supõe, por um lado, a existência de estruturas dinâmicas distintas em cada uma delas e, por outro lado, a existência de vínculos entre elas. Mas, de qualquer modo, o que é importante é que a definição da posição de cada sub-campo e de cada ator no interior do campo não é um dado, mas o resultado de uma construção histórica. No caso do agronegócio, é possível afirmar que a ação desenvolvida no interior de um campo, num determinado momento, e em torno de um determinado problema evidencia, cada vez mais, a posição ocupada por cada ator na estrutura do sistema simbólico; esta, por sua vez, resulta em novas dinâmicas de cooperação e competição, que se apóiam sempre mais em aspectos estruturais da cadeia e reestruturam o próprio campo.

Assim, apesar de, do ponto de vista econômico ou mesmo político, se poder afirmar que a agropecuária ocupa posição subalterna no interior do campo, quando se trata da relação do campo com a questão ambiental ela é alçada a posições de vanguarda, pelo menos se tomarmos como fontes informações difundidas pela mídia. Quais seriam as explicações para isso? Essa é, provavelmente, uma das perguntas que merecem atenção especial. Para os objetivos deste trabalho, ficamos na proposição de algumas hipóteses.

Primeiro, pode-se supor que, no contexto atual e no atual estágio dos desafios da competitividade nos negócios que processam/envolvem produtos ou matérias-primas de origem agropecuária, se requerem, cada vez mais, soluções sistêmicas no âmbito da gestão e da inovação tecnológica. Segundo, é possível afirmar que a acomodação dos atores no interior do campo no contexto das estruturas e dinâmicas da globalização vem provocando, entre outras coisas, a redefinição das margens de lucro no âmbito dos jogos de poder; e essa reestruturação vem requerendo, para o caso da agropecuária, entre outras coisas, o aumento de escala de produção, o que resultaria em novos processos seletivos

e de exclusão de agricultores¹¹. Terceiro, como afirma Brandão (1998, p.17):

... na realidade em que se insere o agronegócio, as empresas se confrontam com complexos sistemas produtivos, comerciais, cadeias agroalimentares multinacionais, esquemas institucionais de organizações sociais, nos quais a empresa rural constitui um, e apenas um elemento, importante, porém integrado numa rede de vinculações e outros sistemas: comercial, financeiro, infra-estrutura, tecnologia, relações gerenciais de trabalho, e todo aparato institucional público e privado.

Isso indica que, no que é central no campo ou na cadeia do agronegócio, a agropecuária ocupa posição subalterna.

Como se explica, então, a relativa importância do ator “agropecuária” no campo do agronegócio e no interior da sociedade em geral quando se trata do debate sobre a questão ambiental? Poder-se-ia dizer, talvez, que isso se deve ao fato de a natureza ser parte dessa atividade. Em virtude disso, ao se tratar da questão ambiental, a agropecuária ganha visibilidade imediata. Outro argumento que se poderia levantar é que, na divisão geral dos custos da produção no interior do campo, não há consenso sobre quem deve pagar o preço da preservação ambiental e que, assim, o custo estaria recaindo sobre o elo mais frágil ou pelo menos mais vulnerável da cadeia. E que, além disso, a agropecuária estaria autorizada a exercer o papel de porta-voz ou de “procurador” do campo do agronegócio quando se trata de discutir a questão ambiental. Há, enfim, na sociedade, uma espécie de consenso em torno da idéia de que, atualmente, a produção agropecuária é a principal responsável pela destruição ambiental. Tudo isso a torna um ator visível nesse debate.

Há que se considerar, por fim, que a agropecuária não se constitui como um ator social internamente homogêneo, pelo menos quando se trata das seguintes dimensões: 1) o que ela produz; 2) a posição que ocupa no interior do campo e aos objetivos almejados; 3) o conjunto de capitais (econômicos, sociais e simbólicos) de que dispõe; 4) os

¹¹ A passagem que se realiza, atualmente, da produção de alimentos para a produção de bio-energia afetará, certamente, todo este campo, repercutindo, por exemplo, na reestruturação da distribuição da propriedade da terra.

vínculos que estabelece com outros atores no interior do campo e, externamente, nos mercados e com setores institucionais; 5) as tecnologias adotadas. Isso torna a agropecuária uma espécie de campo no interior do qual se disputam de forma permanente o poder e a hegemonia; ela constitui, além disso, um campo diante de outros, no interior do agronegócio, que almeja a hegemonia.

O AGRONEGOCIO E A REPRESENTAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

O Oeste do Paraná e o debate sobre o meio ambiente

No Oeste do Paraná, pelo menos durante os últimos anos, o tema do meio ambiente esteve bastante presente em debates públicos, de modo que é possível falar da existência de uma questão social e de política ambiental. Em Toledo (uma das cidades da região), os jornais e as rádios, além da televisão, foram testemunhas, canais de projeção e participantes desses debates que se estruturaram em torno de temas como: mata ciliar/reserva florestal, transgênicos, licenciamento ambiental, educação ambiental, coleta de lixo, despoluição de águas, dejetos animais, rejeitos químicos, comércio de carbono e biodigestores. O debate colocou frente a frente o Estado - sobretudo os órgãos oficialmente incumbidos de zelar pelo meio ambiente, como o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) e a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) - e o agronegócio - envolvendo os sindicatos rurais (patronais), a Sociedade Rural, as Associações de Suinocultores, Associações Comerciais e Industriais, parlamentares ligados à Frente Parlamentar Ruralista, grandes empresas e cooperativas ligadas ao setor, e Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Marginalmente, estiveram envolvidas nesses debates, ou pelo menos serviram de instrumentos de sua difusão, as instituições educacionais, incluindo as universidades. Foi nesse contexto que, inclusive, em 2005, foi criado em Toledo o Conselho Municipal de Meio Ambiente.

O que provocou o aparecimento da questão ambiental nessa região? Primeiro, é importante lembrar que ela integra a Bacia do Rio Paraná, e que os rios e córregos que atravessam o seu território

deságuam na represa que fornece água para a Usina Hidrelétrica da Itaipu Binacional. Durante as últimas décadas, este território foi ocupado por um sistema produtivo (cereais, aves, suínos e leite) cujas dimensões, segundo análises recentes, ultrapassam a sua capacidade de sustentabilidade, apesar de continuar em expansão¹². E ao longo deste período, em diversas ocasiões, a companhia estadual responsável pelo abastecimento de água (SANEPAR) interrompeu o fornecimento de água potável para a cidade de Toledo em virtude de entupimento dos dutos por dejetos animais (Jornal do Oeste, 17/03/2005). Apesar disso, o sistema produtivo de animais continua despejando, a cada dia, milhares de toneladas de resíduos biológicos (dejetos), enquanto a agricultura agrega quantidades crescentes de resíduos químicos (agrotóxicos e outros insumos). Mas, enfim, essa é uma das regiões de melhor índice de desenvolvimento humano e de PIB *per capita* do estado e do país, e o seu sistema produtivo é um dos mais competitivos do país e do mundo, o que introduz a idéia de que “se as coisas vão bem, não há motivos para mudar”.

Este não é, portanto, o berço da questão ambiental. Ela não nasceu, certamente, com base em uma leitura sobre a gravidade do problema, que ficou encoberto pelas montanhas de produtos de origem agro-pecuária. O que, então, provocou o seu aparecimento? O surgimento da questão ambiental na região foi impulsionado, principalmente, por três elementos: 1) a pressão de organismos do estado (com exceção dos órgãos vinculados à prefeitura municipal, incluindo o Conselho Municipal de Meio Ambiente, cuja postura se vincula, frequentemente, com a do agronegócio), com o objetivo de adequar o sistema produtivo às normas

¹² Basta ver que, num raio de 130 km a partir de Toledo, o abate diário de aves é de mais de 2.000.000 e o de suínos ultrapassa as 9.000 cabeças. Nos últimos anos, o sistema vive um processo de expansão, com a instalação de novas empresas processadoras de produtos primários e a ampliação das existentes, bem como do número de instalações como chiqueiros e galinheiros. O plano de expansão da Sadia, por exemplo, prevê a aplicação de mais de R\$ 124 milhões na construção de chiqueirões e aquisição de reprodutores; e outros R\$ 167 milhões para a compra de leitões. Apesar disso, em Toledo, dos 720 suinocultores do município, apenas 47 estão em dia com a regulamentação ambiental, segundo dados da Assuinoeste (Bol. SRT, Jan. 2005). Para se ter uma idéia do impacto causado pela suinocultura, ver, por exemplo: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA) e PROGRAMA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE (PNMA II). (2004).

federais e estaduais (com relação à mata ciliar, reserva florestal, licenciamento ambiental, monitoramento da qualidade da água e produção transgênica); 2) a difusão de programas da empresa hidrelétrica Itaipu (como o Programa Cultivando Água Boa); 3) em menor escala, os debates e atividades ligados ao tema “meio ambiente” desenvolvidos no interior das redes escolares. Ou seja, como salientou Margulis (1995, p.100) ao estudar outros casos, a preocupação dos agricultores com o meio ambiente nasce, em geral, da pressão externa e não de uma leitura própria do seu modo de relacionamento com o meio ambiente. No entanto, essa preocupação só passa a existir como questão política ao se tornar pública.

Nas sociedades contemporâneas, a publicização de uma opinião ou a representação de um objeto passa, quase necessariamente, pela chamada mídia. Esta não se configura, no entanto, como um ente neutro ou como um simples mediador entre o agente privado e o público, mas como uma combinação de atores e espaços na construção ou na reconstrução de hegemonias. Os dois jornais diários de Toledo (Jornal do Oeste e Gazeta de Toledo)¹³ se inserem nesse contexto, particularmente quando se deparam com temas localmente candentes. Os boletins¹⁴ de entidades sindicais ligadas à agropecuária têm caráter relativamente distinto dos jornais, ao se definirem como meios de expressão dos interesses das entidades que representam. Como, através desses jornais e boletins, o agronegócio representa a questão ambiental?

Atores – uma tomada de posição

Dois grandes conjuntos de atores integram o campo de debates sobre meio ambiente na região: o agronegócio e o Estado. A suposição de que existe um problema ambiental (o problema da reserva legal/mata ciliar), que o agronegócio é o seu principal autor, e que é necessário enfrentá-lo coloca um campo diante do outro. Nesse caso, as regras da preservação ambiental são estabelecidas pelo Código Florestal (Lei Federal 4.771/65) e pelo Decreto Estadual 3.320/04. Este último define os critérios, normas, procedimentos e conceitos aplicáveis ao sistema de manutenção, recuperação e proteção da reserva florestal legal e áreas de preservação permanente

(SISLEG). No campo do agronegócio, apesar da presença, ao longo do processo, de grandes empresas e cooperativas, bem como da mídia e de parlamentares vinculados ao bloco ruralista, foram os agropecuaristas, através dos seus sindicatos (Sindicatos Rurais ou Patronais e Sindicatos de Trabalhadores Rurais), da Sociedade Rural e da Associação de Suinocultores do Oeste do Paraná (ASUINOESTE) que tomaram a palavra e saíram para a rua. Do lado do Estado, os atores decisivos foram o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) e a Secretaria do Estado do Meio Ambiente (SEMA). A sessão local da Empresa Paranaense de Tecnologia e Extensão Rural (EMATER) e as secretarias municipais de Agricultura e de Meio Ambiente assumiram, em geral, uma postura ambígua.

A ação, após longa preparação, foi desencadeada no início de novembro de 2004, com a realização de alguns eventos (reuniões em Brasília e na própria região), cujo tema básico foi o impacto ambiental da produção de suínos e os modos de enfrentar o problema. Naquele momento, o ator mais importante, segundo a imprensa local, foi a ASSUINOESTE, que apresentou, pela primeira vez, a proposta de elaboração de um pacto ambiental para a região – Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta –, seguindo o modelo do que fora feito em Santa Catarina. Em seguida, no início de janeiro de 2005, coube aos sindicatos rurais, particularmente os de Palotina e Toledo, acelerarem as mobilizações, com a realização de seminários municipais (o de Toledo foi realizado no dia nove de janeiro) com o objetivo de criar uma agenda e uma pauta para as negociações com o governo. Durante o mês de fevereiro esses sindicatos procuraram atrair para a sua causa lideranças políticas, entidades empresariais e empresas. O processo culminou, em 19 de março, com a realização do Fórum Agropecuário Paranaense de Reserva Legal Florestal (cujo lema foi “Reserva Legal Florestal: be-

¹³ O jornal Gazeta de Toledo está, atualmente, no seu décimo ano de circulação. O jornal do Oeste é mais antigo, está no vigésimo primeiro ano de circulação, e já ultrapassou as cinco mil e quinhentas edições.

¹⁴ O Boletim Informativo da FAEP é um semanário que está no seu vigésimo ano de circulação (em torno de 870 edições) e a sua tiragem é de aproximadamente 20 mil exemplares; o Boletim Informativo Rural, do SRT, é mensal e, em abril de 2005, completou a 84ª edição.

nefício ou prejuízo para a comunidade”), em Cascavel (Paraná), que contou com a participação de aproximadamente oito mil produtores rurais. Durante todo o processo foram realizadas, também, reuniões ou tentativas de negociação com o governo do Estado que, do ponto de vista do agronegócio, não foram bem sucedidas.

As posições dos atores e os conteúdos dos seus dizeres

Os documentos “Reserva Legal Florestal: Carta do Fórum Agropecuário Paranaense” (Carta de Cascavel) e “Reserva Legal: Esclarecimento do Governo do Paraná para Tranquilizar os Agricultores” propõem os termos centrais do debate, apesar de não expressarem e explicitarem o conteúdo completo das posições dos atores.

Na carta de Cascavel, o agronegócio fazia cinco exigências básicas: 1) a revogação do Artigo 2º do Decreto Estadual 3.320/2004, que exige a averbação da Reserva Legal como condição para a emissão, através do IAP, de licenciamento para instalação e/ou ampliação de sistemas produtivos; 2) a revogação da obrigatoriedade da reposição da Reserva Legal na própria propriedade nos chamados corredores de biodiversidade; 3) a contabilização da mata ciliar como parte da Reserva Legal (para atingir os 20% exigidos pela lei); 4) o incentivo à produção florestal com finalidade econômica; 5) o aceleração do processo de reforma do Código Florestal, com a adoção do substitutivo proposto pelo deputado Moacir Micheletto (deputado federal da região que compõe o Bloco Parlamentar Ruralista). Durante o Fórum de Cascavel, foram apresentadas duas novas propostas: 1) a isenção das pequenas propriedades da reserva legal (ficariam obrigadas apenas a repor a mata ciliar) e, para as demais propriedades, a inclusão da mata ciliar como parte da reserva legal; 2) a elaboração de um Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta seguindo o modelo de Santa Catarina, estabelecendo prazos para a reposição da mata ciliar e da reserva legal.

No documento emitido pelo governo do estado, que não responde ao documento dos agricultores, são apontadas quatro “deturpações” que estariam presentes no atual debate sobre a reser-

va legal: 1) a averbação não exige a imediata reposição da reserva (ela deverá ser feita no prazo legal, que é, atualmente, no Paraná, de 14 anos); 2) na reserva, poderão ser incluídas também plantas exóticas, inclusive para aproveitamento econômico; 3) o custo da averbação é mínimo; 4) é possível desaverbar uma área, desde que esta seja feita na propriedade e em áreas sem cobertura vegetal. Além disso, em diversos outros momentos, o governo do Estado manifestou posição contrária com relação ao Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta que foi implantado em Santa Catarina (JO, 22/02/05).

Mas, enfim, tendo nas mãos o que foi publicado entre janeiro e abril de 2005 pelos jornais e boletins que constituem o objeto deste estudo, pode-se organizar o conteúdo dos debates e, principalmente, o ponto de vista do agronegócio, em quatro pontos: 1) o significado da legislação ambiental para o agronegócio; 2) a auto-representação do agronegócio no campo ambiental; 3) os custos da preservação e o pagamento da fatura do ponto de vista do agronegócio; 4) as propostas de soluções do problema ambiental feitas pelo agronegócio.

O agronegócio e a representação do campo institucional

Ao entrar no emaranhado do debate promovido pelos jornais e boletins, a impressão que se tem é a de que o problema se reduz à legislação ambiental, ou seja, o Código Florestal Brasileiro (compreendendo a Medida Provisória 2.166-67 e o substitutivo proposto pelo deputado Moacir Micheletto) e o Decreto Estadual 3.320/2004. O Código, do ponto de vista dos representantes do agronegócio, seria ultrapassado, objeto de distorções ou falsas interpretações (reserva, no código, significa reserva energética e não reserva legal) e “não atende o aspecto técnico” e científico (JO, 09/01/05). Por tudo isso, ele “representa um grande risco para o agronegócio”.

Esse risco teria aumentado com a edição do Decreto Estadual 3.320/2004, que acelera os processos de reposição das matas e reservas e endurece a fiscalização. Além de ser “altamente discutível em seus objetivos e futuros resultados”, se aplicado reduz “em 1/5 a área produtiva” da

região (JO, 22/02/05). Ou, de acordo com o próprio Sindicato Rural de Toledo (SRT), “os rigores da legislação ambiental estão inibindo investimentos no campo; ela não compatibiliza preservação com produção... A exigência do SISLEG para novos investimentos, eu acho que é uma aberração porque está proibindo o produtor de crescer” (ISRT, março de 2005). Nesse sentido, o lema do Fórum de Cascavel não poderia ter sido mais sugestivo: “Reserva legal: benefício ou prejuízo para a comunidade” (e não apenas para o produtor).

Com base nessas considerações, em termos políticos, as organizações no campo do agronegócio pressionam o Congresso Nacional com o objetivo de acelerar a revisão do texto do Código Florestal, tomando por base o substitutivo Michelletto. No plano das representações são sustentadas quatro idéias básicas: que produção e preservação ambiental são duas coisas distintas e separadas (externas); que, do ponto de vista geral ou do sistema, a relação entre produção e preservação ambiental é permanentemente tensa e tende para o ideal, que é o do equilíbrio (refunda-se a idéia liberal clássica de equilíbrio); que, do ponto de vista do produtor (privado), a relação entre produção e preservação ambiental supõe o primado da produção; e, finalmente, que no Brasil a legislação ambiental inverte as relações (o público estaria se sobrepondo ao privado), dando primazia à preservação sobre a produção. Como, com base nessas idéias, as organizações no campo do agronegócio enfrentam o problema?

A auto-representação do agronegócio no campo ambiental

De acordo com líderes sindicais da região, atualmente, apesar de o “produtor agrícola” ser “considerado vilão” (ISRT, março de 2005), ele “tem consciência ambiental, porém, dentro de um aspecto técnico viável” (JO, 09/01/05). Num dos seus editoriais dedicados ao tema, o Jornal do Oeste (09/01/05) afirma que os agricultores já vêm fazendo a sua “tarefa de casa” na preservação ambiental. Para justificar essas afirmações, líderes do agronegócio apontam como exemplo de que estão investindo na preservação ambiental o fato de que, independentemente do cumprimento ou não do que

determina a legislação sobre a reserva legal e a mata ciliar, “os problemas causados por dejetos de suínos já foram bastante amenizados”, através do deslocamento de instalações, do encerramento de atividades produtivas e da instalação de sistemas preservacionistas como o dos biodigestores. O “bastante amenizado” seria, portanto, suficiente para justificar as suas demandas. Mas, o que é este “bastante amenizado”?

Além de se auto-representar como produtor consciente e que colabora com a preservação ambiental, o agronegócio invoca para si uma outra característica, que seria ainda mais importante: ele constitui o setor produtivo que mais contribui, no Brasil, para a sustentação do desenvolvimento da economia e do bem-estar da população. Os indicadores mais significativos para isso seriam o crescente *superávit* na balança de comércio exterior, o aumento da sua capacidade competitiva e, na região de Toledo, o fato de que seria responsável por aproximadamente 70% de toda a produção de valor (PIB) e, conseqüentemente, dos empregos e do bem-estar da população. É em virtude disso que ele pergunta: reserva legal: benefício ou prejuízo para a comunidade?

Ora, se o agronegócio tem consciência da necessidade de preservação ambiental e, ao mesmo tempo, já contribui (suficientemente) para isso; se a preservação não pode sacrificar a produção, que teria primazia; e se, apesar de tudo isso, a preservação do meio ambiente continua sendo um problema, qual seria a solução? Em primeiro lugar, conforme editorial do boletim do Sindicato Rural de Toledo, “não é justo que um único setor pague tão caro pelo meio ambiente. Sabemos que precisamos fazer a mata ciliar, o que já é um consenso” (ISRT, março de 2005). Dizendo de outro modo, o agronegócio clama: “não é possível que só o agricultor pague a conta dos erros cometidos na preservação do meio ambiente em outras épocas” (GT, 19/03/05). Cabe à sociedade pagar a conta.

Justificação das demandas - custos da preservação e pagamento da fatura

A preservação ambiental tem um custo muito grande e que, de acordo com o discurso do agronegócio, vem sendo pago exclusivamente pelos agri-

cultores, o que acaba estrangulando ou inviabilizando economicamente o próprio setor. A instalação da reserva legal “inutiliza um pedaço da propriedade” que, contando com o que deve ser “inutilizado” pela mata ciliar, pode atingir até os 50% da propriedade e inviabilizar a produção. No Oeste do Paraná, dizem os agentes do agronegócio, se a reserva legal for implantada, a produção da suinocultura terá uma queda de até 90%, o que repercutirá no afastamento das empresas da região (GT, 19/03/05).

Num outro momento afirma-se que a implantação da reserva legal significará para o agronegócio de Toledo uma perda anual de R\$ 60 milhões (JO, 09/01/05) e, para o Paraná, de R\$ 4 bilhões (IFS, número 857, 28/03-03/04). Em pronunciamento feito durante o seminário realizado em Toledo no dia nove de janeiro, um líder sindical colocou o seguinte dilema: “vamos imaginar uma família que tem R\$ 120 mil reais disponíveis e que tem de decidir onde colocar esse dinheiro: na instalação da reserva legal ou para formar um filho médico. Nós temos de entender que a preservação ambiental é uma coisa de sociedade e que o problema da família é proporcionar o bem-estar para os seus filhos”. Ou seja, do ponto de vista do agronegócio, ao subtrair uma parcela significativa da área produtiva (um exagero da legislação ambiental), estaria-se rompendo o equilíbrio entre preservação ambiental e produção e, assim, também, o bem-estar da comunidade.

As perguntas que continuam em aberto são, portanto, essas: a reposição da reserva legal e da mata ciliar implica unicamente em custos ou, mais precisamente, em prejuízos para o agronegócio e, como ele ressalta, para a comunidade? Num sistema econômico como o brasileiro, quem faz de fato o pagamento da fatura da reposição da reserva legal e da mata ciliar?

Propostas de soluções ou modos de enfrentar o dilema

A solução do problema se encontra, segundo os representantes do agronegócio, no cruzamento de algumas variáveis. Em primeiro lugar, o tema ambiental deve ser discutido em termos amplos, inserido num campo neutro e concebido como uma questão técnica. Ou seja, antes de tudo, “é preciso

discutir a questão de forma ampla e abrangente, não apenas pensando no passado ou no presente, mas principalmente no futuro” (GT, 19/03/05). Além disso, é preciso mudar a legislação ambiental, o que deve ser feito por pessoas que conhecem o tema e que o tratem como problema técnico: “a lei tem que ser concebida por pessoas técnicas e que sabem o que é uma reserva ecológica, e que o termo reserva legal deveria ser tirado” (JO, 09/01/05). O fato é que, atualmente, segundo os agropecuaristas, os legisladores estariam mais atentos às pressões internacionais e das ONGs que às dos produtores (JO, Editorial, 09/01/05).

Como desdobramento, o agronegócio sustenta que é preciso tratar de um outro modo as questões relativas à reserva legal e à mata ciliar. Para definir isso, sugere-se a elaboração (com a participação dos produtores) e a assinatura (pelas organizações dos produtores e por instituições públicas) de um Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta, prevendo: um tratamento distinto para cada segmento de produtor com relação à reposição da mata ciliar e da reserva legal; a prioridade para a reposição da mata ciliar, que seria feita num prazo de seis anos, cabendo ao agricultor repor cinco metros de mata por ano até atingir os trinta metros; e o adiamento da discussão sobre a reposição da reserva legal para depois da reposição completa da mata ciliar (tirar da agenda atual a questão da reserva legal). Alega-se, atualmente, por um lado, que todos os agricultores já estão convencidos da importância da reposição da mata ciliar; e, por outro lado, que, devido ao modo como estão sendo colocadas as questões, ou devido ao impasse que se criou em torno dessa questão, não se implanta nem a mata ciliar e nem a reserva.

Diante dessas posições, o governo do Estado vem afirmando que tudo isso que está sendo dito é completamente inócuo, pois, primeiro, a legislação atual (que foi criada desde a década de 1960) já prevê inclusive sanções para quem não a cumpre (a elaboração e a assinatura de um pacto seria apenas uma forma de adiamento dos problemas, já que não mudaria o seu conteúdo); e, segundo, a mesma legislação já estabelece prazos, de modo que a reserva legal pode ser implantada durante os próximos 15 anos (o governo estaria exigindo, hoje, apenas a averbação da área de reserva).

O agronegócio (através de algumas das suas lideranças e, particularmente, de representantes de grandes empresas) propõe, além disso, um deslocamento do foco do debate e da própria concepção da preservação ambiental: esta não deveria ser tratada na perspectiva de custos ou de prejuízos, mas de vantagens ou benefícios. Isso seria realizado de duas formas: primeiro, através da transformação das reservas legais em formas de investimentos (ficariam abertas para o aproveitamento econômico); e, segundo, com base no que estabelece o Protocolo de Kyoto, transformariam-se dejetos animais em crédito carbono. Enquanto a transformação de reservas em formas de investimentos (o governo do Estado sustenta que a legislação abre, até certo ponto, para essa possibilidade) dependeria de modificações no âmbito da legislação, a produção de crédito carbono dependeria de grandes investimentos. A viabilização dessa segunda variável vem sendo desenvolvida, na região, por meio de dois grandes projetos, de certo modo conflitantes, sendo um vinculado à Itaipu Binacional (a instalação de um biodigestor gigante na Bacia do Rio Toledo), e outro à empresa Sadia (a distribuição de pequenas unidades de biodigestores entre os produtores). É importante salientar que, segundo os agricultores, por esses dois mecanismos a preservação ambiental não implica em subtração (em termos econômicos), mas em soma.

No entanto, em algumas das suas dimensões, a preservação ambiental significa “prejuízo”. Nesse caso, a proposta do agronegócio é a transferência ou o deslocamento do problema do âmbito privado (a família e a comunidade) para o público (a sociedade e o Estado). Essa colocação remete a uma forma de representação dos conceitos de comunidade e de sociedade por parte dos agentes do agronegócio. Embora a resposta para essa questão não esteja presente, de modo explícito, nas falas dos seus representantes, ela pode ser encontrada nas entrelinhas: enquanto a comunidade é uma extensão do indivíduo e da família (do privado), a sociedade é concebida com base em uma ruptura e, em geral, se confunde com o Estado (público). É nesse sentido que, nos debates, com frequência, se sugere que o problema ambiental não é inerente ao agente privado (ele é, essencialmente, um produtor, um agente econômico que deve competir nos mercados e produzir renda), mas ao agente públi-

co, que é outro, diverso e subordinado ao privado, que é quem de fato o viabiliza através do seu financiamento.

Em todo esse processo, ganha destaque a proposição do agronegócio de investir na criação de uma consciência ambiental. Por um lado, ele se autodefine como agente consciente nesse quesito; por outro, insiste na necessidade de se apostar nessa perspectiva, pois ele está sendo mal compreendido. Esse investimento se faria por meio da escola e, principalmente, através da ocupação dos meios de informação. É impressionante como, durante os últimos anos, cresceu o número de veículos e de espaços em veículos de informação que disseminam as idéias do agronegócio, particularmente em dois quesitos: a questão da preservação ambiental e a questão da propriedade da terra. Em Toledo, no calendário escolar de eventos, tanto nas instituições de ensino básico como nas de ensino superior, o tema ambiental já tem lugar garantido e serve, em geral, para difundir as idéias do agronegócio, por um lado, e para localizar o problema ambiental na área do consumo. Retoma-se, com isso, o viés colonizador e missionário do agronegócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho se quis saber como o agronegócio da região Oeste do Paraná representa o meio ambiente e, nessa representação, como define a relação entre a sociedade e o meio ambiente. O estudo teve como cenário um processo de disputas entre o agronegócio e o Estado, tendo como objeto o conteúdo das disposições legais relativas à preservação e/ou reposição da reserva legal e da mata ciliar. A imprensa local foi tomada como testemunha dessa disputa e como mediadora para a sua representação social.

O trabalho de caráter empírico/analítico foi precedido de algumas reflexões de ordem teórica que permitem melhor definir os contornos do objeto e o enfoque da investigação. Assim, em termos históricos, vinculou-se o agronegócio à prática colonizadora e predatória, que transforma as relações sociais e com a natureza em relações de subordinação. Os resultados mais evidentes desse processo são, por um lado, o aprofundamento das desigualdades econômicas e das exclusões de vas-

tos setores sociais, que se expressam, dentre outros modos, através da migração para centros urbanos e novas fronteiras agropecuárias; e, por outro lado, a destruição da natureza e a sua substituição pela técnica, além da poluição nas suas diversas formas. Em termos teóricos, concebeu-se o agronegócio como campo social e, ao mesmo tempo, como ator. Enquanto campo, trata-se de um fenômeno complexo, estruturado a partir das relações de competição entre uma diversidade de atores, que se definem a partir das suas posições no interior da estrutura do campo e, portanto, do poder material, social e simbólico de que são portadores. Quanto à relação do campo com a natureza, é atribuído ao ator agropecuária a capacidade de representar o conjunto do campo e, ao mesmo tempo, a sua representação é formulada de tal modo que combina um viés tecnológico com um viés econômico e outro missionário.

Em termos de resultados (provisórios), com base nas informações levantadas e nas reflexões propostas, pode-se argumentar que o estudo aponta em algumas direções, que podem ser articuladas em torno de seis pontos:

- 1) No Oeste do Paraná, o agronegócio e, em seu nome, a agropecuária, através das suas organizações sindicais, cooperativas e associativas, assumiram a hegemonia da definição do que é o meio ambiente e das formas como este deve ser tratado nas perspectivas social, econômica, política e técnica;
- 2) Alguns atores “procuradores”, especialmente a mídia e o Parlamento, vêm exercendo um papel extremamente importante no processo de legitimação do poder do agronegócio e do modo como ele simboliza ou representa o problema ambiental e a relação entre sociedade e natureza;
- 3) O agronegócio do Oeste do Paraná é uma expressão clara do colonizador, que estrutura as suas relações sociais e com a natureza em termos de senhorio e de subalternização, e se define como usufrutuário da terra e como portador de uma razão civilizatória e de um espírito missionário;
- 4) O problema ambiental é explicado pelo agronegócio em duas perspectivas: primeiro,

como um problema de caráter universal, socialmente vazio, que requer respostas universais que, por sua vez, se expressam como a necessidade de promoção de uma consciência ambiental que seria criada por uma educação ambiental adequada; e segundo, como um problema econômico e, portanto, subordinado à lógica do mercado, o que transforma a educação ambiental, inclusive, em mercadoria ou em objeto de negócio. Na prática, a dimensão econômica e tecnológica tem primazia sobre a dimensão simbólica;

- 5) A legislação ambiental deve ser subordinada à lógica do mercado, de modo que, no caso do agronegócio, a viabilidade e a sustentabilidade do negócio agropecuário têm prioridade sobre a proteção e, principalmente, sobre a reposição de recursos naturais, tais como as matas ciliares e as reservas florestais;
- 6) Já que o problema ambiental saiu do campo privado e tornou-se público, não cabe mais apenas ao agronegócio viabilizar a sua solução, mas à sociedade, que seria representada pelo Estado;
- 7) Tornou-se urgente o desenvolvimento de uma educação ambiental criadora de consciência ambiental, para o que são chamadas as instituições educacionais e, principalmente, os meios de informação, que são pouco a pouco colonizados por este propósito e se transformam em veículos de um projeto missionário. É interessante notar, nesse aspecto, a emergência da crença de que a educação ambiental se faz, essencialmente, fora da escola.

No final, portanto, sobram mais perguntas que respostas. Ou seja, se já é possível vislumbrar alguns elementos que constituem a base da representação do meio ambiente pelo agronegócio, permanece em aberto uma série de questões, tais como: quais são os impactos sociais e ambientais da atividade agronegócio e, principalmente, da agropecuária? Quais são os reais impactos ambientais decorrentes da introdução da produção transgênica? O que significa para a sociedade a transformação do meio ambiente em negócio? Como se estrutura, no interior do campo do agronegócio, a negociação para a produção de uma representação sobre meio am-

biente? Qual é a importância de organizações como as cooperativas agropecuárias, os sindicatos e as associações para a definição das práticas e da representação simbólica do meio ambiente no âmbito do agronegócio? Seria possível abordar a questão ambiental, enquanto representada pelo agronegócio,

numa perspectiva de gênero? O que são a sociedade e o Estado na perspectiva do agronegócio, e como ele se situa com relação a esses dois espaços/atores? Como enfrentar, numa perspectiva alternativa, o projeto de educação ambiental proclamado pelo agronegócio?

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações. In: ACSELRAD, Henri. **A construção da sustentabilidade: uma perspectiva democrática sobre o debate**. Rio de Janeiro: FASE, 1999. p. 35-67. (Série Cadernos de debate Brasil sustentável e democrático, n. 5).
- BARBOSA DA SILVA, Carlos Arthur. “Agribusiness” e desenvolvimento: o papel da Universidade. In: TEIXEIRA, Erly Cardoso (Edit.). **Política agrícola e desenvolvimento**. Viçosa: EDUFV, 1992. p.95-107.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRANDÃO, Guilherme Euclides; MEDEIROS, Josemar Xavier de. Programa de C&T para o desenvolvimento do agronegócio. In: CALDAS, Ruy de Araújo et al. (Ed.). **Agronegócio brasileiro: ciência, tecnologia e competitividade**. Brasília: CNPq, 1998. p. 11-21.
- FAVERO, Celso Antonio; ROESLER, Marli Renate von Borstel. **Plano de desenvolvimento rural sustentável do município de Toledo**. Cascavel: UNIOESTE, 2006.
- FAVERO, Celso Antonio. O Mercosul e a reestruturação da agricultura: as filières de cereais e a exclusão social. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília: EMBRAPA, v. 13, n. 3, p. 279-302. 1996.
- GUIVANT, Júlia S.; MIRANDA, Cláudio R. de (Org.). **Desafios para o desenvolvimento sustentável da suinocultura: uma abordagem multidisciplinar**. Chapecó: Argos, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARGULIS, Sérgio. A economia e o desenvolvimento sustentado. In: TAUKE, Sâmia Maria (Org.). **Análise ambiental: uma visão multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo: EDUNESP, 1995. p.98-103.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa nacional do meio ambiente, 2. **Projeto de controle da contaminação ambiental decorrente da suinocultura no Estado do Paraná: manual de gestão ambiental na suinocultura**. Curitiba: PNMA, 2004.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Meio ambiente e ciência humanas**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- PFLUCK, Lia Dorotéa. **Mapeamento geo-ambiental e planejamento urbano: Marechal Cândido Rondon-Pr/1950-1997**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004a.
- _____. Geografia da violência contra a pessoa no campo brasileiro: agronegócio, grilagem e devastação. **Caderno Conflito no Campo**: Brasil 2004, Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, p.142-156. 2004b.
- SALLABERY, Daniele. **Meio ambiente e comunidades são vítimas dos impactos do agronegócio**. Disponível em: <http://www.terrazul.m2014.net/article.php3?id_article=332>. Acesso em: 21 de jul. 2006.

*Recebido em 27.05.07
Aprovado em 06.09.07*

**ENTRE A CAATINGA E A MINHA CASA
TEM TODO UM MUNDO PARA A GENTE CUIDAR... :
quando a consciência ambiental
é sofisticadamente tão simples**

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante *

RESUMO

Este artigo traz para o debate a experiência de uma Escola Família Agrícola do sertão da Bahia e as relações pedagógicas estabelecidas no universo socioambiental no qual se insere. Fruto da pesquisa de doutoramento, o texto evidencia os indicadores da presença de uma Educação Ambiental transformadora, inseridos no cotidiano político-pedagógico da EFA sertaneja e suas comunidades circundantes. A provocação que se faz fica em torno da afinidade existente entre a proposta da Educação Ambiental crítica e o projeto educacional das escolas famílias, quando ambas preconizam a relação com o ambiente e sociedade de forma crítica, reflexiva, tensionada, solidária e emancipatória. Para tanto, a experiência dessa EFA, no sertão da Bahia, surge como um alerta ao potencial participativo e politicamente referendado que a Pedagogia da Alternância pode desenvolver rumo a uma qualificada proposta de EA no campo. A opção pela fenomenologia, como perspectiva de busca da percepção dos sujeitos do sertão, vai viabilizar a expressão dos sujeitos sertanejos no texto. Pela fenomenologia, a pesquisa chega ao seu habitat na versão dos que nele se inserem e que ajudam a construí-lo.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola – Educação Ambiental – Pedagogia da Alternância – Sertão

ABSTRACT

BETWEEN THE CAATINGA AND MY HOME, THERE IS A WHOLE WORLD TO TAKE CARE OF...: when environmental awareness means such a simple sophistication

This present article examines the experience of an Agricultural Family School inside Bahia's semi arid region (Brazil), and its pedagogic relations towards social environmental context where it stands. Part of a doctorate research, the text shows

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia e Serviço Social. Mestra em Sociologia da Educação pelo *Institute of Education* da Universidade de Londres. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS/BA. Pesquisadora da Equipe de Estudos e Educação Ambiental (EEA) e professora/orientadora no Curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade na mesma instituição. Endereço para correspondência: Equipe de Estudos e Educação Ambiental (EEA), Departamento de Educação (EDU), Universidade Estadual de Feira de Santana, Br 116, Km 3, Av. Universitária s/n – 44031-460, Feira de Santana/BA. E-mail: ludmilaholanda@yahoo.com

the indicators of a transforming Environmental Education inserted at the political pedagogic plans of an agricultural family school and its local rural communities' actions. The theoretical discussion relies on the links between the proposal of a Critical Environmental Education and the Agricultural Family Schools' Pedagogic Project, when both are dealing with the environment and society relationship from a critical, reflexive, tense, showing solidarity and emancipated perspective. Thus, the experience inside this specific agricultural family school in the semi-arid region, emerges as an alert to the participative potential and politically based work, which the Pedagogy of Alternation can develop as a qualified Rural Environmental Education. The option for Phenomenology as a research methodology, reinforces the need to further our understanding of the rural communities perception of environment, life and the role of schools and educational potential in rural lives. Through Phenomenology, the research could reach its habitat in the rural people's vision helping them to construct it.

Keywords: Environmental Education – Agricultural Family School – Pedagogy of Alternance – Caatinga

Fruto das reflexões de uma pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2003 e 2007¹, a intenção do presente artigo é apresentar o trabalho desenvolvido por uma Escola Família Agrícola e seus sujeitos socioambientais, no interior do sertão baiano, na dinâmica da relação ambiente e sociedade rural, e provocar a reflexão em torno da afinidade da EFA com a Educação Ambiental no campo.

Nesse cenário, o encontro entre almas, mentes e ambiente pode alcançar um patamar de sofisticação surpreendente, onde um dos pressupostos básicos é a simplicidade em saber viver e conviver no mundo.

A minha inserção nesse universo de pesquisa aconteceu quando, decidindo estudar a *escola rural* formalmente instituída, me deparei com um percurso social da educação do campo no Brasil em uma histórica e secularmente conflitiva relação entre sociedade e estado, pela qual se delineavam as políticas educacionais para o rural brasileiro.

Para qualificar esta discussão, a primeira parte da pesquisa realizada desenvolve-se entre o silenciamento ou ajustamento do Estado em suas políticas educacionais que “alcançavam” o rural, e o enfrentamento, a busca e por vezes a adaptação da sociedade civil neste processo de construção de políticas públicas que “afetavam” o rural. Aqui já se sinaliza a inserção da escola família agrícola (EFA) no Brasil da década de 60 (NOSELLA, 1977; SILVA, 2000; QUEIROZ, 2004).

Na segunda parte da pesquisa, trago a discussão dos movimentos sociais em sua perspectiva teórica e a dinâmica de expressão política dos sujeitos do campo, que nos anos 90, deixando para trás a perspectiva da educação rural historicamente construída, levanta a bandeira do processo de articulação: *Por uma Educação do Campo* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), trazendo para o debate a discussão do significado de uma educação do campo que trabalhasse em busca da emancipação sociopolítica dos seus sujeitos e ambientes.

É nesta perspectiva de um rural idiossincrático e em luta que o campo chega ao sertão da Bahia, na terceira parte da pesquisa: *Canudos* surge como referência para apresentar o contexto socioambiental de história e luta do sujeito do sertão. De forma análoga, as *Comunidades de Fundo de Pasto* (PIMENTEL, 2002) surgem como uma representação da herança de vida e história atravessando o século XX neste mesmo sertão.

A Fenomenologia (MEARLEAU-PONTY, 1999), como perspectiva de busca da percepção dos sujeitos do sertão, foi a opção metodológica que busquei para corporificar o estudo. Pela fenomenologia, a pesquisa chegou ao seu *habitat* na versão dos sujeitos que nele se inserem e que ajudam a construí-lo.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2003-2007)

Nesta fusão entre pessoas e contexto, história e a versão da história, cotidiano e possibilidades, construções teóricas e senso comum, a fenomenologia (e a possibilidade de compreensão do contexto mediante a percepção dos seus sujeitos) ajudou a categorizar o conceito de ambiente. Se o ambiente é o todo, se a discussão do campo é ambiental, como pode a Escola Família potencializar a relação ambiente e sociedade rural?

Surgem então, como *unidade de análise* (YIN, 2001) nesse cenário de pesquisa, a história da *Escola Família Agrícola na Bahia e... a Escola Família Agrícola do Sertão*, como o *locus* onde toda esta discussão ganha vida (CAVALCANTE, 2007).

Portanto, aqui convido o/a leitor/a a tocar nos pedaços de encantamento das histórias e percepções que foram coletadas na dinâmica de uma pesquisa acadêmica, e registradas para além do academicismo disciplinado. São memórias e experiências do outro que o pesquisador alcança, como uma lição para não ser esquecida em um processo de ‘ensimesmamento’ de difícil descrição e entendimento.

Ciente das limitações deste artigo para a exposição dos percursos sociais dessa pesquisa e do mosaico que a mesma desenhou ao longo de seus quatro anos, apresento aqui, de forma breve, algumas das questões que, acredito, podem elucidar a relação existente entre o universo da EFA e suas potencialidades com a Educação Ambiental do/no campo.

A Escola Família Agrícola e a EA: possíveis bifurcações para um mesmo caminho

Uma educação do campo, ao pensar em um projeto de sociedade, requer um exercício social e pedagógico que não deve prescindir da responsabilidade com o ambiente que a cerca e que é a referência cotidiana na vida dos seus sujeitos e grupos sociais.

Para Castells (1999, p.157), os movimentos sociais (ambientais) têm como prerrogativa “estabelecer as condições para a convergência entre os problemas do cotidiano e os projetos de sociedade alternativa”. A Escola Família Agrícola, como mo-

vimento socioeducativo, traça caminhos similares (CAVALCANTE, 2007).

A Escola Família Agrícola é uma instituição de diferentes perspectivas educacionais para o rural no qual se insere. Sua Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999) possibilita ao contexto escolar o diálogo entre escola e “cantos comunitários”, em um vai e vem precioso e dialógico que me colocou, como pesquisadora da educação, em estado de graça e encanto.

Para Gimonet (*apud* SILVA, 2000), existem três lógicas privilegiadas na observação do caráter articulador da Pedagogia da Alternância: **a lógica relacional** (que busca a relação escola e comunidade); **a lógica pedagógica** (que busca a relação teoria e prática); e **a lógica produtiva** (que busca a relação educação e trabalho). Tais lógicas sobressaem-se na trajetória organizacional das escolas e podem trazer como subsídio de análise o perfil dessas instituições atuantes no campo.

Na perspectiva destas lógicas, optei por discutir a relação educação e ambiente rural, que de forma complementar e conseqüente da articulação das outras três citadas, pode, na minha compreensão, ser configurada numa quarta dimensão de análise: a lógica socioambiental.

Aqui, a **lógica socioambiental** busca trazer um olhar sobre a relação ambiente e sociedade rural presente na escola família, que é voltada para sua realidade e construída pelos e para os camponeses da região, traçando as suas trajetórias locais tendo em vista as visões pessoais.

Para uma perspectiva crítica e transformadora no trabalho com Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004), pressupõe-se que a relação sociedade e ambiente no seu tensionamento cotidiano é plataforma de enfrentamento e análise pelos sujeitos que adotam a causa ambiental como sua. Segundo o autor:

... o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica – quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários. (LOUREIRO, 2004, p.79)

Com uma proposta educacional que está para além de um processo cognitivo verticalizado e hie-

rárquico de transmissão de conhecimentos e supervalorização de atitudes comportamentalistas, a discussão da EA passa a ser uma sofisticada discussão na busca pela compreensão das relações de poder na sociedade e sua vinculação com as formas de “apropriação” da natureza. A questão socioambiental passa a fazer parte do que antes parecia equivocadamente ser visto como uma dicotômica relação entre o sujeito e o ambiente.

Quando se começa a perceber o entrelaçamento das questões sociais na questão ambiental e definitivamente entendê-las como conjunto de uma mesma dinâmica, a complexidade se instala. O ambiente é o todo (LEFF, 2000). A questão é socioambiental.

E então a Educação Ambiental passa a ser vista dentro de um cenário plural, de diversas dimensões e implicações sociais, políticas e culturais que demandam uma visão sistêmica, problematizadora, inquisitiva, desnaturalizada e em busca do viver solidário. Ressaltamos, portanto, que a Educação Ambiental, partindo de uma configuração pessoal das relações consigo mesma, com o outro e com o mundo, torna-se uma plataforma coletiva, sistêmica e politicamente tensionada. A luta por qualidade de vida precisa ser uma luta solidária: por ela passam desejos de coletividade e fé num mundo melhor.

Guimarães (2004) afirma:

Na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na Educação Ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (GUIMARÃES, 2004, p. 20)

Com perspectiva muito semelhante, o trabalho da EFA também busca esta proposta relacional como cerne de sua atuação enquanto projeto pedagógico. A relação sujeito e mundo é a razão de ser do trabalho da EFA: uma relação entre o ambiente e os sujeitos que dele sobrevivem, nele atuam, e com ele vivem, de preferência em respeito e harmonia.

O funcionamento de uma escola família tem como princípio a relação de parceria entre os sujeitos e a instituição escola, ambos voltados para a realização de uma vida saudável e digna no campo. Tal parceria, para além de um discurso de boas relações entre os pares, implica em uma concretização de gestão participativa, que nasce com o desejo de construção e implantação de uma EFA no local. A gestão participativa implica no comprometimento da **Associação de Pais Agricultores** no apoio ao gerenciamento escolar. Em tese, é por meio desta associação que se justifica a existência da escola, pressupondo-se que seja capaz de manter a EFA como patrimônio comunitário rural. (CAVALCANTE, 2006, p.16).

Ciente da gestão participativa, a EFA fundamenta a sua proposta pedagógica na **Pedagogia da Alternância** (PA), que busca um processo de formação docente apropriado e visa o fortalecimento da relação escola/comunidade na gestão, organização e coordenação da proposta educacional, propondo a alternância, na presença dos alunos, entre a escola e a comunidade como concepção de diálogo educativo.

É nesta perspectiva inter-relacional, tão preciosa para os sujeitos atores da alternância, que me debruço sobre as questões ambientais que respiram no cotidiano da EFA estudada.

... é assim: pra não ter confusão é cada quem no seu cada quem, cada qual no seu cada qual e todo mundo junto! (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Traçando os caminhos que levaram à construção da Escola Família em Monte Santo, município do sertão nordestino, fui escutando as vozes e as histórias que embalam a relação sujeito e mundo e a quase inebriante evidência de como esta relação pode nos surpreender em sua riqueza e complexidade, no meio do desencanto que a modernidade e sua ânsia produtiva condena-nos a perecer (UNGER, 2001).

O impacto da construção e sobrevivência da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), para a relação ambiente e sociedade que permeia o universo do campo sertanejo no qual se insere, é evidente. Não há como ignorar o processo de articulação e envolvimento comunitário no projeto escolar pelos sujeitos sedimentado.

Esse processo de apropriação do contexto escola, como instituição local e de caráter popular, não veio à toa, já que ele é fruto de um homeopático e definitivo trabalho socioeducativo em busca da “participação” dos pais agricultores e comunidades locais desde a sua gênese.

Com seus nove anos de atuação no campo sertanejo, a EFASE é hoje uma referência de escola família na região e agrega alunos do ensino fundamental e médio de diversos municípios baianos.

O trabalho da escola está para além da sala de aula e dos conteúdos de conhecimento elaborados. Assim sendo, a formação para o trabalho no campo e a formação para a militância política neste universo camponês (de luta e movimento) são especificidades pedagógicas que agregam valor ao contexto e, na minha opinião, inegavelmente provocam um tensionamento local na representação da instituição educacional.

O contexto socioambiental da EFASE é, portanto, nas suas características específicas da vida sertaneja, um processo histórico de herança cultural e sociedade atual que Santos (2000) classifica como “território usado”.

É nesta perspectiva que o cotidiano da escola, ou o cotidiano a ela atrelado, pode estar lidando com uma proposta de Educação Ambiental crítica e emancipatória, fomentada pelo universo histórico-cultural que a rodeia e a acolhe, e que é vivenciada pelos sujeitos que a construíram e dela fazem parte.

As questões socioambientais como a água, a terra, a fonte de renda, a caatinga, a vida em conjunto e as relações de poder pulsam nas comunidades, nas casas, nos quintais, nas varandas, nas estradas, nas cozinhas, nas plantações, nos fundos de pastos e em seu mundo sem cerca. A escola absorve, respira, transpira tudo isto. Ela catalisa essas questões e traz para seu universo pedagógico o universo socioambiental que a comporta. Sendo relacional, a EFA e seu contexto circundante (os alunos, os pais, as entidades, organizações e os movimentos sociais locais) são criadores e criatura de um processo de politização ininterrupto e contagiante.

A EA aqui é digerida: doses sistemáticas de vida, luta, pertencimento e dever/prazer político pedagógico, como podemos ver a seguir.

...a vida tem destas coisas, né? Quando se pensa que é um atalho e é só arrodeio! (Pesquisa de campo, Monte Santo, 2006)

Ao discutir a questão da terra e da água e conectá-las a questões mais subliminares como as relações de poder e condições de vida, a escola família faz um roteiro pedagógico que pode trazer importantes implicações para a percepção socioambiental dos sujeitos. No caso da EFASE, pude constatar, no decorrer da pesquisa, vários depoimentos comunitários nos quais a dimensão dos impactos do trabalho escolar na compreensão da questão ambiental local fica evidente.

O contexto sociocomunitário e a instituição educacional utilizam-se de uma retro-alimentação, que elucida como o diálogo entre a teoria e a prática pode garantir uma conseqüente formação para além dos alunos da escola. O círculo de aprendizagem se amplia e a escola, seus alunos, pais e comunidades vão tecendo uma teia de relações pedagógicas que passa a ter legitimidade cotidiana.

Ela já foi até na serra, ela foi para conhecer as árvores da caatinga, e o pai levou ela para ver...pra saber pra que presta cada pé de árvore. Toda atividade para o desenvolvimento da agricultura e ela faz tudo isto...e isto tem outro sentido, isto é muito bom porque quando ela se formar, quando ela for fazer na prática ela já vai tá sabendo tudo. (...) E ajudar a nossa comunidade... porque a gente vê que na nossa vida, nós sabemos o que nós nascemos, né? Mas no nosso futuro nós tem que abraçar ele e ter disposição para trabalhar seja lá onde for, Deus dando força e vontade! (Mãe K, 2006)

Entendo que “abraçar o futuro”, para ela, implica em abraçar a realidade e valorizar a terra, a caatinga, a água, as plantações, os animais, o contexto. Tudo isto vai sendo apropriado de uma forma muito específica, muito viva e intensa para as famílias. Pressupõe-se que “... o desejo de saber que move os sujeitos vê-se reforçado por um desejo de poder por meio do saber...” (LEFF, 2002; p.101). Assim, segundo os pais, os jovens não apenas falam sobre a conservação, mas também se mostram interessados, comprometidos e atuantes na questão ambiental; isto deflagra, em proporções diferenciadas, uma ação da família para com o contexto.

Na assembléia de pais na escola, os alunos apresentam uma mística com uma leitura da Bíblia, sobre o direito à terra. Após a leitura, um aluno, de pouco mais de 13 anos, pede aos presentes que comentem o que pensaram enquanto ele lia. Levam-se alguns minutos (intermináveis na nossa lógica urbana), um pai começa a falar e a discussão naturalmente acontece...

Pai 1: *Acho que é importante no momento, lembrar a história pra se conseguir esta escola. O primeiro problema foi encontrar a terra. A gente foi para a Lagoa do Saco, depois a gente veio pra aqui, na Lagoa do Pimentel, neste pedaço de terra que nos acolhe aqui.*

Um das coisas fortes é que o verde está vencendo o seco! As barreiras podem estar entre nós; se não participar, não colaborar para continuar, fica difícil!

Mãe 2: *A gente sente mesmo que de uns anos para cá, não foi só com a escola, mas a escola tem ajudado muito no tanto que as pessoas estão valorizando a terra. Há uns dez anos pra cá a gente parou de desmatar, a gente tá cuidando melhor da terra!*

Pai 3: *Ninguém nunca vende a terra. Quando se aperta vende o imóvel, mas a terra deixa pra produzir!*

Enquanto a gente vê o povo aí com a terra privada com o documento em mãos, enquanto a gente vive da terra e não consegue o documento dela!

Pai 4: *É... e às vezes você tem muita terra e não sabe trabalhar ela. É preciso saber cuidar!*

Mãe 5: *Eu acho que a terra tem que cuidar como se cuida do filho, tem que alimentar!*

Se der adubo à terra ela responde, tem que ter o amor à terra, não queimar, não espalhar o lixo... A terra foi Deus que deu!

Tem os latifundiários que tomam a terra, uma coisa que não era para ser negociada... Deus deixou a natureza completa para nós, porque só os latifundiários acham que pode ter?

(Discussão na Assembléia de Pais, pesquisa de campo. Novembro de 2006)

A discussão gira em torno da posse e do cuidado com a terra, e de como a escola contribui para uma melhor relação com ela. As falas, sem pressa, vão tecendo opiniões sobre o ambiente, sobre o que os sujeitos vêem nele, e como o apreciam... Como quando estes lidam com o conhecimento na perspectiva da “afinidade e correspondência” (UNGER, 2001, p.70).

Pai 3: *Olhando tudo que tem aqui neste pedaço de terra, a gente vê o tanto que se pode fazer num pedacinho de terra! Esta escola, esta educação é maravilhosa! (...) É assim... As coisas boas da vida parece que só chegam tarde! (risos)*

Pai 6: *Os primeiros passos para construção desta escola foi a água. Perfurando o poço!*

A gente só pensa que quer ver o nordeste tão bonito quanto este pedaço de sertão aqui!

Mãe 7: *Ah é... Sem água não temos nada. O feijão e a farinha eu posso comprar, mas sem água fica difícil...*

(Discussão na Assembléia de Pais, pesquisa de campo. Novembro de 2006)

A Assembléia de pais mostra-se um momento importante de reflexão. Nela, a comunidade escolar se debruça sobre o “fenômeno escola”. Observo as pessoas ali, sentadas em círculo, ocupando uma enorme sala de aula sob a mediação de um pai e um monitor, diante de uma proposta de avaliação pedagógica, administrativa e política. Todos detidos, em um só momento, com a mesma intenção. Percebem o que existe naquele contexto, têm consciência do que construíram, das dificuldades de manter o que construíram e do potencial de cada um dentro do coletivo.

Saíram de suas casas, deixaram suas roças, andaram quilômetros, e estão ali dedicando dois dias para discutir mais um ano letivo da escola que ajudaram a construir e que sabem que precisam preservar. Iniciam o trabalho ao discutir o valor da terra e da natureza. Neste contexto, mais do que nunca, a natureza é social (SANTOS, 2000) e o valor é historicizado, construído na luta cotidiana, no difícil processo de ter acesso ao que poderia ser “natural” de direitos.

Mas a constatação da importância da EFASE para o trabalho com a “terra sertaneja” extrapola a Assembléia de Pais, pois nela as falas são representativas, já que traz para um fórum representativo e legítimo uma opinião que comumente encontramos nas comunidades circundantes.

Acho que a pessoa tem que morar onde é feliz. No meu caso, eu, se eu fosse escolher ao nascer, não moraria aqui... mas já que estou aqui, estou feliz! (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

Através da imersão no lugar do outro, observo que a proposta pedagógica vem de uma simbiose

entre instituição escolar e comunidades que produzem estratégias para garantir a vida no sertão. Voltando à relação entre espaço e homem, o sertão é antes de tudo uma imagem do homem que o habita na sua beleza, na sua composição surpreendente, na sua não tão óbvia exuberância natural.

O agricultor vai me mostrando os cantos, as árvores, e contando a história dali. Sentamos embaixo de um juazeiro...

Deixa eu explicar pra a senhora porque o Fundo de Pasto é importante pra gente! É importante porque o FP ele tem muita comida na época da seca, que tem umas secas aqui que de vez em quando... e as roças que a gente tem, quando chega no tempo da seca fica seca desse jeito, não tem o que os bichos comer, aí quando tem o Fundo de Pasto tem as folhas que cai das árvores: tem o gravatá, o gravatá são aquelas moitinhas que tem ali no pé da pindoba, do licuri! O gado no tempo do verão come aquilo tudo, come a pindoba, e na roça não tem nada disto, quando chega o tempo da seca o bicho se acaba de fome.

O Fundo de Pasto é uma reserva para o tempo da seca. Quando tem o Fundo de Pasto grande, aquela serra lá (apontando para longe) é tudo da gente, é tudo nosso Fundo de Pasto que o fazendeiro cercou e a gente tomou de volta. Começa aqui embaixo, circula por baixo... aí a gente, quando a coisa aperta, a gente tem o Fundo de Pasto, onde os bichos sobrevivem melhor do que na roça.

Porque a gente aqui vive da roça, a gente planta feijão, o milho, a mandioca, tudo enfim da roça, a melancia, a abóbora, tudo isto que a gente trabalha na roça... mas precisa de criar um bichinho também, para na hora que tiver um aperto, sem dinheiro, a gente tem um bodinho, tem uma vaca que cria, já alivia muito! (Avô M, 2006)

O agricultor tenta me fazer compreender o arranjo sociocomunitário dos Fundos de Pasto. Ele não percebe o meu encantamento diante de sofisticada configuração. Neles, a caatinga tem um canto próprio, é valorizada como bioma, é apreciada como ambiente. Mas isto não nasce a partir do trabalho da escola, e sim da cultura secular que a escola soube captar como referência e que vai sendo trabalhado no universo escolar junto a outros contextos comunitários, como os assentamentos e os povoados circundantes. Segundo Unger (2001, p.71), "...o ser que se coloca em

estado de afinidade e de consonância com os demais seres pode ouvir a sua voz e conhecer os seus mistérios”.

A EFASE ajuda a compreender os Fundos de Pasto como uma referência socioambiental de significativa importância para o sertão. O movimento secular aprende e ensina na relação homem natureza, sociedade ambiente, dando legitimidade à fama de santuários ecológicos no sertão (Documento dos Fundos de Pasto que Queremos, 2004)

Mãe: (...) *O lugar aqui é bom, se tiver com o que trabalhar, não falta nada! A gente cria, a gente planta para a gente mesmo...*

Agora o Pronaf ajuda o Fundo de Pasto também... A gente não tem problema com água, tem muita água por aqui... em compensação dinheiro a gente não tem...

Mas na cidade não tendo dinheiro é pior... imagine ter que pagar pela água?... Fica sem dinheiro, fica sem água...

Porque se a gente precisar a gente tem água, se precisar de lenha tem também...

Pesquisadora: De onde tiram a lenha?

Mãe: *A gente tira da caatinga, mas só as galhas secas... os paus secos.*

Pesquisadora: *Vocês acham que a caatinga está sendo preservada por aqui?*

Mãe: *Ah, tá melhorando... o povo já não corta uma arueira! Uma arueira é uma riqueza pra gente! Tem que se cuidar... o angico já acabou... o povo tirava a casca, tirava a casca e não sobrou mais angico... agora não, agora tá se tentando arranjar angico para cuidar e até plantar. Mas a senhora sabe quem foi que matou nosso angico? Foi o povo de fora, eles vinham de fora e levavam o angico para vender, não tinha jeito! E a senhora quer saber mais? Os fazendeiros eram os piores... estes não têm pena da caatinga não! Tudo pra fazer dinheiro!*
(Mãe R, 2006)

Os Fundos de Pasto são um universo de leituras socioambientais ininterruptas. Quando nos deparamos com a gestão, a convivência, o trabalho, o lazer, e a contemplação da natureza no mundo dos Fundos de Pasto percebemos que dificilmente conceberíamos uma vida comunitária tão simples e paradoxalmente tão complexa.

Foi dito na associação que, quando a pessoa precisa de madeira, por exemplo, eu preciso de dez postes deste (aponta para a cerca), aí eu tenho

que convidar o presidente da associação e o grupo, fazer uma assembléia geral, e aí a gente decide, eu vou tirar 20 postes, aí eu tenho que participar para a comunidade inteira, aí todo mundo concorda, vê que eu preciso, e fica decidido assim. Só que de uns tempos para cá a coisa está mais diferente. Hoje tem uma parte que está fazendo diferente, uma parte, não são todos não, mas tem uns cabra assim. Mas mesmo assim a gente tenta vê se empata, porque se continuar vendendo pra fora... logo, logo acaba...

E de onde vem esta forma de cuidar da caatinga?

Ah, já... a gente já sabia... e com o pessoal que vem lá de fora, a gente vai entendendo melhor; e vai vendo que a gente já fazia certo, e aprende a fazer melhor.

(Avô M, 2006)

Fica claro na conversa com os agricultores que a conservação da caatinga é uma atitude inerente ao arranjo das comunidades de Fundo de Pasto, seus avós já faziam isso. A sua cultura implica em ver a caatinga com um ritmo próprio, sob uma lógica peculiar. Os Fundos de Pasto eram propriedades sem donos, sem cercas, sem documentos ou papel, eram espaços sociocomunitários de amplidão e paisagem. Seus agricultores falam da tradição com orgulho, sentem que ela é ameaçada, mas percebem que precisam reavaliar suas práticas em muitas coisas.

Desde o tempo dos “avós” a relação com o ambiente também teve mudanças significativas. Segundo eles, a procura pela madeira, as crescentes práticas equivocadas de queimadas, plantação e produção, as ameaças com a estabilidade na terra comunitária, a falta de apoio governamental, políticas de crédito, e a crescente desmobilização das pessoas, enfim, a dinâmica socioambiental mudou a configuração deste arranjo comunitário nas últimas décadas. Com ela vem as estratégias de sobrevivência, e a necessidade de proteção de uma lógica comunitária que não estava sendo respeitada em seus princípios básicos, como a liberdade de não cercar a terra e os contratos estabelecidos sob critérios de convivência.

Mãe: *Aqueles mais pobrezinhos, precisando de dinheiro para comprar um açúcar que seja, vinha, tirava o angico e vendia por uma ninharia para estes que tinham mais dinheiro...*

Uns pobrezinhos sem noção de nada, sem dinheiro...

Que nem o umbu também, na época do umbuzeiro, eles não sabiam nem tirar o umbu, batiam lá de vara, derrubava as folhas e as flores do umbuzeiro e pronto, acabava com tudo! Não sabiam nem tirar o umbu, pois batia tanto que, ou o umbuzeiro morre ou vai levar mais um ano para conseguir dar umbu novamente!

Pai: *Mas com o angico é pior, o angico tirou a casca ele morre!*

Pesquisadora: E para que serve a casca do angico?

Pai: *Para o trabalho com o couro (curtume).*

Amigo: *É! E aí muito angico daqui morreu! Nem foi o povo daqui, o povo de fora!*

Mãe: *Mas também, quem tirou tem culpa no cartório, mas nem tanto! Porque, por exemplo, eu estou morrendo de fome, o cabra lá ta comprando, ôxe, eu vou tirar que eu não vou morrer!!*

Às vezes tem uma criança... então veja, eu estou com meu filho com fome, tem um comprador me oferecendo o dinheiro, eu tô precisando de cinco reais ... não é?

Amigo: *Aí mata um pé de angico para arranjar 50 centavos, 20...*

Pai: *O cabra se vê obrigado a fazer aquilo, pois não sabe como fazer diferente.*

Mãe: *Tem que ver se é a necessidade que faz o cabra fazer isto!*

(Mãe, Pai Q e amigos, 2006)

Segundo os agricultores, esta “tirada das madeiras”, sem a devida concordância dentro dos Fundos, pode ocorrer devido a fatores diferenciados: quando latifundiários cercam a terra e ocupam a área coletiva, quando outros agricultores externos às comunidades se infiltram na caatinga e pegam a madeira para comercializar, ou mesmo quando, dentro do próprio Fundo de Pasto, os agricultores divergem em relação à associação e às regras estabelecidas, atuando de forma dissonante com o contexto comunitário (como foi visto no depoimento anterior do avô M).

As discordâncias nas comunidades muitas vezes se intensificam com a perspectiva de atrelar à terra um valor de mercado, discordando sobre quem tem direito sobre o quê, e como deve ser o parâmetro para o manejo desta propriedade coletiva.

A antes acordada idéia de que a terra não tem dono, atualmente e em alguns contextos fica ameaçada com a perspectiva da necessidade do documento de posse, da “garantia da posse”. Para alguns auto-intitulados “mais fiéis à tradição dos antigos”,

a terra não pode ser vendida, ela deve ficar entre os agricultores e suas famílias. “Outros” já podem pensar de forma diferenciada e contemplar colocar dentro das comunidades pessoas que de fato não fazem parte do original contexto sociocomunitário, e nem mesmo da família dos membros da associação (como os casos de genros e noras).

Os mais tradicionais afirmam que muitas vezes estes agricultores dissonantes com a associação não se vêem mais como uma parte de um todo, mas agem como se quisessem pensar isoladamente, como simples proprietários de seus lotes com direitos sobre a caatinga comunitária. O avô me conta o conflito do seu Fundo de Pasto.

Nós soubemos que o cabra havia colocado a criação dele no lugar que não era permitido. Nós pedimos que eles tirassem, eles não tiraram, nós aí fomos lá e tiramos a criação, colocamos na roça... (...) A gente tomou a decisão dele sair da associação e ele sair da associação e tirar os bichos do nosso Fundo de Pasto. Aí tivemos duas reuniões, o pessoal não se reuniu todo, o nosso estatuto da associação alega que a gente pode tirar qualquer um sócio, no caso de uma reunião, duas reuniões, se ele está agindo de maneira errada, então a gente convoca uma assembléia geral pra tirar aquele fulano ou aquela fulana, né? Então, foi esta decisão que a gente tomou! (Avô M, 2006)

A história não tem final feliz. Ela não se restringe à falta de entendimento entre os agricultores, e as conseqüências são desastrosas: mata-se e morre-se por não haver um consenso. A briga pelo poder fica maior que a história de acordos. As famílias se desunem, a polícia não intervém. “É um problema da associação!”, disse o delegado, segundo depoimento do agricultor. Um crime simboliza a ruptura da comunidade. O inimigo deixa de ser apenas o que vem de fora.

Para Touraine (2003, p.120), “Todo movimento societal tem duas vertentes: uma é utópica e a outra é ideológica. Em sua vertente utópica, o ator identifica-se com os direitos do sujeito; em sua vertente ideológica, ele se concentra na sua luta contra um adversário social.”

Para a vertente utópica, a questão é dolorida neste Fundo de Pasto. O agricultor não se orgulha da briga, se entristece e teme pelo futuro. “*Assim o Fundo de Pasto vai acabar!! Se nem a gente*

mesmo se entender, como é que vai ser??”, pergunta, sob a sombra do umbuzeiro, riscando o chão.

Para o “adversário social”, a luta é planejada. A idéia das associações comunitárias de Fundos de Pasto surge para institucionalizar o que antes era culturalmente assimilado e garantido, como acordos comunitários tradicionais respeitados entre seus pares. As Associações das Comunidades de Fundos de Pasto são representações jurídicas que serviram de escudo para os conflitos com os latifundiários e o governo entre as décadas de 70 e 90, quando passaram a garantir o *status* de propriedade via uma organização formal do coletivo, ou seja, do ponto de vista jurídico a associação comunitária é a “proprietária” dos Fundos. Desde então, o conjunto de associações comunitárias de Fundos de Pasto é categorizado como um Movimento Social do Campo, com o objetivo de fortalecer/articular suas lutas no sertão baiano.

Mas o nível de tensionamento interno proveniente da difícil conciliação de interesses entre os pares, existente em alguns contextos comunitários, torna-se atualmente uma pertinente preocupação para as Comunidades de Fundos de Pasto. Agricultores falam de associações que se dividem dentro das comunidades, de conflitos internos que muitas vezes fragilizam o arranjo sociocomunitário e que se configuram em complexa questão para o movimento e seus representantes.

Em relatos de experiência de alunos da escola, encontramos alguns cenários desoladores em muitas das comunidades circundantes. Entre eles há exemplos que ocorrem dentro dos próprios Fundos de Pasto, que fragilizam sua tradição de convivência e acordos coletivos².

Os alunos detectaram problemas como pouca participação nas reuniões comunitárias, o desmatamento da caatinga, problemas com saneamento e lixo, a desmobilização comunitária, o desinteresse dos jovens pela organização social, pouca participação de mulheres e jovens nas reuniões das associações e, muitas vezes, problemas existentes entre as

² Em um trabalho realizado pela EFASE no ano de 2005, com 62 comunidades de Fundos de Pasto na região, encontramos relatos de experiências dos alunos que sistematicamente apontam para a existência de conflitos na organização comunitária provenientes ou de questões político-partidárias, de questões religiosas, ou de política organizacional.

comunidades circunvizinhas. Chamam ainda a atenção para um crescente sinal de divergências internas e para o desafio da participação comunitária.

Ainda assim, encontram-se nos relatos casos de ações significativamente positivas para os contextos, mesmo lidando com condições semelhantes (como falta de transporte, escolas locais e saneamento básico), que contavam com um bom nível de participação comunitária através, por exemplo, de trabalhos coletivos (mutirões e hortas), enriquecimento da caatinga, manejo de lixo, e controle das queimadas. Não por coincidência, em boa parte destes contextos havia alunos estudando na EFA.

Percebe-se, então, uma estreita relação entre a inserção dos alunos na escola família e a qualidade de informação das comunidades, o que nos leva a pressupor que existe uma influência positiva nos trabalhos desenvolvidos por estes alunos, assim como uma tendência à preocupação com o contexto por parte das famílias cujos filhos estudam na EFA.

Mas os Fundos de Pasto apresentam desafios de ordem mais complexa. Enquanto em comunidades de povoados com organização comunitária recente, e sem a responsabilidade da manutenção da “tradição comunitária”, pode haver os Fundos como referência para sua visão de comunidade solidária no sertão, as Comunidades de Fundo de Pasto, num movimento contrário, encontram-se, muitas vezes, enfrentando os dilemas da realidade sertaneja que as circunda.

Os Fundos encontram-se no dilema das vertentes utópicas e ideológicas referidas por Touraine (2003). Labutam internamente, no terreno utópico, enquanto simultaneamente procuram legitimar-se no contexto de uma lógica social que não os reconhece. As intrigantes possibilidades de sobrevivência no campo atual exigem que estes grupos enfrentem problemas que muitas vezes ultrapassam a simples idéia de viver e conviver no solidário ambiente que historicamente lhes pertence. Os desafios da renda, da organização, da captação de créditos, dos direitos fundiários, do fortalecimento da sua cultura, de reconhecimento de sua forma de vida, e de conservação do seu ambiente colocam cotidianamente a vida dos Fundos de Pasto em perspectiva de auto-avaliação contínua. Até poucos anos atrás, a sua forma de

vida não era nem reconhecida como legítima pelos órgãos governamentais de política agrária. A sua “excentricidade” organizacional parecia ser ao mesmo tempo o seu encanto e a sua grande fragilidade no que concerne ao seu potencial de negociação nas representações estatais.

Assim, as nuances da gestão socioambiental, culturalmente arraigadas e popularmente administradas, podem ficar ameaçadas pelas perspectivas diferenciadas da labuta com o ambiente no qual se inserem.

Mas como a escola se situa neste universo de complexas questões socioambientais?

Dizem que no tempo do Conselheiro o povo passava aqui chamando eles para um lugar que a serra era de cuscuz, era pra dizer assim, né? Um lugar de esperança.” (Pesquisa de campo. Monte Santo, 2006).

No que concerne à função social da escola, o trabalho da EFASE tem proporcionado uma importante contribuição educacional para a discussão e reflexão sobre esta realidade.

... a escola se envolve com o que pode com as comunidades, para sua organização, da associação, a luta pela água, a luta pela terra... porque a água e a terra são questões fortes. A escola vem contribuindo tanto com os alunos, pois tem um grupo de alunos de ensino médio que é um grupo bom, que está bem definido pela luta pela terra.

A escola conseguiu despertar através dos alunos e dos monitores também, através dos pais, despertou um pouco esta necessidade e a coragem de estar lutando pela terra, pela água, também de estar participando mais até mesmo destas lutas no campo. (Monitora C)

Com relação a seus alunos e respectivas famílias, a troca de experiências e informações entre suas comunidades e regiões proporcionam a estes arranjos sociocomunitários diferenciados, como associações de agricultores de povoados, assentamentos e associações de Fundos de Pasto, a possibilidade de se articularem melhor. Existe uma inter-relação dos mundos de cada um, entre as suas demandas e seus significados.

Há um crescente reconhecimento, compreensão e fortalecimento do significado da trajetória de cada grupo frente à luta pela qualidade de vida no sertão baiano. Ao trabalhar nesta perspectiva, a

escola contribui de forma relevante com o “desenvolvimento local” que demanda a sua região específica, como deve ser o papel da EFA (DE BURGHGRAVE, 2003).

A escola do campo é uma escola em prol do ambiente rural, da busca pelo equilíbrio do ambiente com a sua sociedade. Ela não pode ignorar a questão ambiental que pulsa em seu cotidiano e as relações de poder viscerais de seu entorno. O seu papel é conseguir o diálogo socioambiental na sua proposta política educacional. A Escola Família tem essa força em sua proposta.

A presença de um aluno de Escola Família nas comunidades denota a importância do trabalho escolar no cotidiano do campo. O trabalho com as questões ambientais tem, na medida do possível, surtido efeito na rotina dos alunos, das famílias e de suas comunidades. Muitas vezes a constatação é de que estas têm consciência do manejo do lixo, dos efeitos das queimadas, dos agrotóxicos, e do cuidado com as aguadas. Nem todos são atuantes, mas a noção “da necessidade do cuidado” está sendo adquirida, a re-avaliação das práticas tem sido feita no conjunto, e a relação com a caatinga está sendo reconfigurada. O processo educativo é lento, mas inegável. E neste sentido o papel da escola tem sido bem sucedido. Podemos inferir que a Escola Família de Monte Santo está em busca da qualidade ambiental no sertão, numa latente, despretensiosa e quase irrepreensível concretização da Educação Ambiental crítica.

A reflexão em torno da conservação e enriquecimento da caatinga é bem compreendida. Os alunos compraram a briga ambiental e a compreendem dentro de um universo sistêmico de sofisticada configuração: têm noção do valor da água, das plantas, dos animais, e da ação do homem frente à problemática ambiental. Compreendem as implicações da seca, a necessidade da tecnologia apropriada para lidar com ela, e os limites e possibilidades de se viver no sertão. Têm noção da complexa relação campo cidade e da necessidade de desnaturalizar as condições socioambientais historicamente construídas. Tais noções podem não chegar apenas por intermédio da escola, mas também do envolvimento com os movimentos sociais e com os trabalhos de base que a presença na escola tem incentivado.

Adicionam-se a isto a relação afetiva com o lugar e os sentimentos indescritíveis na relação com o outro: o prazer em fazer parte do contexto e o orgulho de cuidar do espaço. A alegria de poder mostrar ao outro as belezas que se enxergam cotidianamente. O bem-estar em receber alguém no lugar em que se encontra.

Aqui, a lógica socioambiental se materializa. A Escola Família tem como pressuposto esta conexão com o ambiente rural, já que é uma proposta educacional do campo com os enfrentamentos necessários e inerentes à relação ambiente e sociedade.

Na minha perspectiva, esta compreensão do ambiente, como o contexto do qual os sujeitos fazem parte e que são indissociáveis, denota a sofisticação da leitura socioambiental existente. Aqui, o discurso do “desenvolvimento do meio” dilui-se: o ambiente e a relação das pessoas com este ambiente é o que protagoniza o contexto. A EFA em questão neste artigo vivencia uma Educação Ambiental transformadora na busca pela emancipação social dos seus sujeitos.

Embora não possamos afirmar que toda Escola Família faz os mesmos percursos, podemos anunciar a existência de uma grande cumplicidade pedagógica nos objetivos da Educação Ambiental Transformadora, e o seu terreno de possibilidades no trabalho escolar de uma EFA. Sabemos das idiossincráticas experiências de EFA espalhadas nos contextos de relações políticas locais do rural brasileiro, como sabemos que a Educação Ambiental, enquanto termo polissêmico, pode ter diferentes versões de implementação nas escolas. Mas acredito que, quando assumem uma mesma proposta de transformação e enfrentamento, ambas (EFA e Educação Ambiental) podem formar uma proposta político-pedagógica de inegável poder educacional no/do campo.

A dinâmica da Escola Família Agrícola do Sertão revelou muito dessa perspectiva. Naquele contexto socioambiental, a relação é de encadeamento: pertencimento, engajamento político, participação, ação, reflexão e mais pertencimento. O sertão agradece.

Ah eu duvido que a senhora conheça um pôr do sol como o nosso! Olha, quando Deus quer, Deus capricha! (Pesquisa de campo. Itiúba, 2006).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEGNAMI, João Batista. A experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFA's do Brasil. In: **PEDAGOGIA da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: União das Escolas Família Agrícola do Brasil, 2002. p.106-117.
- _____. Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Departamento de Ciências da Educação e Formação. Universidade François Rabelais de Tours, Fr., 2003.
- CALIERI, Rogério Omar. Pedagogia da alternância e desenvolvimento local. **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Lavras, 2002
- CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. In: **ALTERNÂNCIA e desenvolvimento**. Salvador: União das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999. p.15-24.
- _____. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: **PEDAGOGIA da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília. União das Escolas Família Agrícola do Brasil, 2002. p.126-146.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura: poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.
- CAVALCANTE, Ludmila. A Escola Família Agrícola: quais caminhos em que direção? **Caderno Multidisciplinar: educação e contexto do semi-árido**, Juazeiro, 2006.
- _____. Escola Família Agrícola do Sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- DE BURGHGRAVE, Thierry. Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. **Dissertação** (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa, PT., Universidade François Rabelais de Tours, Fr., 2003.
- GIMONET, Jean Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: as casas familiares rurais de educação de educação e de orientação. In: **ALTERNÂNCIA e desenvolvimento**. Salvador: União das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999. p 39-48.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.65-74.
- NOSELLA, Paulo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo. **Dissertação** (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.
- PIMENTEL, A. O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- QUEIROZ, João Batista. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2004.
- SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, Lourdes Helena. As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância. **Tese** (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

TORRAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** iguais e diferentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz ao nascente:** o recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 19.05.07

Aprovado em 30.07.07

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA (BA): subsídios para a ambientalização do currículo escolar

Isabela de Oliveira Freitas Rodrigues *
Alessandra Alexandre Freixo **

RESUMO

Considerando que a Educação Ambiental vem sendo apontada como uma prática urgente e importante para a sociedade, iniciou-se um trabalho de Educação Ambiental em uma escola da rede pública estadual de Feira de Santana (BA), que teve como principal objetivo a inclusão da temática ambiental em seu Projeto Político Pedagógico. A metodologia adotada por este trabalho foi a da pesquisa-ação, durante a qual foi realizado um primeiro diagnóstico (através de questionários exploratórios) com os alunos e professores desta escola, a fim de perceber as suas representações sociais em relação ao meio ambiente e à Educação Ambiental. As concepções de meio ambiente expressas nos questionários, tanto dos professores quanto dos alunos, em sua maioria o identificaram com a natureza, um ambiente original, do qual os seres humanos não fazem parte. Após a etapa diagnóstica, os professores elencaram os problemas ambientais percebidos na escola e fizeram leitura e discussão de textos relacionados à temática ambiental. A partir destes caminhos já trilhados e do registro dos progressos e dificuldades da intervenção, nós, professores, discutimos os resultados obtidos e promovemos um planejamento participativo de ações de Educação Ambiental a serem inseridas no Projeto Político-Pedagógico da referida escola.

Palavras-chave: Educação formal – Planejamento participativo – Representação Social

ABSTRACT

REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF FEIRA DE SANTANA (BA): subsidies for the environment turn of school curriculum

Considering that Environmental Education has been pointed out as an urgent and important practice for society, a work of Environmental Education was initiated in a

* Especialista em Educação Ambiental para a Sustentabilidade (CEAS/UEFS). Professora da Rede Pública Estadual da Bahia. Endereço para correspondência: Equipe de Estudo e Educação Ambiental. Av. Universitária, s/n, Km 03 da BR 116, Campus Universitário, CEP: 44031-460, Feira de Santana, BA. E-mail: belfreitas2@yahoo.com.br

** Mestre em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Membro da Equipe de Educação Ambiental da UEFS. Endereço Profissional: Av. Universitária, s/n, Km 03 da BR 116, Campus Universitário – 44031-460 Feira de Santana, BA. E-mail: alessandrafreixo@yahoo.com.br

public state school at Feira de Santanta (Bahia, Brazil). This work had inclusion of the environmental subject as part of the political-pedagogical Project as the main objective. The methodology adopted for this work was research-action, in which a first diagnostic (through exploratory questionnaires) was obtained with the students and teachers from that school in order to map their social representations about environment and Environmental Education. The concepts of environment expressed in the questionnaires, by the teachers and the students, mostly identified environment with nature or an original place, of which human beings is not part. After the diagnostic stage, teachers ranked the environmental problems noticed in the school and took part in a reading and discussion activity about environment related texts . From there, and through the register of the progress and difficulties of intervention, we, professors, discussed the achieved results and promoted a participative planning of actions about Environmental Education, to be inserted in that school political-pedagogical Project.

Keywords: Formal education – Participative planning – Social Representation

Um olhar frente à questão ambiental na escola

A questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar. Como afirmam Gutiérrez e Prado (2002), “o principal problema humano não é nem científico e nem tecnológico, é de valores.” (p. 106).

A educação é o primeiro passo para renovar os valores, desenvolvendo uma consciência e um compromisso que permitam a mudança desde as pequenas atitudes individuais, até a participação e o envolvimento coletivo na resolução de problemas percebidos em determinados lugares e situações.

A principal função do trabalho com o tema meio ambiente na Educação Básica é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande de-

safio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, e participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola (BRASIL, 1998).

É evidente a importância de educar os jovens para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro. É imprescindível uma profunda e gradativa mudança de valores e de comportamentos individuais e coletivos que promovam a dignidade humana e a sustentabilidade da vida. A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará seqüência ao seu processo de socialização. O que nela se faz, se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente “corretos” devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

A nossa responsabilidade, como educadores, reside na busca da sensibilização da geração atual, iniciando ações que permitam uma renovação de valores e atitudes relacionadas com a preservação e a conservação do meio ambiente. De diversas atividades podem ser tiradas muitas lições e práticas pedagógicas, visando reforçar ações nas instituições de ensino e permitir a formação de cidadãos conscientes dos problemas do ambiente em que vivem e motivados para trabalharem na busca de alternativas de soluções dos problemas atuais e

prevenção dos futuros. É nesse contexto que Pedrini (2002) reflete sobre a importância de o professor evoluir de uma consciência crítica para um compromisso social:

... os educadores ambientais devem se situar de forma crítica, com a certeza que é através das pequenas mudanças que se opera a grande mudança. A responsabilidade de transmissão do campo metodológico da EA com todas as exigências da cientificidade não se esgota. É processo, é luta, é utopia, é a própria história sendo construída e reconstruída. (p.183).

Apesar das necessidades que a crise ambiental impõe à educação formal, é grande a dificuldade de se desenvolver na escola uma visão mais global da realidade, uma vez que geralmente o conhecimento é apresentado para os alunos de forma fragmentada pelas disciplinas que compõem a grade curricular. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe mudanças, inovações, e uma delas foi a oportunidade que a escola teve (e tem) de elaborar seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico é um documento que detalha os objetivos e as ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, os propósitos e as expectativas da comunidade escolar. Entretanto, a formulação do projeto educacional da escola, por meio da discussão, decisão e encaminhamento conjuntos, com atribuição de responsabilidade, possibilita superar o fracionamento do saber: as divergências de interesses, as várias formações profissionais e as diferentes escalas da efetivação do documento. Veiga (1997) refere-se ao Projeto Político Pedagógico como um projeto que busca uma direção, acentuando seu caráter político e a relação com o caráter pedagógico.

Os conhecimentos e experiências de aprendizagem que são oferecidos aos estudantes fazem parte do currículo escolar. O currículo é desenvolvido na escola, tomando forma e corpo na prática pedagógica. Ele deve ser organizado para adequar-se à realidade da escola, articulando as opções dos professores e as necessidades dos alunos às disciplinas do quadro curricular, à divisão do tempo diário em aulas, aos materiais e recursos disponíveis, às formas de controle e

acompanhamento dos alunos, aos valores preservados e vividos no cotidiano escolar, enfim, a todo um modo de vida na escola.

Nessa perspectiva, Veiga (1995) afirma que o currículo: "... é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam." (p.82).

O currículo, então, determina e orienta o trabalho escolar e é determinado por ele, já que a escola participa de sua elaboração ao selecionar e organizar os saberes com vistas à transmissão e aprendizagem dos alunos. Ele não é apenas uma tarefa técnica, pois é preciso tomar decisões que envolvem interesses, posicionamentos, sentimentos, conflitos e divergências. Não é simples selecionar saberes relevantes, porque isso implica escolher conteúdos que tragam para dentro da escola o conhecimento mais avançado; implica também selecionar conteúdos cuja abrangência explicativa contribua para a compreensão da sociedade e da cultura em que se vive e da realidade mais ampla. A partir desta discussão, chegamos à expressão Ambientalização do Currículo, que é definida por Arbat et al. (2005) como:

... un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades. (p.07)

Luzzi (2003) conclui esta definição afirmando que "A ambientalização dos currículos deve ser vista como um importante elemento organizador da prática, não como uma forçosa inserção sentida como uma violação curricular." (p.204). É mais importante começarmos a partir da nossa experiência e modificá-la, do que ter em mãos algo que não está inserido em nossa realidade, tentando impô-lo como solução para os nossos problemas. A ambientalização dos currículos, portanto, demanda a contribuição das disciplinas envolvidas no processo e colabora para que os docentes reflitam sobre a sua prática, "sobre as regularidades e con-

tradições presentes, as teorias que são expressas, os pressupostos, as crenças e os interesses a quem servem.” (LUZZI, 2003, p.205)

Considerando que a Educação Ambiental vem sendo apontada como uma prática urgente e importante para a sociedade, já que o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso, pelo ser humano, dos recursos naturais disponíveis, os professores de uma escola estadual do município de Feira de Santana (BA), conscientes de todos os problemas ambientais surgidos do modelo de desenvolvimento vigente na sociedade moderna e suas implicações socioambientais, perceberam a importância de incluir a temática ambiental como parte do seu Projeto Político Pedagógico, pois este é um instrumento da educação para a cidadania plena.

Assim, de modo a nortear nosso trabalho, trazemos o seguinte questionamento: como é possível, dentro das condições concretas da escola, contribuir para que os jovens e adolescentes de hoje percebam e entendam as consequências ambientais de suas ações nos locais onde estudam, trabalham, jogam bola, enfim, onde vivem?

Tomando por base as discussões acima expostas, os objetivos desse trabalho foram: promover um planejamento participativo com os professores da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, a partir de ações a serem inseridas no seu Projeto Político Pedagógico; compreender e analisar as representações sobre meio ambiente e Educação Ambiental de professores e alunos da escola; e promover um diagnóstico participativo dos problemas sócio-ambientais no ambiente escolar, de modo a suscitar a discussão sobre a ambientalização de seu currículo.

METODOLOGIA

Caracterização do campo de estudo

A escola estadual em estudo é um colégio de porte médio, onde funcionam 12 turmas dos Ensinos Fundamental e Médio, nos três turnos. A comunidade escolar é formada por 24 professores, 20 funcionários e 909 alunos. A maioria dos alunos reside próximo à escola, mas há alguns que residem em locais mais distantes, em distritos do mu-

nícipio de Feira de Santana. São alunos de classe média a baixa (grande maioria) que apresentam disparidade entre idade e série, dificuldades na aprendizagem, e que não têm o acompanhamento contínuo da família junto à escola. Em relação aos professores, todos têm formação superior e alguns possuem especialização.

A escola tem 8 salas, uma pequena área coberta e quadra de esportes. Foi construída para oferecer o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries), mas com o tempo passou a oferecer o terceiro e quarto ciclos (5ª à 8ª séries) e, depois, o Ensino Médio. Não tem biblioteca funcionando, laboratório, auditório ou sala-ambiente; também há carência de material didático e equipamentos, e a estrutura física encontra-se bastante degradada.

Diagnóstico da realidade escolar

A metodologia difundida neste processo foi a da pesquisa-ação. Esta demanda a participação dos pesquisadores e sujeitos envolvidos no processo, o que lhes possibilita acompanhar e pesquisar, dentro do próprio cotidiano, os processos de transformação a serem despertados. Dentre as várias definições de pesquisa-ação, Thiollent (2003) afirma:

... a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14).

A pesquisa-ação pressupõe uma intervenção num determinado ambiente (neste caso, numa escola), de maneira participativa, em que haja, como o próprio nome indica, uma ação por parte do pesquisador que mereça investigação para ser elaborada e conduzida. Assim, os pesquisadores têm papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações, organizando assim sua ação.

Para analisar a realidade do que pensa o grupo de professores e alunos desta instituição sobre meio ambiente e Educação Ambiental – e como esta realidade pode ser efetivamente trabalhada –, foi

aplicado, inicialmente, um questionário a seis professores das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, que atuam no turno noturno da escola em estudo, de modo a investigar suas percepções sobre as múltiplas relações do processo educativo e como são percebidas suas concepções sobre meio ambiente e Educação Ambiental. Estes profissionais foram escolhidos para esta pesquisa por serem aqueles que mostraram interesse em participar de um trabalho coletivo de Educação Ambiental na escola. O questionário proposto não foi analisado isoladamente, servindo apenas como um diagnóstico preliminar para o início da pesquisa, pois a convivência com o grupo, aliada à observação, é que deu suporte para os resultados finais.

Com o mesmo objetivo de perceber as concepções que os alunos possuem sobre meio ambiente e Educação Ambiental, foi também aplicado um questionário a 200 estudantes do turno noturno da escola, turno este em que se iniciaram as discussões sobre a proposta de Educação Ambiental. Os questionários abrangeram a totalidade dos estudantes deste turno, desde aqueles das classes de terceiro ciclo do Ensino Fundamental até as classes de Ensino Médio, bem como alunos de projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa opção pelo turno se deu por atuarmos mais ativamente neste universo escolar; entretanto, compreendemos a necessidade de expandir o trabalho aos outros turnos, processo este que vem sendo buscado pelo constante diálogo com a direção, coordenação da escola e com alguns professores que atuam tanto no matutino quanto no vespertino.

De posse dos questionários já respondidos, foram realizadas discussões a partir das informações obtidas e uma sistematização dos dados, em forma de tabelas, sobre o tema da pesquisa. Estas discussões serviram de base para a elaboração de um segundo diagnóstico: problemas ambientais da escola na visão dos professores. Nesta etapa, alguns docentes fizeram o seu registro fotográfico e elencaram, coletivamente, os problemas ambientais que a escola possui. Houve, também, a socialização das fotos, seguida de discussão. No decorrer desta atividade foram elaboradas propostas de ações educativas ambientais a serem inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Paralelamente a estas atividades, foi formado um grupo de estudos permanentes entre os professores que fazem parte da Área de Conhecimento de Ciências Naturais e Matemática, a fim de discutir a temática ambiental durante as reuniões pedagógicas – ou atividades de coordenação (ACs). Nestas reuniões se realizou a leitura de textos sobre a temática ambiental, com o objetivo de comparar os pontos de vista de cada professor, compreendendo, assim, a pluralidade de idéias entre os componentes do grupo.

Durante todo o processo de intervenção foram documentados (em um diário de campo) os progressos e as dificuldades encontradas neste período, com o objetivo de acompanhar, avaliar e organizar melhor as ações a serem executadas.

RESULTADOS

As Representações Sociais de Meio Ambiente na escola

As representações sociais se caracterizam como uma forma de conhecimento da realidade. Elas intervêm na relação indivíduo-sociedade, razão por que o processo de mostrar o real é longo, difícil e gradual. Exige múltiplas e variadas relações e confrontações entre os elementos que configuram a relação homem-mundo. O que se objetiva é a passagem da visão do senso comum para uma visão crítica do real (JOVCHELOVITCH, 1995).

Segundo Reigota (2002), “... as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade” (p. 70). As representações sociais são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo.

Para discutir os conceitos de meio ambiente, Reigota (2002) afirma que a representação mais comum é a **naturalista**, ou seja, “... a definição de meio ambiente pode ser considerada sinônimo de natureza.” (p.74).

Esta concepção de meio ambiente é vista por Reigota (2002) como sendo de natureza intocada, e foi representada por Diegues (2000) quando este afirmou que, para a perspectiva **preservacionista**, o ambiente como natureza é para ser apreciado, preservado, "... pode ser descrita como a reverência à natureza no sentido de apreciação estética e espiritual da vida selvagem. Ela pretende proteger a natureza contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano." (p.30).

Diegues (2000) apresenta também uma representação de meio ambiente denominada **conservacionista**, afirmando que ela significa "... o uso adequado e criterioso dos recursos naturais ..." (p.30)

Reigota (2002) expõe, ainda, uma visão de meio ambiente **antropocêntrica**, em que se revela a importância do ser humano: "... o que implica que no final é o homem que está ameaçado e não os elementos bióticos e abióticos componentes do meio ambiente ..." (p.75). O antropocentrismo é também citado por Schwartzman (1999), quando ele afirma que não há limites nas ações humanas no que se refere ao uso descontrolado dos recursos naturais.

Sauvé (2003, 2004) é mais abrangente quando se refere às representações de meio ambiente. Ela elenca dez categorias: meio ambiente como **natureza** – já citado anteriormente; meio ambiente como um **recurso** – que é degradado e pode ser administrado conforme nossos preceitos de desenvolvimento sustentável; meio ambiente como um **problema** – ambiente biofísico que deve ser preservado; caso contrário, deve-se diagnosticar o problema, propor soluções e executar um plano de ação; meio ambiente como um **sistema** – este seria o lugar onde se vive, nosso ambiente do dia-a-dia, onde devemos conhecê-lo para que decisões acertadas sejam tomadas e, assim, transformarmos nossa realidade; meio ambiente como um **contexto** – com elementos espaço-temporais ligados; meio ambiente como **meio de vida** – conhecendo-o, podemos remediá-lo no que for preciso; meio ambiente como **território** – onde é desenvolvido o senso de pertencimento e de identidade cultural; meio ambiente como **paisagem** – por onde andamos; meio ambiente como **biosfera** – lugar onde devemos viver no futuro, com uma perspectiva planetária; e meio ambiente como um **projeto co-**

munitário – ambiente da coletividade humana, em que nos envolvemos individual e coletivamente para a participação e evolução da comunidade.

Estas representações apresentadas por Diegues (2000), Reigota (2002) e Sauvé (2003 e 2004) nos levaram a refletir sobre a construção de concepções que simbolizam a realidade de cada ator social envolvido no processo da pesquisa. Porém, foi necessário identificarmos algumas representações ainda não elencadas. Uma delas é a concepção **generalizante** que revela um meio ambiente abstrato, esvaziando o debate sobre as questões socioambientais. A outra é uma concepção a qual denominamos de **socioambiental**, em que a responsabilidade social requer atitude de cada um de nós, ou seja, mudança cultural e comportamental.

Scgwartzman (1999) ainda define outra categoria de representação social do meio ambiente, que é denominada **geocêntrica**, em que o homem deve se adaptar e se integrar à natureza.

Nas **Tabelas 1 e 2** observam-se as várias representações sociais dos alunos e professores sobre o conceito de meio ambiente.

Tabela 1 - Concepção de meio ambiente na visão dos alunos

Concepções de meio ambiente	%
Naturalista	72,0
Preservacionista/Conservacionista	8,0
Generalizante	4,5
Antropocêntrica	2,75
Sócioambiental	0,25
Sem identificação	11,5

Fonte: pesquisa de campo

Tabela 2 - Concepção de meio ambiente na visão dos professores

Concepções de meio ambiente	%
Naturalista	66,5
Antropocêntrica	33,5

Fonte: pesquisa de campo

Nos questionários respondidos pelos alunos percebe-se que, quanto ao conhecimento do conceito

de meio ambiente, a maioria das concepções expressas o identificou com a natureza e com os recursos naturais, inserindo-se desta forma em uma concepção **naturalista** (ou seja, esta definição pode ser considerada sinônimo de natureza): “É o meio ambiente em que vivemos. Meio ambiente é tudo aquilo que vem da natureza, o ar, as plantas, os animais, ...”

Conforme Reigota (2002), esta concepção possui dois subgrupos: o meio ambiente espacial (“É o meio em que vivemos ... é a cidade em que vivemos.”) e o meio ambiente formado por componentes bióticos e abióticos (“... é tudo aquilo que vem da natureza, o ar, as plantas, os animais, ...”).

Outras representações se direcionam para uma visão **antropocêntrica**: “É de onde tiramos algumas coisas para sobrevivermos, exemplo a água.” “É uma fonte de vida para todos nós...”

Para alguns sujeitos, o homem é o componente que interfere no meio ambiente de forma negativa: “... o meio ambiente para ser ele mesmo tem que estar sem desmatamento e sem a poluição, ambos criados pelo homem.” “Tudo que o homem não pode modificar (natureza, rios, praias, nada de poluição).”

As falas citadas acima indicam que tanto a visão que enfatiza a sobrevivência do homem quanto a visão que coloca o homem como culpado pelos impactos causados ao meio ambiente estão interligadas, pois qualquer desequilíbrio entre estes elementos que fazem parte do meio ambiente causa danos a todos os seres vivos do planeta.

Em outros questionários identifica-se uma concepção **generalizante**. “É o lugar.” “Tudo em nossa volta ...”

Uma outra concepção observada está relacionada ao ensino de Ecologia. É a concepção **preservacionista / conservacionista**: “É a preservação da natureza, é a conservação da natureza”.

Não percebemos a necessidade de separar estas concepções, já que, de acordo com a visão dos alunos, elas não estão claramente definidas.

Um conceito sobre meio ambiente que chamou a nossa atenção foi identificado como sendo de uma concepção *romântica*, e que não deixa de ser naturalista: “... é ver a vida com outros olhos, ver o verde da mata, a água cristalina, acordar de

manhã ouvindo o canto dos passarinhos, uma coisa linda de se ver.”

Nos questionários respondidos pelos professores, identificou-se mais a concepção **naturalista espacial**: “É o lugar onde vivemos”.

Um professor, ao apresentar uma definição, explica que meio ambiente “é o meio (lugar) onde eu estiver em determinado momento”. Este conceito reforça a idéia **antropocêntrica** de meio ambiente, ou seja, o homem é quem domina, tudo está voltado para ele.

O predomínio de concepções naturalistas do meio ambiente pode estar associado à ausência de debate sobre a realidade socioambiental da comunidade em estudo, à desvinculação entre teoria e prática na formação e capacitação de professores, e ao fato dos professores das Ciências Naturais serem os que se sintam mais próximos da temática ambiental e influenciem os outros profissionais da educação.

O questionário também fez referência à importância da Educação Ambiental. As **Tabelas 3 e 4** expressam as suas concepções.

Tabela 3 - Concepções dos professores sobre a importância da Educação Ambiental

Importância da Educação Ambiental	%
Conscientizadora	33,34
Educacional	33,34
Preservacionista	16,67
Atitudinal	16,67

Fonte: pesquisa de campo

Ao se pedir aos professores para relatarem a importância da Educação Ambiental, observou-se uma representação conscientizadora que possibilita uma “motivação para práticas de ações em defesa do meio ambiente”. Foi também apontada pelos professores a concepção educacional, em que devemos “apresentar valores para os alunos” e “educar para a vida”. Alguns professores também têm visões atitudinais (“promover a qualidade de vida”) e preservacionistas (no sentido de natureza intocada) em relação à importância da Educação Ambiental, o que nos questionários respondidos pelos alunos representa a grande maioria.

Tabela 4 - Concepções dos alunos sobre a importância da Educação Ambiental

Importância da Educação Ambiental	%
Preservacionista	33,0
Educacional	17,0
Conscientizadora	10,5
Atitudinal	10,5
Antropocêntrica	7,0
Naturalista	2,5
Generalizante	1,0
Sem resposta	18,5

Fonte: pesquisa de campo

Os dois grupos, de professores (83,35%) e alunos (75%), têm interesse na formação de um grupo de Educação Ambiental na escola. A principal característica que este deve ter, para os alunos, é organização (13,3%), e para os professores ele precisa ser atuante e consciente (40%). Tanto professores (75%) quanto alunos (19,5%) afirmaram que este grupo deve tratar de assuntos relacionados ao meio ambiente.

A metodologia aplicada para se trabalhar Educação Ambiental em cada disciplina (66,7% dos professores afirmaram que se referem à Educação Ambiental na disciplina lecionada) é diversificada: interpretação de textos, informativos, debates, desenhos, diálogos, pesquisas. Observa-se que tais práticas não se diferenciam das formas convencionais de transmissão de conteúdos. A partir dos questionários e das discussões nos ACs foi possível avaliar que elas estão sendo relacionadas, em sua maioria, apenas ao trabalho das disciplinas.

Um pequeno grupo de professores trabalha com a Educação Ambiental "...a todo momento", "...chamando atenção, conscientizando porque a escola é como se fosse a nossa casa".

A totalidade dos professores entrevistados pelo questionário de intenções e percepções acha importante discutir a inserção da Educação Ambiental no currículo da escola.

De todas as respostas analisadas, apenas uma foi coerente com a pergunta sobre em que momento se deve discutir a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar: "Nas reuniões de

AC (Atividade de coordenação)". As outras respostas estiveram relacionadas à inserção da disciplina "Educação Ambiental" na escola e/ou o trabalho na disciplina lecionada de cada professor entrevistado.

Podemos perceber que a representação dominante de meio ambiente entre professores e alunos é a naturalista, principalmente em decorrência de como o tema vem sendo tratado na educação básica: como conteúdo programático de uma disciplina, seja ela Ciências ou Biologia – o mais comum, ou Educação Ambiental – que tem assumido um papel complementar à Biologia, dando conta dos temas referentes à Ecologia. A disciplina Educação Ambiental, defendida pelo Governo do Estado da Bahia (BAHIA, 2007), contraria a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2004), no que se refere ao caráter interdisciplinar da Educação Ambiental.

Quanto às outras percepções de meio ambiente e Educação Ambiental, essas fazem parte da dialética das construções de sentido das pessoas investigadas, sendo um reflexo da complexidade das percepções dos sujeitos. O que percebemos é que, se nós, que fazemos parte da comunidade escolar, achamos importante a discussão e queremos reverter o quadro desolador da problemática ambiental, precisamos estar em constante formação e, de início, perceber nossas concepções sobre o tema, ou seja, precisamos iniciar por um processo de autoconhecimento, para, a partir daí, conhecer a realidade em que vivemos. A análise dos dados coletados para este trabalho permitiu concluir ainda que as dificuldades apresentadas pelos professores são, na sua maioria, oriundas de deficiências na sua formação, ou seja, eles não possuem formação na área ambiental e, por isso, se sentem inseguros em trabalhar com a Educação Ambiental na área de Matemática e Física, por exemplo. A falta de definição conceitual e os papéis da Educação Ambiental a serem desempenhados na escola, bem como o distanciamento entre finalidades, objetivos e estratégias metodológicas para sua inserção no currículo também são dificuldades apresentadas pelos professores nos encontros de AC e no questionário.

A problemática ambiental da escola na visão dos professores

A afirmação de que sempre houve impacto sobre o meio ambiente decorrente da ação do homem é feita por muitos autores contemporâneos, como Capra (1982, 1996), Grün (1996) e Dias (2003).

A maneira como o homem tem percebido o mundo ao seu redor e o seu modo de vida, no decorrer de sua evolução, foram modificando o meio ambiente. Mesmo se reconhecendo que foi a partir deste último século que as atitudes relacionadas ao meio ambiente mudaram de caráter e tiveram suas conseqüências maiores difundidas por todo o planeta, o modo como o ser humano percebe seu mundo e age com relação ao meio ambiente sempre esteve de acordo com os valores e as expectativas de cada época. Assim sendo, os problemas causados pela ação do homem impõem a necessidade de se buscar formas de desenvolvimento adequadas ao meio ambiente, já que o modelo de desenvolvimento atual é resultado de uma visão utilitarista e antropocêntrica do ambiente, com um poder baseado na ganância e legitimado na cultura predadora. (LUZZI, 2003).

A escola não está isenta de problemas ambientais. “Temos muitas questões na escola para serem resolvidas”, relatou uma professora durante uma reunião de AC. Mas o que acontece, em geral, é que as pessoas não se dão conta dos problemas que estão à sua volta. O dia-a-dia e a acomodação fazem com que se deixe de perceber fatos ou situações que afetam a qualidade do ambiente de trabalho e, por tabela, nossa qualidade de vida. A problemática ambiental requer um pensamento holístico, que busque a “integração com base nas perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares.” (LUZZI, 2003, p. 190)

Foi pensando desta maneira que os professores elencaram e registraram fotograficamente os problemas ambientais pertinentes para a escola. Durante as discussões sobre a problemática ambiental da comunidade em estudo, foi comum ouvirmos referências ao barulho que os alunos fazem quando estão em aula vaga, à má qualidade do ar causada pela poeira e pelo cigarro, às poucas áreas

verdes, à ventilação e iluminação inadequadas, à poluição visual, à estrutura física degradada e aos problemas de relações humanas. É necessário tomar cuidados especiais para que as relações humanas sejam menos hostis, pois, caso contrário, pode-se estabelecer um distanciamento com a escola, um sentimento de não pertencimento, levando ao desaparecimento das relações de amizade e solidariedade.

Ao percebermos os problemas ambientais acima, lançamos o desafio de entender a extensão de sua gravidade, ou seja, apontamos não só os problemas desta comunidade, como também os seus motivos. A partir da análise dos dados observados e das discussões realizadas, chegamos à conclusão de que a falta de educação vinculada à família, o não desenvolvimento de valores e a não conscientização da “coisa” pública, ou seja, tudo que é público não é de ninguém, são os motivos para os problemas ambientais da escola. Esta última justificativa refere-se à falta de pertencimento dos estudantes em relação à escola que frequentam, ou seja, os alunos não se identificam com a escola, não se sentem efetivamente parte do seu processo.

Segura (2001) sintetiza, em poucas palavras, a preocupação sobre o que representa a escola para o aluno: “... a experiência escolar representa obrigação, uma etapa necessária para um futuro melhor, mas que a maioria não vê muito sentido, tampouco se enxerga construindo esse futuro.” (p.48)

Todo este contexto está relacionado a valores, à identidade de cada um, que o leva à autonomia e à participação através de suas habilidades (estímulo que desencadeia uma ação). Os valores colocam o homem diante de si mesmo, diante dos outros e diante do mundo, numa atitude de conhecimento, discernimento, avaliação e ação. Compreendendo melhor a si e aos outros, aumenta a sua possibilidade de conquistar a autonomia.

Precisamos, no processo educativo, criar oportunidades de participação efetiva para que os educandos se experimentem e se encontrem, desenvolvendo, assim, uma compreensão crítica que implica em atitudes críticas. A leitura crítica da realidade associada a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização constitui-se num instrumento

que possibilita a formação de cidadãos comprometidos com a questão ambiental. Por este motivo, a escola é considerada um espaço de transformação da sociedade. Sua participação se concretiza na formação ambiental e ética das novas gerações, na perspectiva de transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento dos alunos.

O desenvolvimento de novas atitudes e valores que viabilizem a participação crítica das pessoas nas decisões políticas e econômicas, tanto em nível local quanto em nível global, pode significar um grande impacto para a transformação da sociedade.

Para se efetivar uma prática educativa ambiental fundamentada numa compreensão de totalidade, exigem-se mudanças na formulação de conceitos/percepções, desdobrando-se em ações conseqüentes que atingem o próprio processo construção/formulação destes conceitos. Neste sentido, a participação dos professores na definição dos problemas ambientais da escola contribuiu para uma visão mais realista, bem como para o encaminhamento de alternativas, também mais realistas, para a escola. Estes problemas são objetos da Educação Ambiental, que considera a dimensão social, política, econômica, cultural, ecológica e ética de tais problemas. Uma abordagem efetiva da Educação Ambiental deve provocar nos educandos o desenvolvimento de espírito crítico, responsabilidade, visão abrangente e senso de comunidade.

O planejamento de ações de Educação Ambiental se baseia num conhecimento profundo de realidade e de uma diagnose, em que houve participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo. Desta forma, é possível a formulação de diretrizes e ações viáveis capazes de promover o desenvolvimento e a sustentabilidade da comunidade em estudo.

Luzzi (2003) faz uma reflexão sobre a resolução da problemática ambiental, a qual ele assegura que só é possível quando ela:

... exige um novo estilo de desenvolvimento, um desenvolvimento sustentável e à medida humana, baseado numa nova cosmovisão sócio-histórica, biocentrista, solidária, crítica; uma nova racionalidade que demanda uma nova revolução do pensamento, das formas valorativas e éticas associadas e das formas de organização social. (p.188).

Dentre as ações educativas propostas pelo grupo de professores, temos:

a) **Formação continuada dos professores**, com o objetivo de buscar a unidade conceitual de Educação Ambiental, suas características e forma de melhor operacionalizá-la nos currículos escolares;

b) Realização anual de uma **Conferência de Meio ambiente na Escola**, com o objetivo de promover o debate e a participação da comunidade escolar na formulação de propostas sustentáveis, proporcionando, assim, um amplo processo de Educação Ambiental;

c) Implantação de um **Núcleo de Educação Ambiental**, que terá como objetivo realizar diversas atividades educativas e interativas, promovendo assim um estreitamento dos laços entre a escola, instituições públicas e privadas que discutem a temática, e a escola como um todo, através da promoção de palestras, debates, campanhas, serviços comunitários voluntários, coleta seletiva de lixo e confecção de jornais, murais, cartilhas, dentre outros meios de comunicação;

d) Promover **gincana educativa**, com o objetivo de estimular a consciência reflexiva do educando, renovar seus valores e desenvolver um compromisso que possibilite a mudança desde as pequenas atitudes individuais, até a participação e o envolvimento na resolução de problemas.

Considerações Finais

Ao se perceberem atores participantes neste trabalho, os professores sentiram-se capazes e autorizados, tornaram-se mais confiantes, atuantes e comprometidos profissionalmente. Este trabalho contribuiu, também, para estreitar os laços entre aqueles que fazem parte de uma mesma comunidade: a escola.

Ao iniciar a pesquisa tínhamos consciência dos conflitos inerentes às interações humanas. O conflito não lhes é estranho. É aprendizagem machucante, da difícil arte de dialogar. E dialogar é difícil porque se está tratando de relações de poder. O diálogo é negociação, é reconhecimento dos limites de cada um. A fragilidade e delicadeza das relações humanas precisam ser conhecidas,

reconhecidas e elaboradas para poderem ser superadas pelos grupos envolvidos em processos de transformação social.

A natureza intervencionista deste tipo de pesquisa, seu caráter reflexivo, interativo e processual, e a exigência de um tempo prolongado para o surgimento de mudanças significativas colocam questões éticas, epistemológicas e metodológicas agudas. Através desta experiência é possível realizar ações em Educação Ambiental, através da metodologia da pesquisa-ação a partir da organização e interação dos atores sociais, ao participarem da construção de propostas e ações de desenvolvimento sustentável. O uso desta metodologia como apoio para a realização de um eficiente trabalho participativo, na tomada de decisões e orientação das ações conjuntas, e no desenvolvimento mais consistente e transparente da sociedade, só foi possível na medida em que as pessoas envolvidas no processo se tornaram mais conscientes e comprometidas com a Educação.

A análise do desenvolvimento da proposta metodológica e dos resultados obtidos nos permitiu discutir e avaliar as dificuldades e avanços frente à questão ambiental nesta comunidade escolar. Uma discussão acertada e fundamental, mas não sem dificuldades – não conseguimos dialogar com todas as disciplinas devido à pouca mobilização de docentes –, foi a de reunir professores de diferentes áreas do conhecimento (Ciências, Matemática, Física e Química) para enfrentar um dos grandes desafios da Educação Ambiental, que é a constituição de uma equipe de trabalho interdisciplinar. Isso não nos deixa desmotivados, muito pelo contrário, nos traz a evidência de todo o caminho per-

corrido, não só na ação, mas também na reflexão, nas idéias e nas concepções. Apesar dos erros e acertos, a vivência do processo permitiu a todos uma reflexão e a revisão de suas atitudes enquanto educadores e aprendizes, reconhecendo, ainda, que todo trabalho em Educação Ambiental requer mudanças de conceitos, concepções, valores e atitudes, e que o educador precisa ter competência e habilidade específicas para conduzir esse processo. Durante os encontros pudemos enfatizar a importância de trabalhar nossas limitações, uma vez que o processo começa por nós, educadores.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de se promoverem situações de ensino que provoquem nos alunos e professores não participantes do processo uma visão tanto cognitiva como afetiva dos seus paradigmas epistemológicos, de seus valores culturais e de sua maneira de ser e estar no mundo físico e social.

Vale ressaltar que na intervenção feita nos departamentos com integrantes deste grupo que nos mostraram seu real interesse pelo projeto, suas discussões e pela procura de soluções para os problemas ambientais citados no decorrer do trabalho, através do processo de planejamento participativo, o que nos deixa bastante satisfeitos, animados e confiantes de que este trabalho não acaba por aqui.

De uma coisa estamos seguros: de todas as nossas ações que resultaram no conhecimento e reconhecimento da comunidade escolar, o que teve mais valia foram os empreendimentos conjuntos, nos quais nós, professores de Matemática, Física, Química e Biologia, refletimos e planejamos as mudanças tão idealizadas, sempre tendo por base acreditar no poder das utopias.

REFERÊNCIAS

ARBAT, Eva; GELI, Anna. Maria; JUNYENT, Mercè. Características de la Ambientalización Curricular: Modelo ACES. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION., 1, 2002, Hanburg: Alemannia. **Resumos...** Hamburg: Alemannia, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.upc.es/e-ambit/punt/docs/cap1.pdf>> Acesso em: 07.abr. 2005.

BAHIA. José Nunes: educação ambiental na escola. **Diário Oficial da Bahia**, 20.09.07, ano 92. n. 19.515. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/segov/egba/diario/do20/do_frm0.html> Acesso em: 04 out. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. Coleções de leis de direito ambiental. Barueri: Manole, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DIAS, Genebaldo. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- DIEGUES, Antônio. Carlos S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papius, 1996.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.63-85.
- LUZZI, Daniel. A “ambientalização” da educação formal: um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p.178-216.
- PEDRINI, Alexandre G. (Org.). **O contrato social da ciência**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAUVÉ, Lucie. **Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental**. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_11sauve.pdf> Acesso em: 04. out. 2007
- _____. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa**. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.cecae.usp.br/Lucie_Sauve.pdf> Acesso em: 04 out. 2004.
- SEGURA, Denise S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena (Orgs.) **Escola fundamental: currículo e ensino**. 2. ed. Campinas: Papius, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 3. ed. São Paulo: Papius, 1997. p.11-33.

Recebido em 30.12.06

Aprovado em 02.08.07

INFORMAÇÃO AMBIENTAL, REALIDADE E DISCURSO: a distância entre oferta e percepção em ambiente escolar

Maria Cristina T. Silva *
Mariana P. Mata Machado **
Raimundo Barbosa ***
Ricardo Seixas Brites ****
Tiago Veiga Madeira Mauriz *****

RESUMO

A comunicação no contexto urbano deve ser uma ferramenta para procedimentos voltados à gestão e educação ambiental. A legislação ambiental, assim como os tratados e convenções firmados no cenário internacional, reservam à comunicação papel preponderante no contexto socioambiental. Assim sendo, este artigo é fruto de pesquisa realizada com estudantes da 8ª série de três escolas da rede pública de ensino e uma escola da rede particular do Distrito Federal, e tem o objetivo de registrar o nível de informação ambiental dos alunos. Nesta pesquisa foram investigados dois universos (alunos e responsáveis pedagógicos), através de entrevistas via questionário estruturado como ferramenta, e de métodos de trabalho distintos para cada universo (pesquisa de campo, levantamento de opiniões e estudo de coorte prospectivo). Ao se confrontar o resultado aferido com a oferta de informação por parte de gestores públicos, privados, *mass media*¹ e da própria comunidade, percebe-se o hiato entre os discursos e a realidade observada. A formação do sujeito ecológico para o exercício da cidadania, da dignidade humana e da sustentabilidade ecológica pressupõe informação de qualidade e leitura crítica para uma tomada de decisões.

Palavras-chave: Educação – Meio ambiente – Informação

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL INFORMATION, REALITY AND SPEECH : the distance between availability and perception in school environment

Communication in the urban context should be a tool for procedures aiming at the management and environmental education. The environmental legislation, as well as

* Aluna do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília, Campus II – SGAN 916 Norte, Av. W5 – 70790-160, Brasília/DF. E-mail: cris_torres2005@yahoo.com.br

** Aluna do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília, Campus II – SGAN 916 Norte, Av. W5 – 70.790-160, Brasília-DF. E-mail: mariana.matamachado@gmail.com

*** Aluno não regular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília, Campus II – SGAN 916 Norte, Av. W5 – 70790-160, Brasília-DF. E-mail: raimundo_rpb@hotmail.com

**** Professor do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília, Campus II – SGAN 916 Norte, Av. W5 – 70790-160, Brasília-DF. E-mail: rbrites@pos.uceb.br.

***** Aluno do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília, Campus II – SGAN 916 Norte, Av. W5 – 70790-160, Brasília-DF. E-mail: tmauriz@gmail.com

¹ Mass Media: sistemas organizados de produção, difusão e recepção de informação. Trata-se de sistemas geridos por empresas especializadas na comunicação de massa e exploradas nos regimes concorrencial, monopolístico ou misto.

the agreements and conventions signed in the international setting, reserve to communication the predominant role in the social-environmental context. This article is a product of a research carried out in the Distrito Federal (Brazil) with students from the 8th grade of three public schools and a private one, and has the objective to record the student's level of environmental information. The research included the observation of two universes (students and pedagogic responsible), being worth itself of interviews based on structured questionnaires as a tool and utilizing different methodologies for each universe (field work, survey and prospective cohort study). When confronting the results related to the offering of environmental information from the part of private and public agents, the *mass media* and the community, a hiatus between speech and reality observed can be observed. The development of an ecological citizen able to exercise citizenship, human dignity and ecological sustainability, presumes high quality information and critical reading permitting decision-making.

Keywords: Education – Environment – Information

INTRODUÇÃO

A idéia de dominação da natureza pelo ser humano e de que ela é uma fonte inesgotável de recursos levou o homem a adotar processos desestabilizadores dos sistemas vitais da terra. Esse modelo gerou um quadro de perdas de qualidade de vida, com a degradação dos centros urbanos, apropriação e destruição do patrimônio ambiental.

As cidades inserem-se nesse contexto como palco de profundas modificações nas paisagens naturais e por serem causadoras de elevada pressão ambiental em razão do estilo de vida oferecido aos seus moradores e dos padrões de consumo por eles adotado.

A transformação desse cenário não está vinculada apenas à alteração do *modus vivendi* e dos mecanismos de mercado. Repensar o conceito de desenvolvimento implica em adotar novos padrões, valores e atitudes; enfim, uma nova consciência acerca das relações do homem com o meio. Assim, como observa Carvalho (2004), é preciso se buscar o sujeito portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Nesse contexto, a comunicação e a informação ambiental devem ser utilizadas como ferramentas de gestão e educação ambiental na transformação do *status quo*. A formação do sujeito ecológico e a mobilização da sociedade dependem, em grande parte, da qualidade

das informações que circulam. Esse processo é fundamental para se atingir estruturas mais complexas da produção socioambiental e para a construção de sociedades sustentáveis.

Nesse contexto, analisaremos o nível de informação ambiental dos alunos da 8^a série do ensino fundamental matriculados em três escolas da rede pública de ensino² e uma escola da rede particular³, todas localizadas no Distrito Federal.

A análise está baseada nos resultados obtidos pelas pesquisas amostrais realizadas nas escolas, tendo como pano de fundo os marcos regulatórios da democratização da informação ambiental, bem como a legislação pertinente. Outro aspecto da análise diz respeito à informação ambiental proveniente dos meios de comunicação de massa, a partir de programas de televisão, revistas, jornais, sítios na internet e de como ela é percebida pelos estudantes entrevistados.

Objetiva-se, com este artigo, identificar o nível de informação ambiental que os alunos matriculados na 8^a série possuem, assim como reconhecer quais são as fontes dessa informação. Deste modo, pretende-se analisar de que forma a procedência das informações ambientais influi na percepção que os alunos têm sobre o tema, além de estabelecer

² Centro de Ensino Fundamental Polivalente, Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza e Centro de Ensino Fundamental Vargem Bonita.

³ Colégio Galois.

uma análise comparativa desse resultado com os marcos regulatórios pertinentes.

Pormenorizando-se os objetivos, busca-se (i) identificar o entendimento que os entrevistados têm sobre os termos “meio ambiente” e “problemas ambientais” relacionando-os à região onde vivem; (ii) situar o contexto dos ambientes amostrados e analisar as possíveis correlações existentes entre as respostas encontradas e esses ambientes; (iii) levantar os marcos regulatórios acerca da educação ambiental e informação ambiental; e, (iiii) indicar o *status* dos resultados apontados pela pesquisa em relação à agenda dos órgãos ambientais, educacionais e *mass media*, no que diz respeito à democratização e disseminação da informação ambiental.

1. O ESTADO DA ARTE

Um ecossistema é o conjunto organizador que se efetua a partir das interações entre os seres vivos unicelulares, vegetais e animais, e as condições geofísicas de um dado lugar, de um biótipo, de um nicho ecológico. Isso nos sugere que seria necessário generalizar essa idéia de objeto, que é fechada, monótona uniforme, com a adoção da noção de sistema. Todos os objetos que conhecemos são sistemas, o que significa dizer que estão dotados de algum tipo de organização (SCHNITMAN, 1996, p. 274-289).

Assim, é preciso entender as relações entre o ser humano e o ambiente urbano de forma complexa, sem estabelecer separações entre os seus atores e processos, mas sim entendê-los como um sistema.

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2002) situa a Teoria da Complexidade, chamando a atenção para o fato de que a complexidade não se reduz à complicação. O pensamento complexo busca estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre a parte e o todo num mundo complexo.

Nessa concepção, o eixo do pensamento linear se desloca para aspectos anteriormente desprezados. A contradição é fundamental para o pensamento complexo, e o conceito de emergência – que admite que de todas as qualidades de um universo físico emerge algo novo – não despreza qualidades anteriores, mas incorpora o novo, a criação.

Aí está o princípio criativo da vida – que passa pela liberdade de ação, da ação processual, que incorpora estratégias de sobrevivência com base na interação, no conhecimento pertinente (aquele que dá conta do contexto, do global), valorizando incertezas e a condição diversa do humano e da identidade terrena (que aceita a diferença).

Por isso é importante pensar a complexidade como base de toda a realidade para a construção das informações ambientais, assim como analisar sua recepção à luz desse contexto. Mais que isso, é fundamental que se ofereça informação de forma a construir o saber ambiental, conforme afirma Leff:

A construção de uma racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos. O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza (LEFF, 2001, p.145).

Assim, a gestão ambiental local parte do saber ambiental das comunidades, onde se funde a consciência de seu meio, o saber sobre as propriedades e as formas de manejo sustentável de seus recursos, com suas formações simbólicas e o sentido de suas práticas sociais, onde se integram diversos processos no intercâmbio de saberes sobre o ambiente (LEFF, 2001, p.153).

Nesse contexto, a oferta e a qualidade dos conteúdos socioambientais veiculados em instâncias gerenciais e educacionais – formais e não formais – precisam ser intensificadas e aprimoradas. Conteúdos e formatos precisam ser vistos e explicados de maneira mais aprofundada, sem estarem presos ao aspecto puramente factual, contemplando aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e outros.

2. JUSTIFICATIVA

Uma pesquisa de opinião, realizada pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER) nos anos de 1992, 1997 e 2002, revelou o que o brasileiro pensa sobre meio ambiente. Nessa pesquisa, evidencia-se que a maioria das pessoas ainda não reconhece

o meio ambiente nas cidades. Na última edição do trabalho, mais da metade dos entrevistados sequer foi capaz de identificar problemas no bairro onde mora. (BELMONTE, 2004, p. 26).

A legislação ambiental, assim como os tratados e convenções firmados no cenário internacional⁴, reservam à informação ambiental papel preponderante no contexto socioambiental. Da mesma forma, a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, traz como um dos objetivos fundamentais da educação ambiental a garantia da democratização das informações ambientais.

A informação ambiental é um dado científico e tecnológico, trabalhado em uma linguagem acessível, cujo papel é essencial na superação da crise ambiental que vivemos hoje, ao contribuir para a preservação de ambientes naturais e daqueles construídos pelo homem. Porém encontra-se limitada, pois não há conexão entre a esfera das informações e a realidade das populações passivas às políticas públicas ambientais. Nesse contexto, os profissionais da área de educação e informação (educadores ambientais, comunicadores e jornalistas ambientais) devem buscar facilitar a difusão da informação ambiental, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país.

Por outro lado, as informações ambientais que circulam pela grande imprensa nem sempre refletem a complexidade que o tema requer. Em geral a temática está pautada nos meios de comunicação de massa ao sabor das tragédias ambientais. Além disso, é preciso ter em conta que grande parte da população brasileira tem, ainda hoje, os meios de comunicação de massa como única fonte de informação.

Entende-se que a análise da compreensão do grupo de estudantes amostrado evidenciará a importância desse debate e, sobretudo, a urgência de se criarem mecanismos para a disseminação das informações ambientais junto a esse público. Um arranjo de instrumentos ancorados em políticas públicas efetivas, no que concerne à agenda tanto das instituições ambientais e educacionais quanto dos meios de comunicação de massa, mostra-se urgente e imprescindível, sob pena de não lograrmos a construção da ecocidadania, fundamental para o estabelecimento das sociedades sustentáveis.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada em dois universos (alunos e responsáveis pedagógicos), através de entrevista via questionário estruturado como ferramental e de métodos de trabalho distintos para cada universo. No que concerne aos alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental, utilizou-se o método de pesquisa de campo associado ao levantamento das opiniões e ao estudo de coorte prospectivo, para o estabelecimento da amostra.

A pesquisa de campo foi o procedimento metodológico adotado para as entrevistas realizadas com os responsáveis pedagógicos de cada uma das instituições visitadas. A escolha desses profissionais foi definida pela estrutura organizacional de cada uma das instituições de ensino.⁵

Os objetivos da pesquisa foram: traçar o perfil dos alunos acerca do conhecimento que estes detêm sobre meio ambiente e problemas ambientais associados à região em que residem; identificar as fontes destas informações ambientais; e, confrontar os resultados encontrados com os procedimentos pedagógicos adotados pelas unidades de ensino no que concerne à temática ambiental. Buscou-se também avaliar a importância que a família, as instituições de ensino e os meios de comunicação de massa têm na formação do conhecimento ambiental destes indivíduos.

Foram pesquisados 817 alunos matriculados na 8ª série, com a adoção de uma distribuição equitativa de 20 questionários aplicados em cada uma das quatro escolas, perfazendo uma amostra de aproximadamente 10% do total dos alunos, o que corresponde a 80 questionários e quatro entrevistas individuais realizadas com os responsáveis pedagógicos das respectivas instituições de ensino.

⁴ Conferência de Belgrado (1975), Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), e Conferência de Thessaloniki (Tessalônica, 1998).

⁵ No Centro de Ensino Fundamental Vargem Bonita entrevistou-se a diretora da escola; no Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza entrevistou-se um professor de matemática e ciências (apontado pela diretoria como atuante nos projetos ambientais da escola); no Centro de Ensino Fundamental Polivalente entrevistou-se a coordenadora pedagógica; e, por fim, no Colégio Galois a entrevista foi feita com a coordenadora pedagógica, responsável pela fazenda da escola.

No que concerne à escolha do grupo representativo de alunos a ser entrevistado, a turma alvo da pesquisa foi definida pelo responsável pedagógico com base na disponibilidade dos professores de estar em sala de aula durante a realização das entrevistas. Definida a turma, os pesquisadores procederam à distribuição aleatória de senhas numeradas sequencialmente entre todos os alunos. De posse das senhas, os alunos com os 20 primeiros números pares foram sendo chamados individualmente para o lado de fora da sala de aula, para a aplicação do questionário.

Lançou-se mão da pesquisa documental no estabelecimento do contexto político (marcos regulatórios e agenda dos órgãos ambientais e educacionais) a que a temática de informação e educação ambiental está submetida. A pesquisa documental figura como método complementar que considera as especificidades do objeto estudado e auxilia na compreensão, que busca este artigo, da formação do sujeito ecológico.

No que tange à escolha das escolas a serem pesquisadas, procurou-se estabelecer amostra variada – que fosse representativa das diversas realidades sócio-ambientais existentes no Distrito Federal. Desta forma, foram escolhidas escolas da rede pública e da rede privada localizadas tanto em áreas predominantemente urbanas como em áreas rurais, além de escolas que apresentam elevada discrepância entre si com relação ao poder aquisitivo das famílias dos alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo formou-se uma equipe de quatro pesquisadores, sendo cada indivíduo responsável pela aplicação dos questionários em escola específica. A pesquisa de campo ocorreu entre os dias 16 e 21 de novembro de 2006.

4. RESULTADOS

4.1 Diagnóstico das Regiões Administrativas Pesquisadas

Para melhor compreensão dos resultados apontados pela pesquisa, é necessário um sucinto diagnóstico das Regiões Administrativas (RAs) onde se localizam as escolas.

Centro de Ensino Fundamental Vargem Bonita

A escola localiza-se a 18 km de Brasília, em área rural destinada à produção de hortaliças para consumo da população da capital. A região, que se encontra inserida na APA Gama Cabeça de Veado, é constituída por cerca de 67 propriedades rurais de quatro hectares cada, cujo arrendamento foi concedido ao final dos anos 1950. A ocupação iniciou-se em 1959, com 20 famílias de produtores japoneses vindas de São Paulo, seguida pela chegada de famílias oriundas principalmente da região Nordeste. A expansão fez crescer a necessidade de serviços, como posto de saúde, escola e policiamento.

O CEF Vargem Bonita iniciou suas atividades precariamente, em 1962, com alunos de primeira a quarta séries. Somente em 2001 foram construídas as instalações permanentes. A escola é ponto de referência de lazer e cultura para a população local, sendo composta por alunos de baixa renda, na sua maioria filhos de caseiros, chacareiros (pequenos produtores rurais) e comerciantes locais. Segundo a diretora entrevistada, a escola possui dois projetos ambientais extensivos a todas as séries. O primeiro, realizado em parceria com o Curso de Engenharia Florestal da Universidade de Brasília (UnB), denomina-se “Projeto Plantando Vida”. O outro, o projeto “Preservar”, visa também à preservação da flora; entretanto, mantém foco nas plantas medicinais, uma vez que é desenvolvido em parceria com a farmácia de manipulação Farmacotécnica. A escola também trabalha, de forma transversal, noções sobre meio ambiente aplicados à escola e à comunidade.

Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza

O Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza localiza-se no Condomínio Estância Mestre D’armas, parcelamento de terra irregular situado às margens da BR-020 (rodovia que liga Planaltina a Brasília), cuja ocupação destina-se a moradores de baixa renda. Segundo zoneamento do Governo do Distrito Federal, a escola encontra-se em área de expansão urbana, embora o núcleo habitacional não disponha de infra-estrutura urbana básica como asfalto, drenagem de

águas pluviais, rede coletora de esgotos e coleta de lixo, e nele se registrem altos índices de violência. Ironicamente, o Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza está localizado entre os córregos Mestre D'armas e Fumal, tendo também em seu entorno a Estação Ecológica de Águas Emendadas, unidade de conservação com área de 10.547 hectares, que abriga as nascentes das bacias hidrográficas Tocantins e Paraná.

O Condomínio Estância Mestre D'armas integra a RA VI – Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal, que abriga população total de 141.097 habitantes. Planaltina é a cidade-satélite mais antiga do Distrito Federal: fundada em 1859 e integrada ao DF em 1960, passou, a partir de então, a receber contingentes populacionais oriundos de invasões retiradas de outros locais. A população está distribuída nas áreas urbana e rural, sendo grande parte residente em condomínios irregulares. Esse modelo de ocupação surgiu em Planaltina e em outras regiões do Distrito Federal em decorrência da falta de política habitacional do governo local.

Segundo o professor entrevistado, a escola possui três projetos ambientais cuja participação dos alunos se estende da 5ª à 8ª série, a saber: (i) Educação Ambiental, (ii) Reciclagem do lixo, e (iii) Uso Racional dos Recursos Hídricos.

Colégio Galois

Em 1996, dois professores oriundos de uma escola particular de Brasília, voltada para alunos das classes média e alta, fundaram um curso preparatório para o vestibular denominado Galois. Já no ano 2000 a instituição expandiu a abrangência das atividades prestadas, passando então a atender alunos do ensino médio. A partir de 2005 o colégio ampliou ainda mais suas atividades de docência para o ensino fundamental, agregando ao seu quadro alunos de 7ª e 8ª séries.

O Colégio Galois localiza-se no bairro Asa Sul, região de alto poder aquisitivo da capital federal. Segundo informações concedidas pela direção da escola, o perfil dos alunos do Colégio Galois é formado principalmente por alunos das classes A e B; entretanto, há um pequeno contingente de alunos de famílias de baixa renda, em razão da concessão de bolsas de estudo por via de concurso.

O colégio não trata a questão ambiental como tema transversal, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sim como uma disciplina curricular (Educação Ambiental), que por sua vez é trabalhada de forma transversal nas demais disciplinas. O colégio possui uma fazenda no entorno de Brasília, onde desenvolve com os alunos das 7ª e 8ª séries e dos 1º e 2º anos a parte prática do conteúdo ministrado em sala de aula. A coordenadora pedagógica, responsável pela fazenda, ressalta que o foco de trabalho é tornar a fazenda sustentável. Para isso há dois projetos distintos: Educação Ambiental (7ª e 8ª séries) e Galois Sustentável (1º e 2º anos). Ainda segundo a coordenadora, os projetos são pautados na norma ISO 14.001 e buscam desenvolver uma Agenda 21 para a fazenda. No âmbito dos projetos citados são desenvolvidas atividades de mapeamento do uso do solo, atividades de cunho social com moradores carentes da cidade-satélite Gama, dentre outras.

Centro de Ensino Fundamental Polivalente

Fundado em 1974, o CEF Polivalente localiza-se no bairro Asa Sul, região exclusivamente urbana e de alto poder aquisitivo da capital federal. Atualmente conta com um total de 1.200 alunos, sendo os da classe média residentes no Plano Piloto, Cruzeiro e Guará, e das classes D e E residentes na periferia destas cidades.

Segundo informações concedidas pela coordenação pedagógica, a escola possui um projeto ambiental, extensivo aos alunos de 5ª à 8ª série, denominado “Implementação de viveiros e bosques de espécies naturais do Cerrado”, que “visa resgatar e valorizar o ecossistema da região centro-oeste”. Além deste projeto, o CEF Polivalente incentiva seus alunos a adotarem posturas na escola e na comunidade que levem às interações sustentáveis com o meio ambiente.

4.2. Resultados das Pesquisas

Os resultados apontam que a faixa etária que prevalece na pesquisa (80%) é a de 14 e 15 anos, sendo que o limite inferior refere-se a alunos de 13 anos de idade (5%), e o superior a alunos de 17

anos (5%). Dos 80 estudantes que compõem a amostra pesquisada, a totalidade é solteira e 56% são mulheres, todas sem filhos.

Com relação à migração, 59% dos entrevistados nasceram no Distrito Federal e sempre viveram nessa localidade. Dos 41% nascidos em outras localidades, 28% são de Goiás, 24% são de Minas Gerais, e 12% de São Paulo. Os estados de Tocantins, Pernambuco e Ceará respondem, cada um, por 6% dos entrevistados. Os 18% restantes estão distribuídos entre ES, PI, BA, MA, RS e Rio de Janeiro.

A pesquisa permite-nos afirmar que 78% dos estudantes oriundos de Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Tocantins vivem no Distrito Federal há mais de cinco anos, o que lhes confere um razoável conhecimento da região onde residem.

Uma das perguntas-chave desta pesquisa diz respeito ao que o entrevistado entende por “meio ambiente”. Com efeito, obteve-se 22 definições distintas, totalizando 188 citações. Destas, 67% referiram-se à fauna, flora, natureza e ao meio em que vivemos. Os recursos naturais (excluindo-se fauna e flora) representaram 8% das respostas, percentual igualmente atribuído à “sobrevivência dos seres humanos”. (**Tabela 1**)

Os resultados também revelaram respostas que contrariam a razão no que se refere ao entendimento dos estudantes sobre meio ambiente, a saber: “o desmatamento é essencial para a vida”, “meio ambiente são os índios”, além de um caso em que o estudante não soube responder a pergunta.

Ao se perguntar aos alunos se eles percebiam, na região onde residem, algum problema ambiental, 25% dos entrevistados disseram não haver esse tipo de problema. Desse total, 84% vivem na região administrativa do Plano Piloto, o que, levada em conta a percepção que os entrevistados têm sobre meio ambiente, apresenta correlação com as características urbanísticas e ambientais da região em questão. Os moradores de Vargem Bonita que afirmaram não haver problemas ambientais perfazem 11% dos entrevistados. Causa estranheza este elevado percentual, pois a região apresenta carências de infra-estrutura básica.

Tabela 1 – O que os entrevistados entendem por meio ambiente

Definições	Percentual
Flora	18
Natureza	18
Fauna	17
O meio em que vivemos	14
A sobrevivência do homem	8
Preservação	7
Recursos hídricos	6
Recursos naturais (no sentido de matéria prima)	2
Seres humanos	2
Paz	1
Paisagem	1
O desmatamento é essencial para a vida	0,5
Seres vivos	0,5
A relação entre os seres humanos e a natureza	0,5
Equilíbrio	0,5
Desenvolvimento Sustentável	0,5
Índios	0,5
Silêncio	0,5
Ar	0,5
Cultura	0,5
Luz	0,5
Não sabe/não respondeu	0,5
TOTAL	100

Os demais 75% indicaram 30 problemas distintos que, a seu ver, afetam o meio ambiente da região onde residem, perfazendo 162 citações, retratadas na **Tabela 2**. De forma geral o problema ambiental de maior significância é o lixo, totalizando 23% das respostas do universo de 162 citações, seguido pelo desmatamento (13%), falta de saneamento básico (12%), queimadas (10%), e poluição de corpos hídricos representando 8% da amostra. Por falta de saneamento os entrevistados se referiram à existência de esgoto correndo a céu aberto e à inexistência de local adequado para disposição final dos resíduos sólidos. No que concerne à drenagem urbana, foram ressaltadas as enxurradas que ocorrem no período chuvoso e a água empoçada, que ocasionam criadouro do vetor da dengue.

Tabela 2 – Os problemas ambientais que os entrevistados identificam na região onde residem

Problemas Existentes	Percentual
Lixo	23
Falta de saneamento básico	12
Queimada	10
Desmatamento	9
Poluição dos corpos d'água	8
Erosão	6
Poluição atmosférica	4
Falta de drenagem urbana	4
Ruas sem calçamento	4
Morte de animais	3
Desmatamento para a construção de casas	3
Poluição atmosférica advinda de carros	2
Entulho de construção – abandonado em locais impróprios	2
Queima de lixo	1
Condomínios irregulares construídos em área de preservação	1
Uso excessivo de agrotóxicos	1
Existência de indústrias na região	1
Desmatamento para aumentar a área de plantio	0,5
Desmatamento para fazer carvão ou cimento	0,5
Trânsito ruim	0,5
Fossa dos condomínios – risco de contaminação do solo e do lençol freático	0,5
Invasão	0,5
Saúde das árvores	0,5
Degradação do solo	0,5
Animais soltos	0,5
Terrenos baldios	0,5
Extração de recursos naturais	0,5
Pichação	0,5
Falta de higiene pessoal	0,5
TOTAL	100

Ainda dentro do universo das 162 citações acerca dos problemas ambientais ocorrentes nas regiões onde os entrevistados residem, apresenta-se na **Tabela 3** uma estratificação dos principais problemas apontados por região de inserção das escolas alvo da pesquisa.

Chamam a atenção os problemas ambientais apontados pelos alunos do C.E.F. Vargem Bonita, escola que se localiza na APA Gama Cabeça de Veado e em área rural produtora de hortaliças. Nesta escola os alunos mostraram preocupação com o uso excessivo de agrotóxicos, com a degradação do solo, desmatamento e poluição hídrica, podendo-se inferir que a percepção de problemas não mencionados pelos demais entrevistados se dá em razão das características agrícolas da região da escola.

Tabela 3 – Problemas ambientais de maior relevância identificados nas regiões de inserção das escolas

Problemas Existentes	Percentual
C.E.F. Polivalente / Colégio Galois	
Desmatamento	15
Lixo	15
Queimada	15
Poluição dos corpos d'água	12
C.E.F. Pompilho Marques de Souza	
Lixo	28
Falta de saneamento básico	20
Erosão	12,5
Ruas sem calçamento	8
Desmatamento	6
C.E.F. Vargem Bonita	
Lixo	24
Desmatamento	21
Poluição dos corpos d'água	18
Queimada	12
Morte de animais	12
Uso excessivo de agrotóxicos	6
Degradação do solo	3
Falta de saneamento básico	3

Por fim, buscou-se identificar junto aos estudantes quais são suas fontes de informação sobre meio ambiente. De forma geral a escola figura como a principal responsável por fornecer aos entrevistados informações de cunho ambiental, perfazendo 28% das respostas. A televisão ocupa a segunda posição, com 24,5%, seguida da família - responsável por 13%. A **Tabela 4** ilustra as respostas dadas pelos 80 alunos entrevistados.

Tabela 4 – As fontes de informação que subsidiaram os entrevistados sobre a temática ambiental

Fontes de Informação	Percentual
Escola	28
Televisão	24
Família	13
Internet	12
Mídia impressa*	11
Livros	4
Visão pessoal	3,5
Amigos	3
Rádio	1
Televisão – programa Fantástico	0,5
TOTAL	100

* Mídia impressa – entende-se por revistas e jornais.

Foram estratificadas por escola as respostas sobre as fontes de informação ambiental. No C.E.F. Vargem Bonita, embora a diretoria tenha afirmado que a instituição desenvolve dois projetos ambientais, somente dois dos 20 alunos entrevistados fizeram menção a eles. Considerando esta informação, o percentual de 20% dos alunos que apontaram a escola como sua principal fonte de informação ambiental causa estranheza, pois parece um pouco elevado. A televisão ocupa o segundo lugar nas fontes de informação ambiental (com 25% das respostas). A família, com 8% das respostas, ocupa o 6º lugar, ficando atrás de mídia impressa (16%), internet (13%) e livros, este último perfazendo 9% das respostas.

As respostas apontadas pelos alunos do C.E.F. Pompilho Marques de Souza apresentaram proximidade quanto à proporção. A escola, assim como a televisão (30%), figuram, respectivamente, como as principais fontes de informação que os alunos têm sobre meio ambiente. Em segundo lugar vem a família com 21% das respostas, seguida de internet (9%) e mídia impressa (8%). Nenhum dos alunos desta escola citou livros como fonte de informação, podendo-se inferir que o fato é decorrência do baixo grau de escolaridade dos pais e da reduzida renda familiar. Os projetos relacionados ao meio ambiente que a escola desenvolve não foram mencionados por nenhum dos entrevistados.

No Colégio Galois, escola cujos alunos detêm o maior poder aquisitivo e nível cultural do universo pesquisado, encontrou-se o menor percentual de alunos que conferem aos livros um meio de se informar sobre meio ambiente (2%). As informações ambientais oriundas da escola totalizaram 35% das respostas, seguidas pela televisão (19%), família (16%) e internet, com 12%.

O Centro de Ensino Fundamental Polivalente apresenta uma distribuição semelhante a do Colégio Galois, no que concerne às fontes de informação que seus alunos têm sobre questões ambientais. Acredita-se que esta correspondência pode ser atribuída ao fato de que ambas as escolas encontram-se localizadas na mesma região e que, assim como o Colégio Galois, o corpo discente do C.E.F. Polivalente é composto por alunos considerados de classe média. Ao todo, 27% dos alunos afirmaram ser a escola sua principal fonte de informação ambiental, embora nenhum dos entrevistados tenha citado o projeto ambiental desenvolvido por ela. A televisão ocupa o segundo lugar com 25% das respostas, seguida pela internet (14%) e mídia impressa, totalizando 12% das respostas, percentual este que representa o dobro das respostas referentes a este meio apresentadas pelos alunos do Colégio Galois. A família é responsável pela formação ambiental de 8% dos alunos, e os livros por 4%.

5. DISCUSSÃO

A pesquisa chamou a atenção para o fato de que, embora a direção de todas as escolas tenha afirmado que as instituições possuem projetos específicos de cunho ambiental e que trabalham a temática de forma transversal ou como disciplina específica, em todas as séries do ensino fundamental percebeu-se que os alunos entrevistados, além de possuírem uma incipiente informação sobre meio ambiente, não fazem menção aos projetos ambientais das escolas, salvo algumas exceções do C.E.F. Vargem Bonita e Colégio Galois. Todavia, quase todos os entrevistados reconhecem a escola como sua principal fonte de informação ambiental, seguida pela televisão. A responsabilidade conferida à família – pela formação ambiental e social

dos indivíduos – é, por vezes, sobrepujada pela internet e pela mídia impressa.

Diante desta constatação cabe questionar se as escolas estão de fato trabalhando a temática ambiental com seus alunos. Partindo do princípio de que as escolas trabalham o tema em sala de aula, é preciso indagar se a forma de abordagem está sendo eficiente.

Algumas particularidades encontradas pelos pesquisadores nas escolas alvo deste estudo são apresentadas a seguir:

Centro de Ensino Fundamental Vargem Bonita

- A escola encontra-se inserida na APA Gama Cabeça de Veado; entretanto, nenhum aluno citou este dado. Apenas um dos 20 alunos entrevistados afirmou morar próximo a uma área protegida, o que mostra o desconhecimento da maioria sobre o fato.
- No que tange às fontes de informação, a televisão vem em primeiro lugar, seguida pela escola e pela mídia impressa.
- Apenas um aluno citou os projetos ambientais da escola como fonte de informação.
- As respostas concedidas pelos alunos não confirmam as informações dadas pela diretora com relação à forma com que a temática ambiental é trabalhada na escola.

Centro de Ensino Fundamental Pompilho Marques de Souza

- O conhecimento dos alunos sobre a temática ambiental é incipiente, apesar da escola trabalhar o tema de forma transversal. As dificuldades por parte dos alunos em definir meio ambiente são claramente percebidas. Sabem que é importante para a sobrevivência do homem, citam fauna, flora e natureza sem conseguir identificá-las como um sistema interligado.
- A região de inserção da escola, conforme percepção do pesquisador, apresenta problemas ambientais. Os alunos, por sua vez, identificam a existência destes problemas ambientais, mas os conceitos que os envolvem parecem não ter sido trabalhados com eles.
- A escola encontra-se inserida em área limítrofe à Estação Ecológica Águas Emendadas; entretanto, nenhum aluno citou este fato.

• Embora tenha sido afirmado que a escola possui três projetos ambientais (educação ambiental, reciclagem do lixo e uso racional dos recursos hídricos), o pesquisador percebeu insegurança por parte do professor entrevistado no que se refere à definição dos conceitos de coleta seletiva e educação ambiental, o que denota desconhecimento sobre os temas.

Colégio Galois

- Percebeu-se que, de forma geral, os alunos são bem informados quanto às questões ambientais, chegando a utilizar alguns termos técnicos, próprios da área. Três dos 20 entrevistados são filhos de geólogo, biólogo e engenheiro florestal e afirmaram que a família exerce grande influência em seu saber ambiental.
- A despeito do conhecimento demonstrado sobre o tema, observou-se dificuldade por parte dos entrevistados em definir meio ambiente. Muitos ainda o relacionam com fauna, flora, preservação e sobrevivência humana, mas não conseguem perceber a cidade como parte do meio ambiente.

Centro de Ensino Fundamental Polivalente

- Embora a coordenadora pedagógica tenha informado sobre a existência do projeto ambiental da escola, nenhum aluno entrevistado mencionou a sua existência.
- Em visita às dependências da escola o pesquisador encontrou pequena plantação de milho e uma horta, mas não identificou nada que sinalizasse um viveiro de mudas de espécies nativas do Cerrado.
- As entrevistas realizadas permitiram ao pesquisador inferir que os alunos não possuem conhecimento sólido sobre a temática ambiental, já que ouviram falar do assunto mas não conseguem expressar seu significado com segurança.
- Embora haja dificuldade por parte dos alunos na definição de meio ambiente, quando questionados sobre a existência de problemas ambientais na região onde residem, todos os entrevistados mencionaram algum problema. Curiosamente, um aluno que afirmou desconhecer o que é meio ambiente foi capaz de citar problemas ambientais existentes na região onde reside.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados na pesquisa realizada, permitiu-se concluir que, para os alunos do ensino fundamental, o termo “meio ambiente” ainda é sinônimo de fauna e flora e que o conceito engloba predominantemente os elementos reconhecidos como naturais, excluindo os seres humanos e os centros urbanos. A informação ambiental dos jovens entrevistados, na sua grande maioria, apresenta-se como superficial, não uniforme, com dados vagos, falta de percepção e informação ambiental, além de denotar a ausência de familiaridade com termos relacionados ao tema.

Os alunos entrevistados lêem pouco e preferem se informar por meios tidos como mais acessíveis, como televisão, internet e exposição oral dos professores, e, quando possível, praticando em campo o conteúdo ministrado em sala de aula. Meios que demandem concentração e leitura despertam pouco interesse nos entrevistados.

Constata-se, portanto, que o “meio ambiente”, como conceito unificador e complexo, carece ser melhor trabalhado nesse universo pesquisado, bem como suas correlações com o cotidiano e ações individuais.

Neste contexto, cabe às instituições de ensino papel relevante no que tange à construção do saber ambiental, valendo-se de metodologias eficazes que atendam à legislação brasileira, especialmente em face de novos modelos familiares nos quais a terceirização da educação dos filhos tem se tornado prática consagrada.

Outro dado importante diz respeito aos discursos oficiais, oriundos dos marcos regulatórios dos quais o país é signatário, que, a rigor, vêm trabalhando para mitigar a longa trajetória de desinformação. Como exemplo, pode-se citar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), que preceitua: “a educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade”. O mesmo se dá em relação ao Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que

tem entre os seus objetivos a promoção de campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente. Entre as linhas de ação e estratégias do ProNEA está a comunicação para a educação ambiental, por meio da qual se pretende o estímulo e o apoio à veiculação de informação de caráter educativo sobre meio ambiente, em linguagem acessível a todos, por intermédio dos meios de comunicação em geral.

Ao se confrontar o cenário dos discursos oficiais com o resultado alcançado por esta pesquisa, no qual se evidencia o incipiente nível de informação ambiental dos alunos, fica explícito o hiato existente entre a percepção dos estudantes sobre a realidade que os cerca e o que está posto no campo das políticas públicas, no tocante à disseminação da informação.

A despeito dos esforços, o que se percebe é que a democratização da informação ambiental ainda não chegou, como deveria, às comunidades escolares. Os coletivos jovens, as conferências ambientais e todas as iniciativas promovidas pelo Grupo Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental precisam ser incorporadas às agendas locais. Mais que isso, a transversalidade do tema precisa ser incorporada aos diversos setores e atores sociais, sem o que as ações se dispersam ou deixam de ser implementadas.

O Distrito Federal é exemplo do quão distante está desse universo, que é urgente, de ampliação da oferta de informação ambiental; e informação de qualidade. Exemplo disso é o fato de ainda não ter sido implantada a política local de educação ambiental (a PNEA data de 1975), o que tem como consequência o desenvolvimento de ações pontuais e isoladas por parte do poder público. O mesmo se dá em relação aos meios de comunicação de massa, que não alcançam, no universo pesquisado, expressividade no discurso dos alunos/receptores. Os dados coletados são contundentes em sinalizar esse hiato entre oferta de informação e saber ambiental observado.

REFERÊNCIAS

- BELMONTE, R. V.; VILAS BOAS, S. (Org.). **Cidades em mutação**: menos catástrofes e mais ecojornalismo. São Paulo: Summus, 2004.
- CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Lex**: política nacional de meio ambiente. Brasília, DF, 1981.
- _____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Lex**: política nacional de educação ambiental, Brasília, DF, 1999.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.
- SCHNITMAN, D.F. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em 30.05.07
Aprovado em 02.08.07

ESTUDOS



PRÁTICAS DE ENSINO: leitura & leituras de literatura – ou como voar fora da asa

Maria Cristina Cardoso Ribas *

RESUMO

Ao repensar o ensino de leitura voltado para os professores em formação, partimos das reflexões de Chartier, (1996), Orlandi, (1996) e Barthes (2004), e dos estudos sobre histórias e experiências de vida e formação, com base em Souza (2004) e Josso (2004). O material de análise foi produzido nas aulas de Prática de Ensino de Letras da UERJ. Leitura é a interação das partes envolvidas no jogo discursivo, o ato de interpretar, ouvir/interagir com o diferente de si, desmistificando o sujeito-autor como detentor da verdade do texto e resgatando, no percurso interpretativo do leitor, os “erros” – não somente enquanto oposição a acerto, mas também como errância. Ler é saber que o sentido pode ser sempre outro (ORLANDI, 2006). As principais revisões aqui empreendidas, que são: (1) ampliação do conceito de leitura como interpretação; (2) descentramento da figura do autor como garantia da verdade do texto; (3) questionamento dessa verdade absoluta e sua substituição pela noção de “coerência”; (4) consideração da figura do leitor – sua história e formação – como presença ativa no processo de leitura; e (5) relevância da questão do erro enquanto *errância* no percurso interpretativo, apontam para além das velhas fórmulas pedagógicas; ou para, como escreve o poeta Manoel de Barros, *voar fora da asa*.

Palavras-chave: Leitura – Interpretação – Práticas de ensino – Histórias de vida e formação

ABSTRACT

LEARNING HOW TO TEACH: reading & readings of literature – or how to fly without wings

In order to reflect about teaching of reading we take as points of departure the writings of Chartier (1996), Orlandi (1996), and Barthes (2004), as well as the studies about school narratives and life history by Elizeu Clementino (2004) and Josso (2004). The material under analysis was produced at the Teacher’s Training classes, UERJ. Reading is an interaction between the parts involved in the discursive game – the act of interpretation – interacting with difference, demystifying the author as the owner

* Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, coordenadora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação *lato sensu* em Estudos Literários na referida Instituição. Professora de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Endereço para correspondência: PUC-Rio – Rua Marquês de São Vicente, 225. Gávea – 22451.900 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: maricrisribas@uol.com.br

of the text's truth, rescuing, in the reader's interpretative trajectory, the "errors" – not only as in opposition to getting it right, but also as "erring". To read is to know that meaning can always be something else (ORLANDI, 2006). The main revisions to be carried out: (1) the amplification of the notion of reading beyond interpretation; (2) the withdrawal of the author's authority as the sole proprietor of the truth of a text; (3) the questioning of absolute truth and its substitution for the notion of coherence; (4) the promotion of the reader – his life history – as an active part in the reading process; and (5) the relevance of error as erring in the interpretative trajectory – all that takes us beyond old pedagogical formulas, or, as the poet Manoel de Barros puts it, releases us "to fly without wings".

Keywords: Reading – Interpretation – Teacher's training – School narratives – Life history

Ler [um poema] é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz. (Jorge Koshiyawa)

Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos. (Harold Bloom)

... esse 'esquecimento' das dimensões da nossa humanidade nos ajuda a compreender o 'mal-estar' psicossomático que manifestamos cada vez com mais frequência. /.../redescobrir essas dimensões 'esquecidas', para mostrar como continuam vivas dentro de nós... (Marie-Christine Josso)

Considerações iniciais

Ao repensar o ensino de leitura procuramos, neste trabalho, partir de algumas reflexões teóricas de Chartier (1996), Bourdieu (1996), e de Umberto Eco (1985), somadas a algumas reflexões em *Análise do Discurso* (ORLANDI, 1996) e às desconstruções na "escritura" operadas por Barthes (2004)¹ e Derrida (1971). Não podemos nos esquecer da preciosa contribuição do estudo sobre experiências de vida e formação, narrativas (auto)biográficas e escritas de si, enriquecido nas pessoas queridas de Elizeu Clementino de Souza e Marie-Christine Josso, com quem tivemos a honra de estar e trocar emocionadas reflexões². O presente estudo visa repensar procedimentos para as práticas de leitura em salas de aula, com ênfase no ensino superior. Abrimos aqui um parêntese para explicar brevemente a nossa relação com o chamado 3º grau em uma das instituições em que lecionamos: a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no Município de São Gonçalo. Com esta configuração, seu curso de graduação tem a peculiaridade de permitir um trabalho essencialmente multiplicador. Lá se desenvolve uma metodologia

de duplo alcance no sentido mais imediato, especialmente nas disciplinas de Metodologia e Práticas de Ensino, pois se lida diretamente com alunos que se tornarão – ou já são – professores; ou seja, alunos de nível superior que, por sua vez, interagem em seus estágios e vida profissional com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio – níveis com que se tem, portanto, alcance indireto.

Conviver com tantos alunos e enfrentar diariamente o processo de ensino de língua e literatura, com todas as peculiaridades do contexto educacional no Brasil, demanda o desenvolvimento de uma conduta específica, de ordem prática e teórico-metodológica. Pretendemos, aqui, tentar serenar

¹ O livro é uma coletânea de artigos escritos por Barthes de 1964 a 1979, coligidos em *O Rumor da Língua*.

² O encontro foi durante o "Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – tempos, narrativas e ficções, a invenção de si", do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, organizado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Neste evento apresentamos resultado de pesquisa anterior: "O canto de si ou quando os relatos se tornam 'delatos' – estudos sobre a correspondência machadiana", realizada no Arquivo Machado de Assis, do Centro de Memória da Academia Brasileira de Letras, a ser publicada em livro pelas Edições Loyola, PUC-Rio, em 2008.

algumas angústias (nossas) de professor, com relação à leitura e, mais especificamente, à leitura de textos literários. Quando falamos em “serenar” os ânimos, em nenhum momento queremos dizer “anestesiá-lo”, “sublimar” ou mesmo “ignorar” os limites do ato de leitura no sistema educacional brasileiro e no contexto da sociedade moderno-contemporânea. Ao contrário, pensamos que a ansiedade traz consigo o desânimo. E na maioria das vezes esse estado emocional, aliado à falta de vontade política, dificulta e até mesmo impede o vislumbre de soluções que vão desde a prática em sala de aula, até a criação efetiva de projetos curriculares e extracurriculares em prol da leitura. “Serenar” é uma necessidade de dar ao pensamento a pausa necessária para olhar o entorno e compreender o que está acontecendo, saber como trabalhar de maneira produtiva e estimular o que gostaríamos fosse óbvio – os grandes benefícios do ato de ler. Este desejo é norteado pela necessidade de contato com o outro e pela constatação da riqueza produzida no processo de interação com o não-eu. Na nossa história de vida, a dimensão valiosa da alteridade vem sendo cada vez mais alimentada no exercício da docência, no esforço do constante auto-exame, na compreensão da avaliação dos procedimentos como via de mão dupla, e como realidade especular entre eu e o outro, entre o outro e eu, e entre eu e eu.

Pretendemos apresentar aqui, resumidamente, algumas conclusões que fundamentaram – e, mais que isso, vêm constituindo – reflexões e práticas eficazes de leitura para as centenas de turmas com que temos lidado na nossa trajetória de vinte anos como professora; e o que de valioso e eficaz vimos aprendendo com o próprio ato de ensinar. Contamos, para isso, com a prestimosa colaboração da aluna e bolsista de Iniciação à Docência, Aline Novaes, na UERJ, que trabalhou conosco o sub-tema *Literatura e Jornal: práticas de ensino entre fronteiras*, em estudo realizado nas Escolas da Comunidade Gonçalense, que continuará a ser desenvolvido no presente ano por mais quatro orientandos de pesquisa. Em 2007 desenvolvemos, através de oficinas de leitura e escrita com desenvolvimento da criatividade, abordagens orientadas para um projeto de desenvolvimento pessoal, com o rico suporte das narrativas de si e/ou

fragmentos autobiográficos tradicionalmente elididos do âmbito acadêmico. Esta parte da pesquisa, entretanto, está em processo de continuidade. Por isso, o que apresentaremos aqui, conforme o início deste parágrafo, são reflexões eficazes sobre a prática de leitura entendida como interpretação do entorno e de si, e também uma questão de ordem metodológica que enfatiza a aprendizagem da “implantação” dos atores no ato de leitura.

Antes disso, porém, gostaria de trazer algumas considerações recentes, divulgadas pela mídia, sobre o grau de compreensão da linguagem que os alunos brasileiros vêm demonstrando, de acordo com dados apresentados pelos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Na crônica “Precisamos de uma crise”, publicada pela Revista Veja (26.04.2006), o economista Cláudio de Moura Castro retoma os resultados do Pisa³, teste realizado em cerca de 40 países que mede a capacidade de leitura e o aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos. Ele recorda no artigo que, em 2000, a Alemanha ficou em 25º lugar e que o Brasil obteve a última colocação, ficando bem atrás do México. Na Alemanha a notícia “aterradora” teria “desabado” entre pais, educadores e autoridades traumatizados e enfurecidos, movimento que “até hoje” continua provocando tumultos, seminários, novos programas de leitura e uma “enxurrada” de novas leis. Já aqui no Brasil, diz o economista, haveria outra notícia ainda pior: o resultado sintomático não teria gerado crise alguma, com a direita e a esquerda emudecidas, a imprensa igualmente silenciosa e, de acordo com pesquisa feita junto aos pais, um resultado “quase inacreditável”: a maioria deles se diz “satisfeita” com a educação oferecida aos filhos.

Não pretendemos aqui questionar a natureza do teste, as suas condições de aplicabilidade, a preconizada indiferença de pais e educadores, tampouco a posição do economista em seu “Ponto de Vista” – o nome da sua coluna. O exemplo vem

³ PISA – Programme for International Student Assessment – é resultado de um esforço coletivo dos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, administrado pelo Conselho de Ministros da Educação do Canadá. Trata-se de um teste que avalia as condições de compreensão da escrita e o grau de assimilação dos conteúdos de matemática e ciências.

basicamente para trazer um depoimento “midiático” – ou, se me permitem o neologismo, “imediático” – sobre Leitura; e, discordando do apresentado na crônica citada, queremos afirmar que o tema continua gerando não descaso ou desconhecimento, mas sim forte ansiedade e engajamento entre os seriamente envolvidos com a educação no Brasil, em seus mais diversos níveis, mesmo porque a dificuldade relatada apresenta-se como um desafio a ser enfrentado. Temos desenvolvido – e experienciado – várias reflexões em conjunto com nossos alunos de Prática de Ensino e bolsistas de Iniciação à Docência. Vamos a elas.

Ampliando o conceito de leitura...

Sobre os aspectos observados destaco, em primeiro lugar, uma postura ideológica que considero fundamental para um bom resultado na dinâmica de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento de métodos, quaisquer que sejam, mas que sempre estimulem a autonomia (FREIRE, 1996) do aluno com relação aos conteúdos aprendidos, ainda mais em se tratando do ato de ler/interpretar. Esta postura apresenta uma base política porque, conforme a entendemos, a democratização do conhecimento exige não um culto à dependência do “discípulo” com relação ao “Mestre”; ao contrário, a autonomia do sujeito deve ser estimulada para que, inclusive na ausência deste “mestre”, o aluno possa ter/construir o instrumental e as ferramentas necessárias para desenvolver e pesquisar, ele mesmo, as idéias e as questões que está descobrindo. Trata-se de um círculo vicioso: não há leitura sem a participação direta dos sujeitos envolvidos, sem a participação efetiva destes sujeitos não há interação autor/leitor/texto, e sem interação não há leitura. Como, então, transformar o círculo vicioso em círculo virtuoso, justamente para que haja leitura, e de boa qualidade? Como proceder?

Para melhor compreender a reflexão em torno do ensino da leitura, ressaltamos que, de novo, em primeiro lugar, é preciso ampliar o conceito de leitura, refuncionalizá-lo como “interpretação” de si mesmo e do mundo a sua volta, conforme mencionamos antes. No sentido *lato*, todas as manifestações humanas – culturais, artísticas e comportamentais – são passíveis de leitura, e, como tal,

representáveis, textualizáveis. O ato de ler, portanto, ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos, fura o bloqueio da imanência de significados e passa a existir na dinâmica da interação autor/leitor/texto, em contínua produção de sentidos, muitas vezes conflitantes. De acordo com Orlandi (2006, p. 116), “Ler é saber que o sentido pode ser sempre outro”. Esse princípio de desconfiança estimula a participação do leitor na saga interpretativa, pois fala de uma saudável incursão pela alteridade – sem a qual não pode haver interação das partes envolvidas no processo de leitura. A dinâmica da interação realoca os lugares da produção (autor) e da recepção (leitor) em relação com o texto, implodindo velhas hierarquias – conceitos tradicionais de genialidade, criatividade por inspiração, dentre outros – e operando descentramentos, sobretudo quanto à posição autoral, já sinalizada por Barthes quando decreta a morte do autor.

... é lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à “pessoa do autor”. O *autor* ainda reina nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos e na própria consciência dos literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões...” (BARTHES, 2004, p. 58)

Ignorar a morte do autor, como a identifica Barthes, significa que “a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu” (2004, p.58), o que leva o leitor a superpor e até mesmo fundir biografia e literatura, além de estimulá-lo não a analisar, mas a julgar, enfim, a fazer equívocos teóricos que podem levar a uma tessitura de preconceitos e exclusões. O procedimento é muito semelhante à conduta usual de julgar atitude e caráter do ator de uma novela ou filme pelo seu personagem ou pelo seu autor. É muito útil para o desenvolvimento da leitura, entendida como interpretação, estimular no aluno a compreensão de que há simultaneamente uma proximidade e uma distância – na verdade uma relação de descontinuidade – entre vida biográfica e vida literária, entre narrador e autor, entre idealizador e obra. A insis-

tência na leitura exclusivamente projetiva traz o equívoco presente em grande parte da crítica literária do século XIX, por exemplo, em afirmações como as feitas por Silvio Romero, cujo preconceito e questões pessoais contra o homem Machado eram projetadas diretamente à sua crítica sobre a obra literária do escritor Machado de Assis.

Vale ressaltar que a projeção direta da biografia do autor sobre a obra, por resultar, muitas vezes, em atitudes discriminatórias e de exclusão social, não é de forma alguma a nossa orientação metodológica; ao tomarmos como mais uma referência a própria experiência, a história de vida, o nosso interesse é bem diverso. A inclusão (auto)biográfica como proposta metodológica busca analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação de professores, visando à construção da narrativa de si (SOUZA, 2004, p. 390), movimento que, por sua vez, leva a análise a incidir sobre a própria leitura e a entender a mediação da subjetividade do próprio analista. Neste procedimento, são estudados os princípios que devem e podem ser considerados como valores (auto)biográficos no projeto de formação de leitores e professores. “O processo de falar de si para si mesmo – conhecimento de si – possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento.” (SOUZA, 2004, p. 393)

Este é um dos motivos pelos quais é importante exercitar a auto-análise (auto-exame, meta-cognição), em outras palavras, o conhecimento de si *pari passu* ao contínuo exame da própria prática de leitura – até para minimamente perceber como ela se desenrola, como ela se constitui, ou como eu a construo. Enfim, “para que a minha leitura se torne por uma vez objeto de uma nova leitura, tive evidentemente de sistematizar (...) e interrogar a minha própria leitura ...” (BARTHES, 2004, p. 26). Quero dizer que empreender uma reflexão teórica sobre a leitura exige uma (auto)indagação constante. Sem um questionamento sobre a própria prática e sem a sistematização do seu modo de ocorrência não é possível suscitar sequer uma teoria da leitura, quanto mais ensiná-la. Não consideramos possível lecionar sobre algo que não se experiencia. Mesmo porque, de acordo com Marie-Christine Josso, “o

processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias” (apud SOUZA, 2004, p.393). Neste sentido, pensamos haver uma urgência em voltar o foco sobre nós mesmos e o entorno, enquanto leitores no sentido *lato*, para melhor empreender o trabalho (pedagógico) em cadeia, ou melhor, em rede: professor do professor em formação constituída de formações.

Com esse instrumental teórico-metodológico, voltamos nosso olhar para a área de Letras, especificamente para a questão da leitura. A partir do conhecimento de si, do foco na pesquisa (auto)biográfica, da valorização da experiência, e de transformações identitárias, enfim, do memorável acervo que esse olhar revitaliza, questões básicas ressurgem: como estimular a leitura, sem se sentir estimulado por ela? Como querer que o aluno leia muitos livros se o próprio professor não consegue fazê-lo no seu cotidiano atribulado? Como desconstruir os preconceitos e trabalhar a inclusão social, se a própria postura teórica está mergulhada em estereótipos e favorece, quase inconscientemente, a exclusão? Como estimular a formação da cidadania, se há uma grande hesitação na escolha de títulos, em função do velho dilema: literatura clássica, obras canônicas, ou obras populares, contemporâneas?

É preciso, também, do ponto de vista do receptor – aluno, leitor, público –, levá-lo a compreender a fértil possibilidade de ler, falar, estar no mundo, colocar(-se); e que o alargamento e a fundação do próprio espaço dependem do diálogo com o outro, da condição de ouvir a sua e a voz alheia. Josso nos diz que “a pedagogia do diálogo (explicitando e questionando) (...) se oferece como uma abertura para o conhecimento da necessidade, do desejo, da busca ou da expectativa do projeto de que a procura de formação se reveste”. (JOSSO, 2004, p. 201). No diálogo se inscreve a formação da cidadania – *pari passu* ao respeito pelas diferenças, pela consideração de que ninguém é *tabula rasa*, conforme ressaltam os PCNs, e por isso todos têm algo a dar e a receber. Ler é também saber ouvir a voz do outro, ainda que esta fala seja o silêncio.

Ah, para se chegar à mudez, que grande esforço da voz. Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem existia

como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. (Lispector, *A paixão segundo GH*)

As diversas modalidades, configurações e efeitos do silêncio não serão desenvolvidos neste trabalho; mas reiteramos que o exemplo literário representa a importância de “implicar-se”. Queremos dizer: ouvir o outro, a si mesmo, compreender os próprios e alheios limites e possibilidades no ato de leitura e produção, redescobrir a força da enunciação e perceber o quanto a ausência de fala é também linguagem.

Vimos, até agora, a importância de se operar mudança de ponto de vista do professor/leitor, a partir do momento em que as habituais indagações sobre o ato de ler – geralmente voltadas apenas para os alunos em sala de aula – passam a ser focalizadas também em sua (nossa) própria direção. Só com a sistematização dos próprios procedimentos e o respeito às experiências de vida e formação individuais e coletivas será possível compreender o que está envolvido no pacto de leitura e empreender uma reflexão de base teórica.

Já dito por vários estudiosos, o primeiro ponto é questionar o próprio conceito de leitura. Enfatizamos: questionar de fato. Embora já tenhamos ultrapassado (intelectualmente) a concepção de leitura como a mera decodificação de sinais gráficos, constatamos que ainda não está assimilada (na prática da sala de aula) a amplitude que o conceito vem ganhando. Tal percepção vai se constituindo à medida em que se dialoga consigo mesmo, que se faz o inventário das formações individuais e do ‘pertencimento’ a grupos sociais dos quais fazemos parte, ou seja, à medida em que também lemos a nós mesmos. Conforme a entendemos, a pesquisa (auto)biográfica é uma aventura porquanto apresenta o mais sutil dos obstáculos: aquele que aprisiona o ego e pode duplicar infinitamente o afogamento de Narciso. Por isso afirmamos: é fundamental compreender a própria participação – responsabilidade – nos processos, sem se fixar, ao mesmo tempo, na postura auto-

centrada. Avaliar a própria responsabilidade não é o mesmo que colocar-se como ponto original, absoluto e detentor das verdades; o sujeito auto-centrado não se percebe como responsável, mas sim como culpado. Propomos a troca da noção de culpa pela de responsabilidade.

Ler, então, é interpretar(-se) – a si e ao entorno, no texto, processo dinâmico em que o envolvimento conta mais que o suposto sentido, mesmo porque é da interação que o(s) sentido(s) são produzidos. E ainda ter sempre presente que a interação é entre subjetividades, entre homens, não entre seres inanimados, coisas, entidades que são mencionadas para eximir o sujeito de sua responsabilidade e atuação no campo discursivo. “Texto” só existe em si como objeto empírico, o que é percebido pelos sentidos. Texto, em seu sentido etimológico, “aquilo que é tecido”, pressupõe, no mínimo, “tecelões” – agentes e tessituras - tramas, ideologias e contextos, ou seja, uma multiplicidade de sujeitos em interação. Gostaríamos aqui de lembrar que Josso prefere, em lugar de “interacção”, a palavra “transacção”, por denotar uma intencionalidade que é modelada por e modela a variedade quase infinita das circunstâncias de nossas vidas. Intenção, completamos, resgata responsabilidade na atuação.

Paremos agora por um instante. Neste exato momento, o aqui e agora da leitura – referimo-nos ao “seu” olhar sobre este “meu/nosso” texto –, percebemos uma via de mão dupla, um olhar mútuo. Sobre este jogo de olhares que se cruzam e se refazem já há experiências múltiplas de leituras, as quais levam em conta as expectativas de parte a parte, as projeções, os preconceitos, os acervos pessoais... e os sinais obtidos na observação imediata do contexto. Vale lembrar, inclusive, que estes sinais observados podem confirmar, complementar ou desfazer o pacto de leitura previamente estabelecido. Neste momento é possível interromper a leitura ou continuar o percurso. Qual o seu desejo?

Por uma interpretação coerente

A partir das citadas revisões, outras formas usuais de pensamento podem ser revisitadas. Urge perguntar, por exemplo: a leitura que se faz sobre os textos literários é só nossa ou há fatores que

nela interferem e a atualizam? A “minha” interpretação é passada aos alunos como a única, a verdadeira, a mais correta? Como resolver o dilema das múltiplas possibilidades interpretativas diante das exigências de “gabaritar” as provas nos concursos? Como entender o “erro”?

São perguntas cujas respostas não estão prontas. E por isso mesmo devem ser refeitas a todo o momento. Quando falamos em leitura, não nos abstermos de trazer o peso do “pacto”; ou os “protocolos” de leitura (CHARTIER, 1996, p.11). Pacto e protocolo são expressões que falam de acordos prévios, de contratos em que há várias partes envolvidas. Assim é o pacto de leitura, ou o jogo: há regras previamente aceitas e às vezes de forma tão automática que os próprios envolvidos – nós, leitores – não nos damos conta da nossa aceitação nem do alcance deste contrato. Chartier nos fala de dois tipos de protocolo – um em nível de construção textual, feito pelo autor, e outro em nível de configuração formal do objeto livro, feito pelo editor. O primeiro é quando o autor dissemina ou determina elementos pelo texto de forma a assegurar ou indicar a “correta” interpretação que se deveria dar a ele. Entendemos que essa atitude pressupõe, por um lado, um autor centrado; e, por outro, um “leitor ideal”, cuja competência lhe permitiria decodificar o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo e até mesmo a identificar a verdadeira intenção autoral. Ou seja: “Baliza-se o percurso do observador de modo que tome para si a função de um leitor cuidadoso e possa chegar a uma interpretação que seu autor julga a única correta.” (CHARTIER, 1996, p. 10)

Neste momento outro questionamento se faz urgente: será que é da competência do leitor encontrar o “mesmo” sentido que o autor daquele texto pretendeu? É possível apreender a (sonhada) verdadeira intenção autoral? E mais: ao reencontrar, em determinado texto, o mesmo sentido que o seu autor teria pretendido, o ato de leitura não estaria reduzido a um eco da voz do autor, considerando que fosse possível identificar a real intencionalidade dessa voz?

Tomemos agora o segundo protocolo para o qual Chartier nos chama a atenção. Trata-se daquele que se produz na própria matéria tipográfica e é de responsabilidade do editor, de modo a favorecer

certa exterioridade da leitura e a caracterizar o seu “leitor ideal”, que, portanto, não precisa se assemelhar àquele originalmente suposto pelo autor. O que observamos neste segundo contrato, a nosso ver, é uma substituição de sujeição, isto é, forja-se uma aparente liberação do poder autoral e em seu lugar coloca-se uma submissão às expectativas do público que vai interferir diretamente na apresentação formal do livro.

Dizemos, portanto, que, além do primeiro protocolo – a paternidade do autor no ato de leitura/ interpretação textual (autor esse de quem já foi declarada a morte) –, há o segundo protocolo, isto é, aquele de edição ou impressão presentes no suporte material de sentido (a configuração formal do objeto livro que “orienta” e reduz a polissemia da leitura). Ter consciência dos equívocos que representam é fundamental para as práticas de leitura, equívocos estes que devem ser considerados para estudo. Tanto é importante reconhecer os efeitos do culto ao autor, da reiterada busca pela “verdadeira” intenção autoral, quanto perceber as restrições a que uma capa de livro pode induzir o leitor, antes mesmo que ele percorra as suas páginas.

Por isso, Chartier afirma que “A materialização do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem.” (1996, p.11). Fazer a história das práticas de leitura significa incluir também o estudo dos usos históricos do livro e das formas de impressão, isto é, considerar tanto a “ordem do livro” (materialidade, objeto empírico – edição, impressão etc), quanto a “ordem do discurso” (subjéctiva, interpretativa).

Continuando nossa reflexão, velhas questões retornam. Como lidar objetivamente com as interferências do leitor e do autor no ato de leitura? E a verdade do texto – se existe, onde está? Enfim, o que é uma leitura correta? Como viver o grande paradoxo da multiplicidade interpretativa de textos literários quando precisamos ensinar aos alunos a “acertar” as questões de interpretação? Como orientá-los – e a nós mesmos – sem reduzir a força do texto poético nem castrar o percurso interpretativo dos alunos? Como, por outro lado, oferecer-lhes as referências necessárias para que consigam ler as citações, homenagens, enfim, os jogos intertextuais cuja percepção tanto ilumina o texto?

O ensino da leitura é um percurso a ser trilhado por partes. Já dissemos que a validação da interpretação, enfim, a busca inglória pela garantia de verdade prescrita pelo autor trai a insegurança e a ilusória expectativa de achar que este autor assegura “a verdade” do texto. Voltando a Chartier, convém repensar a prática a que ele chama “protocolar”, ou seja, a determinação implícita da autoridade do autor a propósito da maneira adequada de ler.

O peso que se atribui à autoria denota uma perspectiva de leitura avessa à postura que propusemos no início desta reflexão – a leitura como desconfiança, o dado de saber que o sentido pode ser sempre outro (ORLANDI, 2006). Ora, se a consideração da presença do outro no ato de ler leva à multiplicidade interpretativa, à construção de outros sentidos, por que insistimos em buscar na autoria o testemunho da verdade prévia à própria leitura? É produtivo achar que o sentido é único, absoluto, que “está lá no texto” e por isso só o autor poderia nos assegurar sua autenticidade? Quais as implicações dessa prática?

Retomamos Barthes, quando adverte que “... a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa: o autor, a revelar sua ‘confidência’.” (BARTHES, 2004, p. 58)

A insistência na validação da leitura pelo testemunho autoral é por estarem, os leitores, referendando ao autor um poder histórica e socialmente atribuído, um valor de culto, um poder quase religioso de criador, a aura – na expressão de Walter Benjamin (1993). Com esta perspectiva, só lhes resta ler como reconhecimento e não como produção de sentidos. Assim estar-se-á lidando com o autor divino/pai provedor e sua contraface leitor-rebanho, o que contribui para a visão negativa do leitor/filho/aluno que se desgarra. E esta prática “pedagógica” não inclui apenas os possíveis alunos, como também nós, professores. Por que a insistência em rotular como desacertada “perda” e não como salutar “busca de autonomia”, o procedimento daquele que se desgarra do rebanho?

Por outro lado, a leitura, se entendida como lugar da liberdade total de produção de sentidos – “cada um interpreta do seu jeito” –, recai no equí-

voco do outro extremo. Embora não sejamos partidários do termo “decifração”, que pressupõe um texto cifrado e de significação preestabelecida a ser desvendada, concordamos com Pierre Bourdieu (1996, p.14) quando adverte que a complexidade do ato de ler não deve conduzir ao engodo de uma generalização tal que se descole totalmente do ato de “decifração letrada” suposto na leitura.

Qual seria, então, a justa medida, o ponto de equilíbrio que nos permitiria saltar do falso pressuposto de uma verdadeira intenção autoral, sem cair na extrema subjetividade? Como não se manter condenado à repetição infundável de Eco – tornar-se pedra –, e nem se afogar no espelho d’água de Narciso? Qual o outro lugar do leitor?

O (re)nascimento do leitor

Neste ponto da exposição, insistimos em voltar o foco para quem lê – seja aluno ou professor. Vale a pena lembrar que, em contrapartida à hegemonia do autor, na história da literatura, a figura do leitor cresce a partir do Romantismo e ganha realce na chamada Modernidade, conforme registra do aqui na última citação de Barthes.

O leitor, saudado ao longo da literatura universal por tantos epítetos fraternais e irônicos, dentre eles “Caro” (Miguel de Cervantes, Machado de Assis), “*Hypocrite e frère*” (Charles Baudelaire), e “*Insensé*” (Victor Hugo), esse alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros (BOURDIEU, 1996, p. 232), deixa de ser um mero receptor passivo e amplia a sua esfera de atuação no próprio ato de ler. A partir dos séculos XIX e XX, estratégias de leituras se desdobram: dialogismo e intertextualidade, negação, silêncio, implicitude, pressuposição etc. Ante a polissemia do texto literário, o leitor tanto se compraz em produzir sentidos, quanto se desconcerta frente ao desafio de não conseguir produzir sentido algum.

Assim, uma figura menos rígida e ao mesmo tempo mais ativa de leitor vai-se constituindo. Ao encontrar incertezas e na premência de lidar com significantes dispersos em cadeia, a aceitação de uma verdade prévia, enfim, o caráter quase religioso e a passividade no ato de interpretação se tornam, a partir de então, sério impedimento ao processo de ler. Por isso a nossa insistência na lei-

tura como desconfiança e a defesa da interação dos pólos envolvidos no ato de ler: autor/leitor/texto. Sem pretender “dominar” previamente um sentido, o olhar desconfiado é muito útil para compreender o lugar – plural – mais produtivo para o leitor no exercício da leitura. Para que cada um perceba e (re)encontre a sua própria e valiosa implicação no ato de ler / interpretar(-se).

Leitura de literatura - um risco na contramão

Ressaltamos que a leitura de literatura constitui(-se) um terreno pantanoso, fluido, polissêmico. Para mapear esse terreno, enfim, para lê-lo, é preciso que haja interação das partes envolvidas no jogo discursivo, que haja respeito pelas histórias particulares de vida dos envolvidos no processo, porque elas vão compor o posto de observação peculiar de cada leitor, ou seja, de cada um de nós. Este observatório privilegiado e singular, produzido na confluência de *eus* plurais, representa a dinâmica da leitura de literatura. Vai-se constituindo, então, na configuração múltipla, multifacetada, e na contramão dos condicionamentos forjados pelo senso comum, o precioso lugar do diálogo com a alteridade. O diálogo no sentido que a etimologia resgata – saber através de saberes, o que pressupõe ouvir/interagir o diferente de si, sem arvorar-se do poder, melhor dizendo, da ilusão de ser o detentor da verdade absoluta.

Diversamente, a “velha” educação trabalha com o culto ao testemunho de realidade: propaga confiar plenamente no que se lê e a ver o autor como aquele pai/mestre que garante a verdade do filho/texto/aluno. Já foi dito anteriormente o quando a atitude recai numa rede de equívocos.

Ainda sobre esta questão de autor/pai, Umberto Eco, ao historiar o processo de elaboração de *O Nome da Rosa* (1985), afirma que “Um romance é uma máquina de produzir interpretações”. E, logo adiante, “Todo autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do *texto*” (ECO, 1985, p.12) – texto agora entendido por nós como prática de leitura entre sujeitos. Eco dá respaldo à presente abordagem sobre leitura, quando defende a necessidade de uma leitura “desampa-

rada” do autor/pai (narcísico, autocentrado) e aberta à produção de sentidos pelo leitor – a orfandade é assim entendida como vital para o texto literário.

Para concluir aqui a questão filosófica antes apresentada como “A Morte do Autor” e agora vista como necessário “parricídio”, retomo, com Barthes e também com Jacques Derrida, a afirmação de que urge abalar a *epistémè* ocidental em seus paradigmas pai, deus, rei, sol, capital, autor, para que o filho-texto tenha liberdade de “disseminar-se e inseminar-se, longe do olhar paterno e de sua voz” (DERRIDA, 1971); assim a escritura se liberta, o que ela (nós) só poderá fazer *escrevendo*.

O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro (...) considera-se que o Autor *nutre* o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com um filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado. (BARTHES, 2004. p. 60-61)

E, completando, quanto mais longe, mais perto. Queremos dizer: quanto menos autocentrados, mais podemos compreender o lugar ou os lugares (nossos) de sujeitos no ato de leitura. Mapear as histórias de vida, a participação, a transacção, valorizando e inserindo os “eus” sem absolutizá-los ou propor hierarquias determinantes, são atitudes que delineiam e nos permitem vislumbrar, ainda que em traços tênues, a fértil possibilidade de leitura e leituras de literatura. Um alento para nós, professores dos professores em formação. Um achado para nós, leitores.

A errância do leitor

Seguindo a trilha barthesiana, podemos responder a mais uma das questões propostas ao longo deste capítulo, ao afirmarmos que, afastado o Autor, a pretensão de “decifrar” um texto torna-se inútil; assim como encontrar o autor “sob” a obra também se faz uma atitude estéril. Encontramos, aí sim, a escritura múltipla que se oferece não para ser decifrada, mas deslindada, desfiada em todos

os seus estágios. Ela está presente para ser percorrida, revisitada, mas não penetrada, pois não há um fundo invisível, oculto, algo “por trás”, ao que se resgata a “errância” do leitor no percurso interpretativo. Errar, não somente enquanto oposição a acertar, mas também como caminhar sem direção preestabelecida, estar aberto às muitas possibilidades, à incerteza.

A literatura (escritura), portanto, ao se recusar a imprimir ao texto um segredo, algo escondido, ao resistir a um sentido único a ser descoberto pelo simples fato de já estar lá, “libera uma atividade a que se poderia chamar contrateológica, propriamente revolucionária...” (BARTHES, 2004, p.63). Obviamente a aventura envolve riscos, mas nada mais salutar do que a incerteza de percorrer sem penetrar no terreno movediço em que se constitui a literatura.

Jorge Koshiyawa (1996, p. 81) nos lembra que ler um poema é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz. Conforme entendemos, o outro ser representa o vislumbre da alteridade, aponta para o descentramento do sujeito, o deslocamento de seu eu narcísico para que possibilidades outras sejam consideradas. Vozes de que não sabemos, que não representam origem.

A atitude pode se desdobrar, primeiramente, na “desconfiança” que mencionamos anteriormente. Saber que o sentido pode ser sempre outro favorece a produção de hipóteses e efeitos de sentido pelo leitor, torna-o desamparado, consciente da sua errância – e aqui nos referimos, mais uma vez, à rica duplicidade da palavra errar. Ao fazê-lo, o leitor se afasta do domínio do autor, ao mesmo tempo em que também sai do seu centro. A partir daí, a leitura já está se desenvolvendo autonomamente à figura do autor enquanto gerador único do sentido verdadeiro, o que se deve estender ao gênero poético.

Além da abordagem teórica, vale também reforçar, como questão pedagógica, a opção pela errância; em outras palavras, é preciso realocar a questão do erro no percurso interpretativo. Um dos mais temidos obstáculos na leitura de textos literários é justamente errar. Se o estímulo é pela produção de sentidos vários, se ocorre o afastamento da suposta verdade do autor, o intérprete se sente desamparado e teme o engano. Quem agora lhe

dará a garantia se ele está sozinho? O caminho é de construção/desconstrução: será preciso dialogar com o texto e suas vozes, em outras palavras, substituir o temor pelo erro “criativo” como oposição a acerto e mediar as suas hipóteses de leitura pela “coerência” com o próprio texto. O apoio é fluido, construído na dinâmica da interação das partes envolvidas no ato de ler.

Anteriormente exemplificamos ao leitor as referências e evocações presentes em alguns textos literários da modernidade. Agora o foco é o olhar deste leitor, para o qual alguns escritores deram especial atenção. Dentre muitos exemplos em manifestos, poemas e contos, pinçamos três estratégias de leitura resumidas na percepção poética de escritores brasileiros: “Ver com os olhos livres” (Oswald de Andrade), o estado de “Alumbramento” (Manuel Bandeira) e o de “Epifania” (Clarice Lispector). As expressões apontam para “um modo de percepção desautomatizada, pelo qual o olhar singulariza o objeto e o liberta das camadas convencionais e do uso instrumental que dele se fez e faz”. (BOSI, 1996, p. 30). Até onde a compreendemos, a conclusão de Alfredo Bosi é herdada da bela reflexão do formalista russo Vítor Chklovski (1976).

A desautomatização da percepção do sujeito, possível pela arte poética em um movimento de interação, corresponde ao olhar da criança no período de aquisição da linguagem, momento anterior à conceituação, quando as possibilidades significativas são múltiplas e ainda não sofreram os efeitos arbitrários da convenção social – do signo.

A questão é como chegaria ao adulto esse olhar da criança, uma vez que ele já teria passado pelos condicionamentos do processo de significação, ou seja, aprendido e apreendido o valor dos signos.

Em outras palavras, diferentemente do processo natural da criança – na fase antes e durante a aquisição da linguagem – como seria possível ao adulto “desconhecer” a relação entre as palavras e as coisas depois de tê-las conhecido, enfim, refazer o percurso após tê-lo percorrido, resgatar o valor do significante e anteceder-se ao processo de significação, já ciente dos conceitos e inúmeros preconceitos que constituem o (nosso) olhar ?

Seria preciso – e urgente – vivenciar o estranhamento diante do velho, do banal, do *déjà vu*.

Estranhar é subitamente desconhecer o óbvio, sentir-se estranho no ninho e, insistimos, suportar o choque ou desamparo inicial, e vê-lo sob outros ângulos. Esse esforço traz consigo a possibilidade do novo, do original obtido pela desautomatização da percepção, pelo chamado olhar ingênuo – ingenuidade no sentido que lhe atribuiu Schiller em 1795, enfim, ver *como se fosse* a primeira vez.

Pequenas conclusões ou... como voar fora da asa

Visando, portanto, à maior eficácia do ensino da leitura de literatura, a reflexão aqui empreendida sugere, então, uma série de refuncionalizações dos aspectos e elementos envolvidos no processo interpretativo.

Tais revisões se tornam possíveis a partir do momento em que o pesquisador/analista/professor altera o ponto de observação; e, ao invés de responsabilizar apenas o aluno ou sucumbir diante dos vastos limites econômico-sociais, decide tanto empreender um questionamento teórico acerca do próprio ato de ler, quanto se orientar para sistematizar a sua prática cotidiana no contexto social em que está inserido. E sempre respeitando as histórias de vida e formação dos envolvidos no processo.

Das revisões propostas:

(1) premência de um conceito de leitura, literatura e de poesia no sentido *lato* – ler é interpretar(-se);

(2) descentramento da figura do autor como garantia da verdade única do texto;

(3) questionamento acerca da existência dessa verdade absoluta e sua substituição por “coerência” interna e externa;

(4) consideração da inapreensibilidade da intenção autoral; conseqüentemente,

(5) verificação da impossibilidade de “decifração” do texto;

(6) promoção da figura do leitor como presença ativa e atuante no processo de leitura frente à escritura; e

(7) relevância da questão do erro enquanto *errância* necessária no percurso interpretativo.

Estas revisões em cadeia, ou como preferimos, em rede, primeiras num processo constante que se refaz e auto-regula, refere-se a um *modus interpretandi* que poderá contribuir para que se encontre, fora dos paradigmas tradicionais, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, e que é esse composto chamado escritura. Como nos fala Tomaz Tadeu, “a teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (SILVA, 1994, p. 250). Diversamente das teorias tradicionais, a teoria educacional crítica acredita ser possível penetrar nos saberes e conhecimentos contaminados pela ideologia e desmistificá-los. Neste sentido, entendemos que uma das funções do professor/intelectual é contribuir para que o estudante chegue a uma compreensão não mistificada da vida social, compreensão esta supostamente isenta – ou minimamente consciente – dos interesses do poder, dos quais todos nós, direta ou indiretamente, fazemos parte. Não podemos esquecer, portanto, que as pedagogias críticas só o serão de fato na medida em que aplicarem a si próprias os instrumentos de crítica que aplicam aos outros (SILVA, 1994, p. 251)

Nosso percurso, portanto, vai se constituindo na errância, na (in)justa proporção da caminhada; no fazer (auto)leituras e leituras de literatura, de modo a implicar-se no ato de ler/interpretar; ao mostrar ao leitor a possibilidade de conhecer e transgredir fórmulas consagradas; ao renascer para além das velhas expectativas; e ao (des)construir para dentro e fora das possibilidades usuais... ou, como se pode ler na orientação poética de Manoel de Barros, *ao voar fora da asa*.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. Parte II: da obra ao texto. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.57-92.

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia. In: BOSI, A. (Org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p.7- 48.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler?**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Liberdade. 1996.
- CHKLOVSKI, Vítor. A arte como processo. In: OLIVEIRA TOLEDO, Dionísio de. (Org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. 2. ed.. Porto Alegre: Globo, 1976.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ECO, Umberto. **Pós_Escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de “Poética”, de Manuel Bandeira. In: BOSI, A. (Org.) **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p.80-100.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1983 (4.ed. 1996).
- _____. **Discurso e leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTIAGO, Silviano (Org.). **Glossário de Derrida**. Verbete Parricídio. Rio de Janeiro: Francisco Alves/Edipuc, 1977. p. 60-1.
- SCHILLER. **Poesia ingênua e sentimental**. Trad. M. Susuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- SOUZA, Eliseu Clementino da. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.387-417.

Recebido em 02.05.07

Aprovado em 22.11.07

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESPAÇO ALTERNATIVO E INTERAÇÃO

Maria de Jesus Cano Miranda *

Regina de Jesus Chicarelle **

RESUMO

O Projeto de Extensão Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais iniciou-se há mais de dez anos na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, com o objetivo de oferecer a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais (atualmente o projeto atende alunos com deficiência mental) um espaço alternativo para a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer, enfim, de pesquisar o mundo em suas diferentes possibilidades. Estruturado em áreas de conhecimento (ateliers), o projeto visa promover situações que exijam de seus participantes a utilização e o desenvolvimento de habilidades nos âmbitos cognitivo, lingüístico, motor, social e afetivo. Atualmente, encontram-se em funcionamento os seguintes ateliers: Artes, Música e Teatro, Letramento, Informática, Atividade Motora, e Jogos Matemáticos. Alunos dos diferentes cursos de licenciatura da instituição desenvolvem o trabalho, sempre coordenados e orientados por professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da mesma universidade. Assim, o projeto proporciona benefícios cognitivos, emocionais e sociais aos seus participantes, constituindo-se em um espaço rico para estágios e debates em Educação Especial para diferentes profissionais e alunos dos diversos cursos da UEM, contribuindo sobremaneira na formação dos futuros profissionais, cujos currículos nem sempre contemplam esta temática. Favorece, desta forma, a realização de estudos e projetos de iniciação científica, ampliando o campo da investigação na área educacional.

Palavras-chave: Educação Especial – Espaço alternativo – Processo interativo

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION: ALTERNATIVE SPACE AND INTERACTIVITY

Alternative Activities for People with Special Needs is a project which started more than years ago at the State University of Maringá, Maringá/PR, Brazil, and aims at giving to children, young people and adults with special needs (in this moment attend mental deficient students) an alternative space so that, through playing, singing,

* Mestre em Educação. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço para correspondência: Av. Colombo 5790, Zona 7, DTP – 87020900 Maringá/PR. E-mail: mjcmiranda@uol.com.br

** Mestre em Educação. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço para correspondência: Av. Colombo 5790, Zona 7, DTP – 87020900 Maringá/PR. E-mail: regina@alget.com.br

knowledge and research, they would explore the world and its several possibilities. The project is structured according to areas of knowledge and triggers conditions that requires of its participants the use and the development of capacities in the cognitive, linguistic, psychomotor, social and affective fields. The following workshops are being currently developed: arts, music, drama, reading and writing, cybernetics, psychomotor activities and mathematical games. Students hailing from different undergraduate courses of the above-mentioned university and monitored by professors of the Education Department help in the project. The project not only furnishes cognitive, emotional and social benefits to its members but is an excellent space for training periods and debates on Special Education for different professionals and students of various undergraduate courses. It also benefits the training of future professionals whose school curriculum fails to include such theme. Further studies and scientific initiation projects are also benefited while investigation in Education is broadened and deepened.

Keywords: Special Education – Alternative space – Interactive process

Introdução

O Projeto de Extensão Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais destina-se ao atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência nas áreas mental, física, motora e condutas típicas de instituições públicas e particulares da cidade de Maringá e região.

Trata-se de um projeto coordenado pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá. Foi aprovado em Câmara Departamental na data de 04/04/95, tem sido sempre coordenado e orientado diretamente por um professor do DTP (Departamento de Teoria e Prática da Educação), e encontra-se em funcionamento nas dependências do CAP (Centro de Aplicação Pedagógica, campus da UEM, Maringá) desde sua aprovação, atendendo crianças, jovens e adultos com necessidades especiais¹ às segundas e quartas-feiras, no horário das 13.30h às 16 00h.

O seu objetivo principal é oferecer às pessoas com necessidades especiais um espaço alternativo para a exploração do prazer de brincar, cantar, conhecer, enfim, de pesquisar o mundo em suas diferentes possibilidades e, também, promover educação que favoreça o desenvolvimento integral da pessoa humana, independentemente dos limites apresentados por diferentes fatores, bem como proporcionar um espaço alternativo capaz de con-

tribuir para que a pessoa com necessidades especiais se realize como ser humano.

A elaboração e execução deste projeto, ao longo destes anos, têm sido uma demonstração de resultados práticos no combate às políticas e mecanismos que desencadeiam a exclusão de pessoas com deficiências dos grupos sociais e, principalmente, do mercado de trabalho.

O princípio norteador que move as suas ações pauta-se no pressuposto de que o homem precisa ser valorizado na sua essência. Guia-se pela lógica de que todo desenvolvimento técnico-científico deve voltar-se para o benefício do homem. Considera-o portanto um ser social, e entende que suas incapacidades ou defeitos, originados pelos diferentes fatores, devem ser tratados como questões sociais, e que a própria sociedade deve oportunizar diferentes maneiras de desenvolvimento e integração das pessoas com necessidades especiais no mundo coletivo, como elemento participativo.

O funcionamento do projeto dá-se pela participação de alunos dos diferentes cursos da instituição que atuam em algumas áreas do conhecimento (ou ateliês, que serão mais bem explicitados na metodologia do trabalho), sempre orientados por um outro professor.

¹ O projeto é destinado ao atendimento de pessoas com necessidades especiais em qualquer uma das áreas. Porém, nos últimos anos, a população que tem procurado por este serviço compõe-se, especificamente, de deficientes mentais.

Deste modo, são desenvolvidos anualmente projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados ao projeto de extensão em questão, a fim de estudar a temática da deficiência nas pessoas em suas diferentes dimensões, bem como projetos de iniciação científica (PIC e PIBIC). São oferecidos, também, cursos complementares, com a finalidade de formar os alunos participantes do projeto nas teorias e concepções que subsidiam a prática pedagógica desenvolvida para a consecução dos objetivos do projeto e que, de certa forma, oportunizam estudos e reflexões a respeito de questões relacionadas à Educação Especial, área pouco contemplada pelos currículos dos cursos de nível superior.

Assim, o presente texto se propõe a mostrar a dinâmica deste trabalho, compartilhando com os leitores os resultados enriquecedores de uma experiência que vai além do simples relato dos fatos, resultando em uma vivência que privilegia a participação e sensibilização de todos os envolvidos no processo.

A dinâmica do Projeto

A sociedade contemporânea defende o exercício pleno da cidadania dos membros que a compõem, embora se utilize de mecanismos ocultos que acabam gerando exclusão de minorias menos favorecidas. Neste projeto, defende-se a idéia de que nessa mesma sociedade, de princípios contraditórios, há de emergir uma força representada em pessoas, ações e instituições que lutem para combater a exclusão.

A partir deste pressuposto, pensou-se em organizar o trabalho de tal forma que os participantes pudessem ser mobilizados nas diferentes áreas de seu desenvolvimento. Levou-se em conta que a linguagem, em suas diferentes formas (plástica, oral, corporal, musical, gráfica), se constitui, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, em um instrumento de mediação privilegiado na formação, desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos.

Dessa forma, os diferentes ateliês, embora desenvolvendo conteúdos específicos, têm como objetivos: desenvolver o auto-conceito e auto controle destas pessoas; estimular a capacidade de auto-expressão, a imaginação e a interação; viabilizar a internalização e re-significação de conceitos a partir

das experiências obtidas em sua cultura; e oportunizar situações que contribuam para a compreensão da realidade em que vivem, ou seja, para a formação de sua consciência.

Neste sentido, o projeto encontra-se estruturado em áreas de conhecimento (ateliês), os quais visam promover situações que exijam de seus participantes a utilização e o desenvolvimento de habilidades nos âmbitos cognitivo, lingüístico, motor, social e afetivo. Atualmente, estão organizados e em funcionamento os seguintes ateliês: Artes, Música e Teatro, Letramento, Informática, Atividade Motora e Jogos Matemáticos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento das diferentes atividades dos ateliês fundamenta-se na concepção sócio-histórica, que entende que as necessidades humanas se desenvolvem nas relações e interações sociais, as quais são criadas e modificadas historicamente.

Nesta perspectiva, passamos a descrever a composição de cada ateliê para melhor compreensão do leitor. No ateliê de artes plásticas, trabalha-se a leitura dos objetos e da realidade, caracterizando formas e espaços (posição, proporção e movimento), além da valorização do saber estético quanto aos elementos visuais (forma, cor, linha, textura) e aos elementos de composição (bidimensional e tridimensional). Este ateliê tem por objetivo “Levar a criança a: conhecer, compreender e expressar o mundo humanizado, pelo domínio de diferentes linguagens artísticas; desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de auto-expressão; identificar as diferentes formas de expressão artísticas como resultado da ação conjunta do fazer, do pensar e do olhar.” (UEM, 1995, p. 28-29).

No ano de 2006 desenvolveu-se, com alunas do curso de pedagogia, o Projeto de Iniciação Científica (PIC/UEM) intitulado “A contribuição da arte na inclusão e socialização do deficiente mental”, o qual teve por objetivo analisar e refletir sobre as contribuições da arte como forma de expressão, a fim de desenvolver capacidades do deficiente mental. Tal projeto resultou na implementação das intervenções pedagógicas, proporcionando maior sensibilização dos alunos para a percepção artística, como também em participação e apresentação do trabalho, na modalidade

comunicação oral e publicação de resumo nos anais de evento de extensão local (SANTOS, 2006).

Os conteúdos do ateliê de música e teatro voltam-se para relaxamento, desenvolvimento do senso estético e musicalização por meio de jogos, canto, parlendas, grupos de percussão, ritmo corporal, improvisação e bandinha rítmica. Eles têm por objetivos: “Contribuir para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, através do processo de musicalização; oferecer atividades que desenvolvam a percepção auditiva e rítmica; despertar o interesse pela exploração sonora; propiciar condição para improvisação e criação musical; relacionar som, voz, corpo e movimento nas atividades musicais; promover, através de atividades cooperativas, a integração da criança em grupo”. (UEM, 1995, p.23-24).

Neste ateliê, também em 2006, uma aluna do curso de Pedagogia desenvolveu o Projeto de Iniciação Científica (PIC/UEM) intitulado “A música como instrumento mediador nas relações interpessoais de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais”, cujo objetivo foi o de refletir sobre aspectos relacionados à forma como se constituem e se desenvolvem a consciência e a afetividade nessas pessoas. Com os resultados desse estudo foi possível a apresentação de três trabalhos em eventos local, regional e nacional, com publicação de resumos nos seus anais. (BORGES; GUHUR, 2006).

No ateliê de atividade motora trabalha-se com a educação e reeducação motora e psicomotora, expressão corporal e coordenação motora geral e especial, jogos recreativos e atividades rítmicas. Seus objetivos estão assim explicitados: “Promover o desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo com deficiência motora; promover o convívio e a interação entre os indivíduos a partir de atividades motoras; viabilizar melhores condições orgâno-funcionais através da liberação e/ou canalização de tensão para atividades motoras; promover o desempenho motor com o propósito de recuperação funcional”. (UEM, 1995, p. 19).

Nos últimos anos, esta atividade vem sendo desenvolvida pela prática da natação na piscina da UEM. Observam-se bons resultados na realização de tais procedimentos, uma vez que, além de prazerosa, a atividade favorece o conhecimento do próprio corpo, a relação do corpo com o meio e

objetos, a percepção espaço-temporal, ritmo na respiração, contribuindo com o desenvolvimento global do indivíduo. Sistematizados estes resultados, eles também foram apresentados em evento local de extensão. (FEZA et al., 2006).

O ateliê de informática trabalha o desenvolvimento das capacidades para uso do computador. Tem por objetivo explorar potencialidades da informática como recurso no processo de ensino-aprendizagem, bem como promover a inclusão digital e socializar o conhecimento informatizado entre as pessoas com necessidades especiais. O trabalho é sistematizado por meio do uso de recursos computacionais, pautando-se na introdução ao conhecimento do hardware e noções básicas do sistema operacional Windows. A utilização de softwares básicos de caráter educativo prioriza conteúdos necessários para o processo de leitura e escrita. Os dados obtidos a partir desta experiência também foram apresentados em evento de extensão local. (MAIA et al., 2006).

No ateliê de letramento desenvolvem-se a organização e o enriquecimento da linguagem receptiva e expressiva, por meio de narração, reprodução e criação de histórias. Ele tem por objetivos: “Envolver a criança numa série de atividades que lhe possibilite compreender e expressar a realidade humano-social em que vive através do domínio de diferentes linguagens; viabilizar a estruturação de formas de diálogo e comunicação, através do exercício da linguagem receptiva e expressiva; propiciar o enriquecimento da linguagem interior e a manifestação dessa linguagem pelo estabelecimento de relações entre significante e significado; facilitar a expressão do pensamento e das emoções, pela evocação (oral, gestual e gráfica) de vivências reais e significativas; oportunizar a ocorrência de diálogos enriquecedores, como forma de ampliar a relação entre pares”. (UEM, 1995, p.103).

Neste ateliê foram desenvolvidos dois Projetos de Iniciação Científica PIC/UEM, que tiveram como objetivos identificar o modo como os alunos do projeto em questão aprendem conteúdos letrados e os transpõem para linguagem oral e escrita, e propor alternativas para vivência da linguagem no universo pedagógico. Tal investigação oportunizou o auxílio e o estímulo da comunicação na linguagem oral e escrita, por meio de atividades que

lhes possibilitaram compreender e expressar a realidade social em que estão inseridos, e que, ao mesmo tempo, aperfeiçoaram o uso da linguagem nas múltiplas atividades de interação verbal. Foi possível a divulgação dos resultados em eventos locais, regionais e nacionais. (MOURA et al., 2006; SIERAKOWSKI et al., 2006).

As atividades do ateliê de jogos matemáticos estão organizadas de modo a desenvolver conteúdos que favoreçam a construção de noções lógico-matemáticas, uma vez que o processo cognitivo propicia não só a construção do conceito de número, como também a construção de esquemas mentais que permitem assimilar melhor a leitura. Este ateliê tem como objetivo: “Favorecer a construção de estruturas lógico-elementares; promover o convívio e a interação entre os indivíduos a partir da execução de jogos em grupo; propiciar condições de análises e reflexão; favorecer o desenvolvimento das estruturas do pensamento; reconhecer quantidades e contar com significado” (UEM, 1995, vol. 1, p.152).

O Projeto de Ensino “Jogos para a estimulação matemática”, desenvolvido neste ateliê em 2006, teve como objetivo a realização de jogos matemáticos voltados para os problemas detectados na aprendizagem dos alunos. Muitos jogos foram confeccionados por eles próprios, o que ajudou na elaboração das noções de tamanho e quantidade. Com a atividade lúdica na matemática percebe-se que os alunos procuraram se superar pela vontade de participar e pela diversão que envolve o jogo. Observou-se que muitos alunos adquiriram mais disciplina, e diminuíram a ansiedade e a agressividade quando contrariados pelas derrotas. Os resultados dessa experiência também foram apresentados em evento local. (CAMARGO et al., 2006).

No que se refere ao planejamento das atividades pedagógicas, são estabelecidas previamente temáticas comuns sobre as quais cada ateliê desenvolve suas ações, respeitando as especificidades no que diz respeito a objetivos, conteúdos e avaliação.

Desenvolvem-se também atividades complementares, necessárias para subsidiar a organização do trabalho, tais como a orientação dos pais, além do embasamento teórico para os alunos, a fim de que estes possam lançar mão das teorias e

diretrizes que sustentam a prática educativa deste projeto.

Podem-se destacar, como atividades complementares: reunião com estagiários para exposição dos objetivos e princípios básicos e discussão da programação geral a ser desenvolvida; reunião com os pais dos alunos participantes para esclarecimentos e trocas de informações sobre estes; encontros de estudos e discussões teóricas com os alunos; e realização de cursos de extensão, ora ministrados pelos professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), ora por mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação, os quais perpassam diferentes temas referentes à Educação Especial.

Ao longo dos anos de sua existência, este projeto tem desenvolvido suas atividades, contando com ajuda voluntária de pessoas da comunidade em geral, do Departamento de Teoria e Prática da Educação e outros órgãos da UEM.

O trabalho, desenvolvido nos diferentes ateliês pelos alunos dos diversos cursos de licenciatura da UEM, tem resultado no aprimoramento das capacidades das pessoas que os freqüentam, assim como em importantes produções científicas publicadas em eventos internos e externos das distintas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação dos futuros profissionais.

Os pressupostos teóricos que embasam a ação no projeto

A organização do trabalho pedagógico por meio de ateliês, neste projeto, é estabelecida a partir de uma perspectiva interdisciplinar na qual a linguagem, em suas diferentes modalidades (gráfica, musical, plástica, matemática, corporal), se constitui em um instrumento mediador para a apropriação de conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1984), o fator histórico e o social são as bases de sua teoria, na qual a interação social e a linguagem são compreendidas como ferramentas necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas. O autor caracteriza especificamente a linguagem como um instrumento do pensamento por ser capaz de “afetar várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a aten-

ção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento” (p.35).

Para Luria (1987), a palavra, enquanto elemento simbólico, origina-se das relações de trabalho, do contato com os objetos e da própria comunicação que é gerada. Vygotsky (1984, p. 31) enfatiza esta idéia ao afirmar que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habitua as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima e tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Nesse sentido, as funções da linguagem no que se referem à comunicação social e à possibilidade de apropriação das experiências são sistematizadas no próprio processo de desenvolvimento humano. Tais funções, segundo Vygotsky, podem ser transmitidas pelas diferentes gerações, possibilitando a designação, a generalização e a função reguladora dos processos psíquicos, da qual se organiza o pensamento.

Dessa maneira, os esforços dos alunos para estabelecer uma forma de mediação adequada junto aos participantes do projeto, nos diferentes ateliês, tornaram-se um desafio. O estudo da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, idealizada por Reuven Feuerstein (1980), contribuiu significativamente para tanto, pois esta propõe a ação mediadora a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), como um procedimento alternativo para o estabelecimento de uma interação enriquecedora e de maior eficácia.

Conforme os postulados de Feuerstein (1979), a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é entendida como uma qualidade de interação Homem-Mundo, desencadeada a partir da atuação de um ser humano sobre o outro. Constituída por uma ação intencional e planejada, é responsável pela transformação significativa desse processo e dos elementos nele envolvidos contando, portanto, e especialmente, com as diversas modalidades de linguagem.

Segundo Feuerstein (1994), mais importante que saber é aprender a utilizar esse saber. Ele considera que mesmo as crianças com deficiência mental

são capazes de se desenvolver cognitivamente a ponto de viverem com autonomia. Essa teoria se baseia no pressuposto de que a conduta cognitiva do organismo humano representa um sistema aberto, suscetível a mudanças estruturais significativas. Tais mudanças devem acontecer nas estruturas cognitivas do indivíduo que se produzem em certo momento de seu desenvolvimento.

Para este autor (1979), a característica mais estável do ser humano é justamente a capacidade de mudança, já que este está em processo contínuo de transformação, de mudanças e de desenvolvimento dos processos mentais superiores. Assim, todo indivíduo deve ter acesso às situações que favoreçam o desenvolvimento dessa possibilidade de mudança, independentemente da idade que possui, dos fatores que determinam sua condição, e do grau de desenvolvimento em que se encontra.

Os estudos científicos, antes de Feuerstein, preconizavam que as pessoas portadoras de algumas síndromes, especialmente os “downs”, nunca alcançariam um nível de desenvolvimento além dos cuidados pessoais elementares. Tanto a ciência avançou na mudança desta premissa, como Feuerstein defende a suscetibilidade de modificabilidade dos deficientes mentais e pessoas com Síndrome de Down. Explica o autor que a modificabilidade cognitiva estrutural é o resultado das mudanças produzidas na pessoa, depois de uma intervenção específica ou de programa de ensino que vise a atingir de forma significativa a totalidade de seu funcionamento mental. Assim sendo, a modificabilidade é algo inerente ao ser humano.

Porém, para que ela realmente ocorra, é necessário um planejamento adequado para uma intervenção criteriosa que leve em consideração uma série de procedimentos, cujo elemento básico é a ação mediadora. Segundo o autor, esta possibilidade de mudança cognitiva é, pois, o produto de uma série de experiências de aprendizagens mediadas.

Esta teoria defendida por Feuerstein (1974) mostra à humanidade e, em particular, à Educação Especial os caminhos para se chegar a um estágio de maior valorização do ser humano, em que os valores podem alterar a rotulação ocasionada pelos números frios de uma escala de Q.I. para as possibilidades de desenvolvimento em cada indivíduo.

Segundo o autor, a conduta cognitiva do organismo humano representa um sistema aberto, suscetível a mudanças estruturais significativas. Refere-se às mudanças nas estruturas cognitivas da pessoa que se produzem em certo momento de seu desenvolvimento e que provocam uma distância mais ou menos importante da direção anteriormente prevista para ele.

Pode-se dizer que a teoria proposta por Feuerstein vem instituir novos rumos para os direcionamentos pedagógicos destinados à educação dos deficientes mentais, ao apresentar uma proposta de intervenção revolucionária cujas estratégias visam exatamente os aspectos cognitivos que até então não eram nem valorizados e nem percebidos pelos teóricos, por se tratar de pessoas já rotuladas e estigmatizadas pela sociedade. Conforme as palavras de Sánchez (1989), Feuerstein considera o organismo humano como um sistema aberto à aprendizagem em qualquer etapa de sua vida.

Na concepção de Feuerstein, o ser humano deve ser compreendido como um complexo dialético inclinado ao constante desenvolvimento das potencialidades das funções cognitivas, devido justamente a essa condição de interação com o outro e também pela plasticidade funcional da capacidade mental que cada indivíduo possui.

Nesse sentido, a cultura consiste em fator indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, já que, como defende Leontiev (1978, p.257), são as interações sociais e culturais os elementos que determinam diferencialmente o desenvolvimento cognitivo:

É este mundo que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano. Se, portanto, distinguimos nos processos psíquicos superiores do homem por um lado a sua forma, isto é suas particularidades puramente dinâmicas que dependem de sua factura morfológica e, por outro lado, o seu conteúdo, isso é a função que eles exercem e a sua estrutura, então podemos afirmar que o primeiro elemento é determinado biologicamente e o segundo, socialmente.(...) O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se formou nestas condições.

Parte-se dos pressupostos acima expostos para se fundamentarem as ações pedagógicas que permeiam as atividades dos diversos ateliês. É possível afirmar que os resultados obtidos com os alunos participantes têm sido bons, tanto no que se refere às mudanças observadas nas suas atitudes como na aprendizagem de conteúdos culturais.

Tais resultados podem ser observados a partir do desenvolvimento de atitudes e valores e do aprimoramento das capacidades intelectivas, os quais ocorrem com a intervenção pedagógica realizada por meio das diferentes atividades oportunizadas pelos ateliês e na vivência do cotidiano social dos participantes, que assimilam regras, normas, e agem com disciplina e atenção, portando-se socialmente de maneira independente.

Considerações finais

A realização do presente projeto oportuniza aos seus participantes o acesso aos conhecimentos que fundamentam a área da Educação Especial, pouco contemplada nos currículos dos cursos de nível superior, embora nos debates acadêmicos essa temática esteja sempre presente e tenha se tornado objeto de estudos e pesquisas.

Deste modo, essa experiência tem contribuído para a elevação do número de pessoas que podem pensar em propostas alternativas para prevenção das deficiências e metodologias específicas no ensino, bem como proporcionado momentos de debates, reflexões e aprofundamento de estudos a pessoas que prestarão serviços especializados à parcela da população que apresenta deficiência mental.

O presente projeto tem atuado com bons resultados, no sentido de oferecer um espaço alternativo que possibilite a superação de dificuldades, por meio da interação com ações educacionais que permita a estas pessoas viver melhor, resgatando para a criança e o adolescente o prazer de brincar, cantar, conhecer, enfim, de pesquisar o mundo em suas múltiplas possibilidades. Em outras palavras, o projeto permite viver com eles o fascinante desafio de maximizar potencialidades e minimizar limitações na busca do prazer de viver. Além de “ampliar a possibilidade de esses indivíduos participarem cooperativamente do meio social em que

se encontram, pela vivência de situações que facilitem trocas nos níveis (afetivo, lingüístico, motor, intelectual, etc)”. (UEM, 1995, p. 8).

No que diz respeito ao estudo do tema em questão, pode-se avaliar que houve resultados expressivos, uma vez que só no ano de 2006 foram apresentados dezessete trabalhos em eventos científicos de âmbito local, regional e nacional.

O trabalho desenvolvido nos diferentes ateliês tem desencadeado discussões, reflexões e estudos mais aprofundados por parte dos alunos, e vem

se configurando como um importante instrumento para a formação do profissional da educação, assim como para sua inserção nas atividades de ensino e pesquisa, embora inicialmente o objetivo do projeto não tenha sido o de preparar profissionais para ensinar pessoas com necessidades especiais e para a inclusão escolar.

Entende-se, portanto, que uma das contribuições dessa proposta seja a de oportunizar uma visão mais ampla e menos preconceituosa da diversidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES, J.A.F.; GUHUR, M. L. P. A música como instrumento mediador nas relações interpessoais de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. In: FORUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços, 4., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi, 2006.
- CAMARGO, L.B.F.; RODRIGUES, S.; MOSCARDI, C.; LOPES, F.H.; SILVA, C.A.; SUZUKI, R.G.; QUAGLIO, R.D.; NOGUEIRA, C.M.I. Jogos para estimulação matemática. In: FORUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços, 4., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi, 2006.
- FEZA, A.P.; PERLESC. C.; FÉLIX. S.A.; CSUCSULY, F.A.; YOSHIARU, F.U.; MOREIRA, N.R. Manifestações psicomotoras na natação: pessoas com necessidades especiais. In: FORUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços, 4., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi, 2006.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.B.; MILLER, R. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive. Glenview, Illinois: Scott, Foreman and Company, 1980.
- FEUERSTEIN, R. **Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental**. Jerusalém: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute, 1979. Mimeografado.
- FEUERSTEIN, R.; BOLIVAR, C.R. **La teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural**: una explicación alternativa sobre el desarrollo cognoscitivo diferencial. Colombia: [s.n.], 1993. Mimeografado.
- FEUERSTEIN, R. Inteligência se aprende. **Revista Isto É**, n. 1297, p.5-7, 10 ago. 1994.
- GOULART, A.M.P.L.; GUHUR, M.L.P.; MORI, N.N.R. Mediação em Feuerstein: alguns elementos para a compreensão das diferenças individuais. **Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 2, n. 4, junho, 2001. p. 93-103. (Educação Especial).
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAIA, E.R.L.; LOPES, M.A.; MIRANDA, M.J.C.; CHICARELLE, R.J. Incluindo, digitando e aprendendo. In: FORUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços, 4., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi, 2006.
- MOURA, A.M.; LIMONTA, S.M.; BOER, M.A.S.; MIRANDA, M.J.C. Atividades linguageiras orais e escritas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 1., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá, 2006. p.72.
- SIERAKOWSKI, A.P.C.; MONTERANI, N.G.; BOER, M.A.S.; MIRANDA, M.J.C. Atividades linguageiras Letradas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 1., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá, 2006. p.72-73.
- SÁNCHEZ, M. D. P. **Modificabilidad cognitiva y P.E.I**. Madrid: Editorial Bruno, 1989.

SANTOS, C.A.A.; ZANFERRARI, J.G. et al. A contribuição da arte na inclusão e socialização do deficiente mental. In: FORUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços, 4., 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto de extensão**: atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais. Maringá: UEM, 1995. Processo n. 00434/95, v.1.

Recebido em 30.09.2006

Aprovado em 05.08.2007

A LINGUAGEM NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Letícia Gondo de Oliveira *
Evani Andreatta Amaral Camargo **

RESUMO

Este estudo refere-se ao desenvolvimento lingüístico no aspecto narrativo e a sua inter-relação com o aspecto gráfico do desenho de crianças com atraso no desenvolvimento de linguagem, que frequentam uma clínica-escola de fonoaudiologia. O seu objetivo foi analisar o aspecto narrativo de tais crianças e a inter-relação deste com o desenho. Para isso, foram realizadas filmagens semanais dos atendimentos fonoaudiológicos de 5 sujeitos entre 7 e 10 anos, os quais ocorreram individualmente ou em pequenos grupos, não havendo alteração da proposta terapêutica estabelecida. Privilegiamos situações de narrativa de histórias, de fatos vividos e desenhos. Adotamos a perspectiva teórica histórico-cultural de que a linguagem se dá nas relações sociais (VYGOTSKY, 1987). Concluímos que as crianças ainda não se constituíram narradoras independentes, necessitando do outro para estruturar sua narrativa. Embora as crianças apresentem dificuldade na linguagem oral, a inter-relação com a esfera de outro processo semiótico (desenho) contribuiu para o desenvolvimento narrativo. Tal fato ocorreu na interação delas com o adulto, daí a importância do outro como mediador no processo de elaboração de narrativas por parte das crianças em processo de aquisição e desenvolvimento lingüístico, em especial, neste texto, em relação às crianças com alterações neurológicas e/ou deficiência mental.

Palavras-chave: Narrativa – Linguagem – Clínica Fonoaudiológica

ABSTRACT

THE LANGUAGE AT THE SPEECH THERAPY CLINIC ON LANGUAGE DELAY CHILDREN

This study deals with the linguistic development in the narrative aspect and the interrelationship with graphic aspect of drawings by language development delay children, who frequent a speech therapy clinic-school. This study had for main objective to analyze the narrative aspect of these children and the interrelationship between this and drawing. In order to do that, weekly shootings of the speech therapy attending of 5 citizens between 7 and 10 years old, were done individually or in small groups,

* Graduanda da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Endereço para correspondência: Rua Luiz Razera, 300, Ed. Ferrara, apto. 22, Jd. Elite – 13417-530, Piracicaba/SP. E-mail: legondo@gmail.com

** Fonoaudióloga – UNIFESP, Mestre em Lingüística – UNICAMP e Doutora em Educação – UNICAMP. Professora do curso de Fonoaudiologia na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Endereço para correspondência: Rod. do Açúcar, km 153 – 13400, Piracicaba/SP. E-mail: eacamarg@unimep.br

not changing the established therapeutic proposal. We privileged situations of story narrative, experienced in life facts and drawings. We adopt the historic-cultural theory perspective that language is given in social relations (VYGOTSKY, 1989). We observed that, children haven't consisted of independent narrators, needing the other (adult) to structure their narrative. Even so the children present hardness in oral language, the interrelationship with other symbolic sphere (drawing) contributed on the narrative development. This occurred in their interrelation with an adult, therefore the importance of the other as mediator in the process of narrative elaboration by the children in acquisition process and linguistic development, in special, in this text, relating to the children with neurological alterations and/or mental illness.

Keywords: Narrative – Language – Speech Therapy Clinic

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda questões sobre o desenvolvimento lingüístico no aspecto narrativo e a sua inter-relação com o aspecto gráfico do desenho de crianças com atraso no desenvolvimento de linguagem (algumas delas com atraso global de desenvolvimento e/ou deficiência mental), que freqüentam uma clínica-escola de fonoaudiologia.

A fundamentação teórica adotada é histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001), a qual concebe a linguagem como uma construção social, resultado das interações entre sujeitos. Desta forma, consideramos o desenvolvimento enquanto processo que se estabelece nas relações sociais. A criança vai se desenvolvendo nas relações com as pessoas do seu grupo social, havendo sempre um caráter de evolução e revolução no desenvolvimento que, portanto, não é linear e cuja transformação abarca o novo a partir do anteriormente constituído (CAMARGO, 2000).

Para Vygotsky (1987), o acesso ao simbólico é mediado pela interação social, o que confere ao adulto o papel de mediador entre a criança e o signo; dessa forma, o homem significa o mundo e a si mesmo por meio das experiências sociais.

Por abordarmos a questão do desenvolvimento de linguagem em crianças com atraso global de desenvolvimento e/ou deficiência mental, incluímos as reflexões de Vigotski (1989) a respeito da Defectologia, em que ele discorre sobre a importância do recorte do mundo feito para a criança e para o jovem “deficiente” por seus pais e pela sociedade

de como um todo, tendo em vista o mecanismo de compensação desses sujeitos, que está fortemente relacionado ao meio social, já que individualmente tais sujeitos apresentam mais dificuldades para superar suas limitações, havendo maior necessidade da participação do outro ou de instrumentos culturais. Segundo o autor, as atividades psíquicas realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, resultando daí as funções superiores (entre elas a linguagem), que no caso da pessoa com deficiência se encontram com o desenvolvimento insuficiente. Daí a importância do processo de mediação para esses sujeitos e das ferramentas culturais usadas nesse processo de mediação.

Como analisamos nesse estudo o desenvolvimento de linguagem no aspecto da narrativa, incluímos apontamentos de Perroni (1992), a qual argumenta que convém considerar fragmentos de frases e enunciados pouco interpretáveis na construção da narrativa, pois são estratégias que auxiliam na elaboração de hipóteses. Ainda de acordo com a autora, o discurso é construído pela criança em conjunto com o adulto, sendo as respostas às perguntas deste adulto o início da constituição do discurso aqui analisado. Dessa forma, é importante considerar o papel do outro como co-autor no desenvolvimento lingüístico da criança, bem como a criança na sua relação com o dizer do outro.

De acordo com Perroni (1983), a narrativa é a recapitulação de experiências na mesma ordem dos eventos originais. A autora aponta como características fundamentais da narrativa a dependência temporal entre os eventos narrados, a singularidade

de do narrado (inédito) e o emprego do pretérito perfeito.

Massi (2001) considera essencial que, além do jogo de perguntas e respostas, seja possibilitado o acesso da criança/sujeito à narrativa de histórias infantis, pois estas, por não possuírem variabilidade de conteúdo, têm uma estrutura completa que auxilia a criança/sujeito a estruturar a sua própria narrativa.

Ainda segundo Vygotsky (1987), as diversas esferas da linguagem (oralidade, desenho, gestualidade e escrita) encontram-se inter-relacionadas e influenciam-se no desempenho e desenvolvimento de cada uma. Por concordarmos com o autor a respeito da importância das outras esferas da linguagem no desenvolvimento da narrativa, reiteramos os argumentos de Lacerda (1995), que também considera a existência da inter-relação entre os sistemas de representação, ou seja, a oralidade influencia na construção do desenho, este colabora com a oralidade e escrita, que favorecem o desenvolvimento do sujeito como um todo. A autora aponta ainda a possibilidade de a criança/sujeito construir narrativas a partir de desenhos.

OBJETIVO

Considerando a importância da inter-relação entre as diversas esferas da linguagem, e que no caso de sujeitos com atraso global de desenvolvimento (e/ou deficiência mental) há uma maior necessidade do processo de mediação (entre crianças e adultos ou seus pares e entre elas e as ferramentas culturais), estabelecemos como objetivo desse estudo analisar o aspecto narrativo da linguagem de tais crianças e a inter-relação entre a narrativa e o desenho.

MATERIAIS E MÉTODO

Para a realização do presente estudo houve coleta de dados por meio de filmagens dos atendimentos fonoaudiológicos realizados em uma clínica-escola de fonoaudiologia, que ocorreram semanalmente e tiveram duração de 40 minutos. Tais filmagens foram feitas num período de quatro meses, no segundo semestre de 2005, mantendo-

se a proposta terapêutica já estabelecida. Desta forma, a rotina da clínica-escola não foi alterada. Os materiais utilizados foram: filmadora, fitas de vídeo, televisão, vídeo, computador, impressora, papéis e disquetes.

Participaram desse trabalho cinco sujeitos na faixa etária entre 7 e 10 anos, que freqüentavam uma clínica-escola de fonoaudiologia do estado de São Paulo. São eles:

1) LE, menina, 10 anos, diagnóstico neurológico: dispraxia fonarticulatória. No período das gravações, a linguagem oral da criança era formada por frases constituídas apenas de palavras com maior conteúdo significativo como nomes, verbos e algumas expressões, sem elementos de ligação, mas com entoação significativa que, muitas vezes, permitia a interpretação correta por parte do interlocutor. Quando não era compreendida, LE, de alguma forma, manifestava tal fato para o adulto. Iniciava diálogos, relatando seus acontecimentos diários com palavras dentro do contexto e gestos para se comunicar. Em relação à escrita, LE a diferenciava de desenhos, escrevendo autonomamente várias palavras isoladas, mas relacionadas ao que estava sendo trabalhado em terapia. Realizava a leitura juntamente com a terapeuta e, apesar das dificuldades articulatórias práticas, lia e entendia o conteúdo das histórias apresentadas nos livros infantis. Quanto ao desenho, pode-se observar que este já havia se tornado representativo de cenas enunciativas.

2) AL, menina, 7 anos, hipótese diagnóstica neurológica: atraso global de desenvolvimento. Com relação à linguagem oral, no período das gravações AL apresentava vocalizações para se expressar, que, muitas vezes, podiam ser incompreensíveis para o interlocutor, havendo intenção comunicativa nas relações sociais. A menina respondia perguntas que às vezes eram espelhadas na fala da terapeuta, como também utilizava gestos para se comunicar. AL apresentava boas construções referentes às questões simbólicas, participando de brincadeiras. Além disso, era capaz de diferenciar o desenho da escrita, identificando letras do alfabeto e números. Quanto ao desenho de AL, este apresentava formas apenas de objetos, que eram coloridos e nomeados por ela após sua realização, necessitando de pouca ajuda do interlocutor para a sua construção, embora a criança não fizesse cenas representativas.

3) BE, menina, 7 anos, sem hipótese diagnóstica neurológica concluída. No período das gravações,

a fala da criança era compreendida pelo outro, bem como ela compreendia a fala do interlocutor, apresentava iniciativa dialógica e também fazia relatos de experiências vividas. Porém, apresentava em seu discurso uma falta de veracidade e coerência com relação ao tema abordado, havendo necessidade da intervenção do interlocutor, o que denotava dificuldade nos aspectos pragmáticos e discursivos da linguagem oral. Com relação ao desenho de BE, este era representativo, porém não narrava uma cena, sendo necessário o conhecimento do contexto em que foi produzido para que pudesse haver interpretação do outro em relação a ele. Diferenciava a escrita do desenho, porém reconhecia e escrevia apenas seu nome.

4) SA, menino, 10 anos, diagnóstico neurológico: síndrome Cornélio de Lange. O garoto apresentava atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades visuais (7 e 9 graus de miopia) e atraso no desenvolvimento de linguagem. Com relação à linguagem oral, no período das gravações ele se expressava através de sons e palavras isoladas, pequenas frases e/ou frases ininteligíveis (devido a sua dificuldade na articulação dos sons). Também utilizava gestos como forma de comunicação e compreendia a fala do outro, bem como solicitações feitas a ele. Quanto ao desenho, SA necessitava que o outro atribuísse significado àquilo que havia desenhado e não se expressava através da linguagem escrita.

5) AF, menino, 7 anos, hipótese diagnóstica neurológica: transtorno do déficit de atenção. No período das gravações, a fala da criança era compreendida pelo outro, sendo que suas palavras e frases apresentavam-se dentro do contexto e, muitas vezes, precisava da fala do interlocutor para direcionar seu discurso. Quanto ao desenho, AF fazia e comentava apenas objetos isolados, mas não representava cenas. Com relação à leitura e escrita, conhecia algumas letras do alfabeto, mas ainda necessitava do outro para escrever e compreender até mesmo palavras. Escrevia apenas seu nome.

Tais crianças possuíam atraso no desenvolvimento de linguagem (atraso global de desenvolvimento e/ou deficiência mental) e seus atendimentos eram realizados individualmente ou em pequenos grupos.

Os episódios analisados foram constituídos de recortes da fala da criança e da terapeuta. As atividades selecionadas para a elaboração de tais

episódios foram narrativas de histórias infantis, em que as terapeutas contavam as histórias com o auxílio de livros ilustrados, tentativa de recontagem da história com o auxílio das ilustrações e de perguntas das terapeutas, narrativas de fatos vivenciados, desenhos relacionados com o tema trabalhado, e produção de materiais escritos. Para a transcrição, foi utilizada ortografia regular acompanhada de registros sobre manifestações corporais e gestos, e para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, usamos as iniciais de seus nomes para identificá-los. As terapeutas foram denominadas pela sigla TER acrescida de suas respectivas iniciais, enquanto as demais crianças que faziam parte dos grupos de atendimentos, mas não eram sujeitos desse estudo, foram denominadas pela letra C com as respectivas iniciais.

Nas análises dos dados, consideramos as características do desenvolvimento narrativo apontadas por Perroni (1992): o relato do inédito, a dependência temporal entre um evento narrado e outro e o uso dos verbos no tempo passado, além das interações lingüísticas estabelecidas entre a criança e o adulto. Para a análise, o desenho e o processo de aquisição da linguagem escrita foram considerados como representações simbólicas, que possibilitam à criança significar idéias passíveis de leitura por parte do outro, bem como a mediação no processo de produção do desenho e da narrativa (LACERDA, 1995).

Os gestos usados pelas crianças foram considerados nas análises como uma esfera simbólica que participa das relações sociointerativas humanas (KRAMER, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Será apresentado, como exemplo, um episódio de cada sujeito que participou desse estudo, respectivamente acompanhado de seus desenhos e análises, de acordo com o objetivo do trabalho.

1) Criança LE

Situação: tentativa de recontagem do livro de história "Fofinho".

1. TER.AL: Quem que é o fofinho?
2. LE: Bichu! (apontando com o dedo indicador a ilustração do livro)
3. TER.AL: Mas o que que ele é?

4. LE: Piu piu!
5. TER.AL: Ele é um piu piu! Tá, ele é um pintinho, né?
6. LE: É.
7. LE: (Começa a folhear o livro como se estivesse procurando algo, até que pára diante de uma ilustração e aponta, dizendo ao mesmo tempo): Patu!
8. TER.AL: Explica pra mim, LE!
9. LE: Ah... (Demonstrando que não quer/consegue explicar)
10. TER.AL: O pintinho tava andando e encontrou o pato? (Se apoiando nas figuras ilustrativas do livro, apontando o pato e o pintinho)
11. LE: É! (Fazendo movimento afirmativo com a cabeça)
12. TER.AL: E daí, eles conversaram?
13. LE: É! (Emite sons com entonação de conversa, para demonstrar a conversa que houve entre o pato e o pintinho)
14. LE: (Vira a página do livro, aponta a figura e fala): Qui é esse?
15. TER.AL: Quem que perguntou isso daí?
16. LE: Piu piu.
17. TER.AL: Perguntou para quem?
18. LE: Pu cachólu!
19. TER.AL: E daí? O que o cachorro falou?
20. LE: Ele cachorru piu piu.
21. TER.AL: (Apontando para a ilustração do livro): Ele é um cachorro e esse é...
22. LE: Piu piu.
23. TER.AL: Quem canta e voa?
24. LE: (Aponta o desenho do pássaro no livro)
25. TER.AL: Quem é esse?
26. LE: É passinhu.
27. TER.AL: Passarinho, isso! O pintinho não canta nem voa, né!
28. TER.AL: E aqui? (Apontando a ilustração do livro)
29. LE: Ninha, ninha!
30. TER.AL: Ele encontrou a galinha!
31. LE: Mãe!

LE pôde retomar os pontos importantes da história a partir das perguntas feitas pela TER.AL, porém seu discurso narrativo não é independente, e isto pode ser observado ao longo da interação sujeito-terapeuta, em que a TER.AL guia a narrativa por meio de perguntas.

Notamos ainda que a fala de LE é acompanhada de gestos de apontar e gestos que substituem a fala, como movimento de negação com a cabeça, o que confere resposta adequada às perguntas, demonstrando dessa forma sua compreensão da história.

Devido ao fato de LE ainda não ser uma narradora independente e por isso necessitar do apoio do outro (adulto) para construir a narrativa, notamos a importância dessa inter-relação. É através da interação estabelecida com seu interlocutor que a criança começa a se constituir como narrador. De acordo com Perroni (1992), a concepção de que o discurso tem origem na dialogia nos ajuda a perceber como as crianças se constituem narradoras a partir da linguagem e do outro.



Figura 1

Em seu desenho (**Figura 1**), observamos a representação de uma cena: a galinha e o pintinho estão num campo com flores. Seu desenho é representativo, pois figura elementos da realidade e se constitui de uma cena possível de ser lida pelo outro (LADERDA, 1995), embora não seja ainda uma representação concreta, mas sim das características mais relevantes dos elementos. O desenho foi construído com a participação do adulto, numa interação na qual a criança aceitou sugestões, o que contribuiu para a sua realização.

2) Criança AL

Situação: A terapeuta conta a história “O patinho feio”.

1. TER.SU: Só um dos ovos, o maior de todos...
2. AL: Aao! (Interrompendo TER.SU e apontando os ovos que estão na figura do livro)
3. TER.SU: Olha lá, que grandão! (Apontando o desenho do ovo no livro)
4. TER.SU: Enfim, o ovo diferente quebrou!
5. AL: (Fala ininteligível, apontando a ilustração do patinho)
6. TER.SU: É esse daqui! O ovo quebrou a casca!
7. AL: (Volta para a página anterior do livro, aponta o desenho do ovo e fala algo ininteligível)
8. TER.SU: É daqui! Isso! (Olhando para a ilustração que AL apontava)

É pelo gesto de apontar que AL participa da narrativa, expressando o que está compreendendo

e os fatos principais da história. Vemos que AL procura na ilustração do livro aquilo que é contado pela TER.SU, bem como a terapeuta utiliza as figuras do livro para demonstrar o que foi contado. Além disso, a criança também parece utilizar as ilustrações do livro para compreender a história. Notamos que tanto quanto ouvir a história, para AL é muito significativo o contacto com o livro, pois este possibilita a compreensão através do desenho que contém.

Para construção do desenho (**Figura 2**), AL se apóia na ilustração, observando-se que há nele intenção representativa, já que narra uma cena, demonstrando que tal atividade propicia o desenvolvimento e construção da linguagem oral. Pelo fato de a criança apresentar dificuldades na oralidade, o desenho pode estar sendo a esfera que permite que sua intenção comunicativa se concretize e auxilie na estruturação da oralidade.

Assim, tanto a interação com o outro (adulto) que significa e media sua produção, quanto a situação de narrativa de histórias com livros ilustrados, contribuem para o desenvolvimento da criança, na medida em que ela se apropria de mecanismos de linguagem, como o desenho e a escrita, com os quais num primeiro momento ela se relaciona através do gesto de apontar e que vão auxiliá-la a estruturar seu desenho para que este se torne representativo, narrando uma cena enunciativa.



Figura 2

3) Criança BE

Situação: após montar um jogo de encaixe, cujas figuras eram de gato e cachorro, a TER.TA propõe um desenho para BE e CVI. E a partir do desenho, BE inicia uma narrativa.

1. TER.TA: Lembra o gatinho que você ia desenhar e você ainda não desenhou? Então desenha!
2. BE: Gatinha? Eu vou desenhar a mãe do gato!
3. TER.TA: Essa é a gata mãe?
4. BE: É a mãe!
5. TER.TA: Você não vai fazer os filhotinhos? Coitadinha, ela vai ficar sem os filhotes ?
6. BE: Ela já tossi ondi qui ela tabaia!
7. TER.TA: Ela já trouxe onde que ela trabalha?
8. BE: Ondi qué ela tabaia! Ela tossi já um monti di gatinho!
9. CVI: Ela já troxi us gatinhu ondi qui ela tabalha!
10. BE: É!
11. TER.TA: Agora eu entendi! Ela levou os gatinhos onde ela trabalha, passear!
12. BE: É.
13. TER.TA: Os cinco ela levou?
14. BE: Seis gato! Um que moeu... (Contando com os dedos da mão)
15. TER.TA: Ah! Se morreu não foi! (Interrompendo BE)
16. BE: Um qui opeô e moeu!
17. TER.TA: Quem operou?
18. BE: U médico! Qui opeô e moeu! Oto (ininteligível), aí tava todo mundo coendo, daí chego a polícia e o homi tirava no gatu! Daí a mãe do gato falou não! Não tira no gato! (Com entonação de fala de personagem). Daí começo tirá na mãe do gato!
19. TER.TA: Atirou na mãe do gato?
20. BE: É, a mãe du gatu moeu!
21. BE: A mãe do gatinhu tava cum dor di cabeça, aí sabe a pulícia atirô na cabeça que tava cum dor di cabeça.
22. TER.TA: E a polícia atira em quem está com dor de cabeça?
23. BE: Atiro! (Fazendo sinal afirmativo com a cabeça) a febe dela ela di cansera!
24. TER.TA: A febre era de cansera?
25. BE: Aí o bombero levo ela no médico e ela ficou senta, óh! (Estalando os dedos, indicando

do que passou muito tempo)

26. TER.TA: Mas isso foi quando?
27. BE: Achu que foi sábado!
28. TER.TA: Mas ela morreu atropelada ou porque estava com dor de cabeça e febre?
29. BE: É!
30. TER.TA: Mas não pode ser os dois, pode?
31. BE: Pode!
32. TER.TA: Como pode?
33. CVI: Ela tava morrida e u carro morreu mais ainda!
34. TER.TA: Todo mundo morreu?
35. BE: Só meu tiu que não moeu!
36. TER.TA: Mas o seu tiu está na história também?
37. BE: Achu qui ta!

A discussão sobre o desenho dos gatinhos, entre a TER.TA e BE, desencadeia a narrativa de um “caso”, que segundo Perroni (1992, p. 70), é aquele entre a “estória” e o “relato”, uma criação livre do narrador, não havendo compromisso com enredo fixo e nem com a verdade, como ocorre nas histórias e nos relatos, respectivamente. Ainda não se espera o compromisso com o fato efetivamente vivido pela criança. Ao longo da história narrada por BE, podemos observar, como aponta Perroni (1992), a organização de eventos em seqüências temporais não previamente determinadas, sendo tais “casos” inspirados na memória da criança, ainda que esta seja precária e aqueles pareçam confusos.

A dificuldade inicial em relatar pode explicar o surgimento dos “casos”, em que a criança recorre a combinações livres para preencher os turnos criados na interação com o outro, sendo que, dessa forma, ela “narra” (PERRONI, 1992). Encontra-se nesse tipo de “narrativa” a liberdade de criação, em que não se podem prever enredos ou desfechos. Observamos que isto ocorre no turno 31, quando BE diz que é possível morrer por duas causas diferentes ao mesmo tempo. Ainda, no turno 35, quando introduz seu tio na narrativa, insere um elemento abstraído de uma possível lembrança, de algo vivenciado por ela. Neste sentido, BE ainda introduz seu conhecimento de mundo (dor de cabeça, tiro de revolver, febre), para tentar responder às in-

dagações da TER.TA. Nessa tentativa de preencher os turnos desse diálogo, sua “narrativa” perde o sentido do real. Assim, BE é uma narradora de “caso”, já se apropriou da macroestrutura da narrativa, porém, sem compromisso com o real, pelo contrário, sua construção é livre, o que possibilita a inserção de elementos que tornam seu discurso contraditório e sem desfecho.

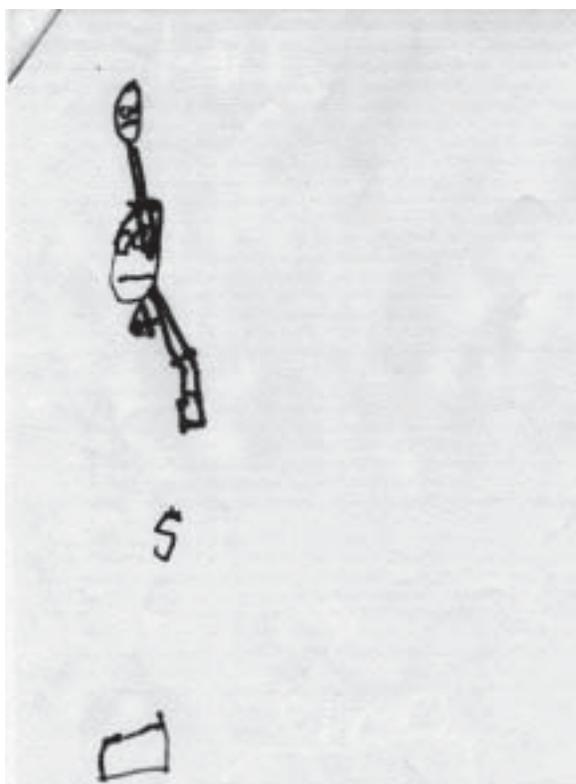


Figura 3

Quanto ao seu desenho (**Figura 3**), este não narra uma cena, sendo representativo; porém, sua leitura pelo outro depende do conhecimento do contexto em que foi produzido, como nos casos do desenho da ambulância e dos gatinhos, os quais BE representa com uma figura semelhante à humana.

4) Criança SA

Situação: produção de desenho sobre a história “Os três porquinhos”, após a TER.SU ter contado a mesma à AL e SA.

1. TER.SU: Quem é esse, SA? É o porco?
2. SA: (Faz sinal afirmativo com a cabeça)
3. TER.SU: Esse aqui grandão é o porco? (Apontando o desenho de SA). Cadê o olhi-

nho dele? Falta o olho, não falta?

4. SA: (Desenha o olho do porco fazendo um círculo em uma das extremidades do desenho)
5. TER.SU: Olha que olho bonito que o porco do SA tem! Isso! E o rabinho, o rabinho não é assim, oh! (Fazendo o movimento de espiral com os dedos sobre a folha de SA). Ele é rodadinho assim, né?
6. SA: (Balança a cabeça afirmando e faz vários espirais em volta do desenho)
7. SA: Vovó!
8. TER.SU: Você foi na vovó ou vai na vovó?
9. SA: (Fica em silêncio)
10. TER.SU: Ah...
11. SA: Vovó (Desenhando)
12. TER.SU: A vovó? Essa história tem vovó?
13. SA: (Faz sinal afirmativo com a cabeça)
14. TER.SU: Tem o lobo, né?
15. SA: Vovó!

A terapeuta é quem dá significado ao desenho (**Figura 4**) da criança, mas quando solicitado a desenhar o olho do porco, SA faz uma estrutura circular dentro de uma outra, que seria tal personagem, demonstrando intenção de representar tal figura. Em seu desenho não há indícios do encadeamento dos fatos da narrativa, somente um dos personagens após a significação dada pela terapeuta.

Vemos assim a importância do papel do outro na significação, para que a criança se aproprie dos significados como mecanismos de linguagem. Segundo Massi (2001), a interação é importante, já que o outro tem papel de co-autor no processo de desenvolvimento lingüístico da criança.

SA introduz a personagem “vovó”, demonstrando certa “confusão” com outra história que apresenta elementos comuns (LOBO), relatada pela terapeuta em outro dia. Isso revela que SA sabe do que se trata o discurso narrativo de histórias, e demonstra também seu conhecimento sobre as histórias infantis (com as quais teve contato); porém, neste momento, confunde elementos de histórias diferentes. E apesar da tentativa da terapeuta, a criança não desenvolve sua hipótese, ou seja, não esclarece o motivo que a levou a introduzir este personagem no contexto de outra história (onde não há tal elemento).



Figura 4

Verificamos, dessa forma, que as histórias contadas fazem sentido para SA, pois apesar das dificuldades que a criança apresenta no seu desenvolvimento de linguagem, sabe que se trata do discurso narrativo de histórias, e também se mantém no discurso de narrar. Dessa forma, embora SA apresente dificuldade no aspecto da linguagem oral, a inter-relação com a esfera de outro processo semiótico, o desenho, pode estar contribuindo para o seu desenvolvimento de discurso narrativo, além da imprescindível interpretação do adulto.

5) Criança AF

Situação: Tentativa de recontagem da história “Chapeuzinho Vermelho”

1. AF: Que issu? (Apontando a ilustração do livro)
2. TER.IN: É a porta da casa da vovó!
3. AF: Quem é? (Imitando o personagem da história)
4. TER.IN: Quem é? (Fazendo a mesma entonação de AF)
5. AF: Eli entrô ! Eli comeu a vovó! (Apontando a figura do lobo e a figura da vovó no livro)
6. TER.IN: Isso! O que mais?
7. AF: U casdô motolobu...
8. TER.IN: O caçador fez o quê?
9. AF: Mato u lobu!
10. TER.IN: Porque ele matou, você sabe?
11. AF: (Folheia o livro). Eli mato!. Eli tirô a vovó da baiga! (Apontando o desenho no livro)
12. TER.IN: O que a chapeuzinho ia fazer no começo? Levár...(Mostrando a ilustração do livro)
13. AF: Cumida pá vovó!

AF não é um narrador independente, mas há possibilidade de narrativa a partir da fala e das perguntas da terapeuta, que permitem à criança encadear fatos. As ilustrações do livro também auxiliam AF a retomar um trecho da história. De acordo com Perroni (1992), muitas vezes o livro é o objeto desencadeador da narrativa na criança.

Dessa forma, através das ilustrações dos livros e da mediação do outro (adulto), houve possibilidade de se retomar alguns eventos de um trecho da história narrada pela TER.IN. Isso denota que a criança, em conjunto com o adulto, no caso a terapeuta, e com o apoio do livro consegue relatar alguns eventos principais da história e encadear dois deles. Além disso, consegue representar graficamente alguns elementos da narrativa.

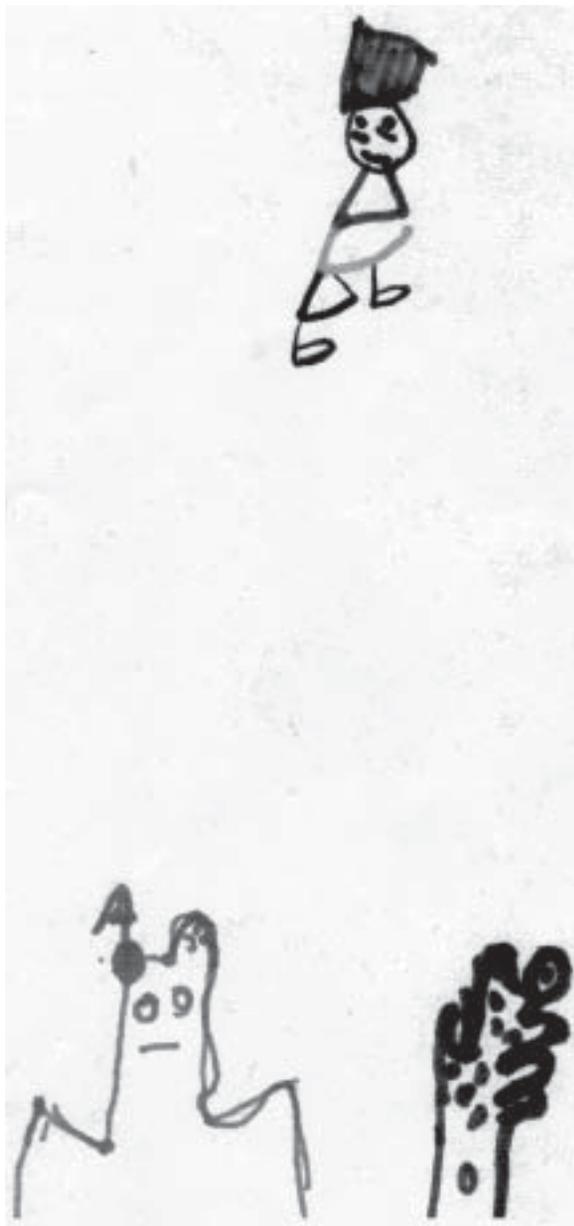


Figura 5

Quanto ao desenho (**Figura 5**) de AF, este é representativo, ou seja, há intenção de representar, mas não narra uma cena, pois os elementos estão dispostos no papel sem configurar uma relação entre eles na folha, apesar de serem condizentes com os elementos da história narrada pela TER.IN.

Dessa forma, a fala da terapeuta auxilia AF a estruturar sua narrativa, a retomar fatos importan-

tes da história, e assim a criança vai se apropriando de estratégias de narrativa que a tornarão um narrador independente.

CONCLUSÃO

Para iniciarmos as discussões finais, apresentaremos um resumo do desempenho da linguagem e do desenho de cada criança. Após a análise dos episódios, podemos refletir que LE se faz entender pela oralidade, apesar da dificuldade fonoarticulatória que apresenta; além disso, retoma pontos importantes da história a partir das perguntas da terapeuta e há momentos em que recorre às ilustrações do livro para responder tais perguntas. A criança ainda não se constituiu uma narradora independente, sendo sua narrativa construída na inter-relação com o interlocutor.

LE faz seus desenhos a partir de um modelo (ilustração do livro) e das sugestões da terapeuta, na situação de interação, que são representativos, expressando seu entendimento da história, na medida em que ele constitui uma cena possível de ser lida pelo outro.

A criança AL ainda não encadeia os eventos de uma narrativa, mas através das ilustrações do livro e da fala de algumas palavras acompanhadas do gesto de apontar, ela consegue se expressar e ser entendida pelo outro, no caso, a terapeuta, que ao compreender e incorporar as palavras e os gestos da criança possibilita seu desenvolvimento linguístico e, muitas vezes, os primórdios da narrativa. O gesto de apontar acompanha a fala de AL (que apresenta dificuldades articulatórias), contribuindo para que o outro compreenda sua fala e as hipóteses que está levantando sobre a cena da história vista em conjunto com a terapeuta. Dessa forma, a criança demonstra iniciativa de se expressar através da linguagem.

Quanto ao desenho, é a própria criança quem atribui o significado que tem como intenção comunicativa e, apesar das dificuldades articulatórias, consegue pela oralidade expressar tal intenção, dizendo o que queria representar.

Como observamos, BE é uma “narradora de casos” (PERRONI, 1992), sendo que o que a criança produz é uma organização de eventos em seqüências temporais não previamente determina-

das, inspirados na memória, ainda que esta seja precária e pareça confusa. Dessa forma, BE já se apropriou da macroestrutura da narrativa, porém há inserção de elementos que tornam seu discurso contraditório e sem desfecho.

Quanto ao seu desenho, este é representativo, porém não narra uma cena, sendo necessário o conhecimento do contexto em que foi produzido para que haja leitura por parte do outro, pois a cena não representa o real. Um exemplo disso é a representação que fez de gatos através de figuras semelhantes à humana.

SA demonstra interesse diante da atividade de narrativa, escuta a história narrada pela terapeuta e olha as ilustrações do livro. Observamos que estas fazem sentido para SA, pois apesar das dificuldades que apresenta no desenvolvimento de linguagem, sabe que se trata do discurso narrativo de histórias.

O seu desenho ainda não é representativo, pois o outro é que dá significado (oralmente) aos seus traços no papel; mas é possível observar o início da intenção de narrativa através do desenho da criança, pois se observa que há nele alguns elementos relacionados à história relatada pela terapeuta, ainda que estes só adquiram significados através da sua fala.

AF não reconta a história independentemente a partir das ilustrações do livro, mas descreve tais ilustrações e nomeia personagens. A criança apresenta possibilidade de narrar a partir da fala da terapeuta, pois nessa interação, através de respostas adequadas às perguntas dirigidas a ele, AF é capaz de encadear dois eventos. Isso denota que a criança, em conjunto com o adulto, no caso a terapeuta e com o apoio do livro, consegue relatar alguns eventos principais da história e encadear dois deles.

Seu desenho é representativo, mas não narra uma cena, já que tais elementos estão dispostos isoladamente, distantes e sem relação entre eles na folha de papel, apesar de serem condizentes com personagens ou objetos da história narrada.

Como pode ser observado nas análises, a interação com o outro (adulto) foi fundamental para o desempenho linguístico das crianças deste trabalho e, de acordo com Fedosse e Dal Pozzo (2002), a aquisição de linguagem ocorre na relação dialó-

gica. Segundo Zia, Panhoca e Zanolli (2005), nas interações sociais é que são (re)construídas as significações, o que também podemos verificar pelos dados apresentados.

Considerando os apontamentos de Perroni (1992), de que a linguagem se dá pelo conjunto de três fatores: interação com o mundo físico, social (o outro que confere significação) e objetos linguísticos (enunciados produzidos), constatamos que quatro crianças do estudo se apóiam nas ilustrações dos livros para produzir desenhos e construir narrativas, dependendo da interação com o outro (terapeuta), cujo papel é significar e mediar sua produção. Dessa forma, pudemos constatar que o contato com livros ilustrados contribuiu significativamente para o desempenho das crianças, na medida em que elas se apropriaram de mecanismos de linguagem e encontraram uma possibilidade de expressar seus pensamentos e serem entendidas pelo adulto (ou par) durante o processo terapêutico fonoaudiológico.

Além disso, observamos também que o jogo de perguntas e respostas auxiliou as crianças na construção da narrativa, bem como o acesso à narrativa de histórias infantis possibilitou que elas começassem a encadear alguns eventos das narrativas ouvidas. Tal fato ocorreu na sua interação com o adulto, daí a importância do outro como mediador no processo de elaboração de narrativas por parte das crianças em processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, em especial, neste texto, em relação ao desenvolvimento do discurso narrativo e em relação às crianças com alterações neurológicas e/ou deficiência mental.

As produções das crianças foram consideradas no contexto em que foram produzidas e na relação com o dizer do outro (adulto) (PERRONI, 1992). Assim, a sua fala e a fala do outro como mediação, bem como o acesso a materiais de ilustração, possibilitaram a construção de um desenho capaz de transmitir informações de uma cena.

Segundo Lacerda (1995, p. 21), “pistas do contexto e mediação do outro fazem emergir o desenvolvimento potencial do indivíduo”. Para a autora, apoiada em Vygotsky (2001), aquilo que o sujeito faz hoje com ajuda (através da mediação) é um apontamento para suas capacidades e para aquilo que fará amanhã autonomamente.

Ainda de acordo com Lacerda (1995), a influência mútua dos sistemas de representação favorece o desenvolvimento do sujeito como um todo, sendo

importante o uso que a criança faz desse desenho enquanto representação simbólica, para significar idéias e possibilitar leitura por parte do outro.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente. 2000. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FEDOSSE, Elenir; DAL POZZO, Ida Maria Piovesan. O processo de avaliação/acompanhamento fonoaudiológico orientado por teorias sócio-interacionistas: um estudo de caso. In: LACERDA, Cristina B. F.; PANHOCA, Ivone (Org.). **Tempo de fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 43-54.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisas**, Campinas: Editora Autores Associados, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LACERDA, Cristina B. F. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita**: o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1995.

MASSI, Gisele Aparecida de Athayde. **Linguagem e paralisia cerebral**: um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa. Curitiba: Editora Maio, 2001.

PERRONI, Maria Cecília. O desenvolvimento do discurso narrativo. 1983. **Tese** (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Playa, Ciudad de LaHavana: Ed. Pueblo y Educacion, 1989. (Obras completas. Tomo 5).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZIA, Juliana; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes. O acolhimento da gestualidade na terapia de linguagem: reflexões no âmbito da clínica fonoaudiológica. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo: EDUC, v. 17, n. 3, p. 365-372, dez. 2005.

Recebido em 28.09.06

Aprovado em 03.10.07

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PERÍODO IMPERIAL BRASILEIRO: DISCUSSÕES PRELIMINARES

Alexandre Shigunov Neto *

Lizete Shizue Bomura Maciel **

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise preliminar da situação da instrução pública – primária, secundária e superior – no período que sucede a Constituição de 1823.

Palavras-chave: Educação – Instrução pública – Período imperial

ABSTRACT

PUBLIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN IMPERIOUS PERIOD: preliminary discussions

The present article intends to carry through a preliminary analysis of the situation of the public instruction – primary, secondary and superior –, in the period that follows the Constitution of 1823.

Keywords: Education – Public instruction – Imperial period

Considerações iniciais

A Independência do Brasil foi produto das condições econômicas, políticas e sociais associadas ao retorno de D. João VI para Portugal. Entre algumas das causas destacam-se: a intenção dos grupos políticos portugueses, em especial os liberais, em restabelecer o “monopólio comercial” – o que significaria a perda da categoria de Reino Unido e o fechamento dos portos brasileiros; o agrava-

mento das relações entre Brasil-Portugal com incidentes diplomáticos; as reformas administrativas propostas por D. Pedro; a criação do Conselho de Procuradores-Gerais, que tinha a função de examinar as medidas das Cortes e a viabilidade de sua aplicação; o decreto de D. Pedro do “cumpra-se”¹; o apoio da aristocracia agrária brasileira; e, a preocupação de uma possível invasão das tropas portuguesas. Assim, em 07 de setembro de 1822, o príncipe D. Pedro proclamou a Independência do

* Administrador formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Economia Empresarial pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diretor Acadêmico da Faculdade de Tecnologia Intensiva - FATECI - Fortaleza-CE. Endereço para correspondência: Rua Barão de Aratanha, 51, Centro – 60050-070 Fortaleza-CE. E-mail: shigunov@gmail.com

** Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Exclusão (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (UEM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Bloco G34-Sala 103, Jardim Universitário – 87020.900, Maringá/PR. E-mail: newliz@uol.com.br

¹ Em abril de 1822, D. Pedro decretou que todas as decisões das Cortes só teriam validade após sua autorização, ou melhor, com seu “cumpra-se”.

Brasil, sendo aclamado Imperador do Brasil em 12 de outubro.

A situação da instrução pública – primária, secundária e superior – no período que antecede a Constituição de 1823 era de extrema precariedade, denotando uma enorme distância entre os ideais pregados pelos liberais e a realidade. Pois, nas poucas províncias em que existia instrução pública, esta era ineficiente e insuficiente para atender a demanda escolar, o que acabava por gerar um acréscimo gradativo no número de analfabetos e crianças em idade escolar fora das escolas.

A Constituição de 1824 e a instrução pública

A primeira Assembléia Constituinte² Brasileira, convocada pelo decreto de 3 de junho de 1822, somente se reuniu pela primeira vez em maio de 1823; organizada principalmente pela aristocracia agrária, era composta de noventa deputados. Entretanto, a Assembléia Constituinte não chegou a completar sua missão, pois foi dissolvida em 13 de novembro de 1823 por D. Pedro, que não aceitava a proposta de limitação constitucional de seus poderes.

A proposta Constitucional de 1823 dedicava três artigos à questão educacional: artigo 250 – “haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais”; artigo 251 – “leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos”; artigo 252 – “é livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos.”

Dois pontos se destacam na proposta Constitucional de 1823: a intenção em ampliar a instrução pública em todos os níveis de ensino, especialmente a instrução primária nas províncias e na Corte; e, a regulamentação da liberdade de ensino para a iniciativa privada, ou seja, é o Poder Público solicitando a cooperação da iniciativa privada para atendimento da demanda escolar.

A dissolução da Assembléia Constituinte provocou manifestações de descontentamento que fizeram com que D. Pedro nomeasse o Conselho de Estado – comissão composta por dez membros que

deveria terminar o trabalho iniciado pela Constituinte³. O Conselho, incumbido de sua tarefa, tratou de agilizar seus trabalhos e, fundamentando-se no projeto elaborado pela Constituinte de 1823, formulou sua proposta, que foi entregue em 25 de março de 1824 ao príncipe regente, que após revisões outorgou a Primeira Constituição do Brasil. No que se refere à educação:

Criaram-se muitas escolas – no papel – por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência de instrutores, sobretudo de instrutores hábeis. Dever-se-ia começar pela instrução dos professores, mas nem se cogitou disto (ALMEIDA, 2000, p. 65).

A longevidade da Carta Constitucional de 1824, que durou sessenta e cinco anos e teve apenas uma emenda constitucional – o Ato Adicional de 1834 –, estava no seguinte Artigo:

Artigo 178 – É só Constitucional o que diz respeito aos limites e atribuições respectivas dos Poderes Públicos e aos Direitos Políticos e individuais dos cidadãos. Tudo o que não é Constitucional pode ser alterado sem as formalidades referidas pelas Legislaturas ordinárias.

A Constituição de 1824, inspirada na Constituição Francesa de Luís XVIII, consagrava os direitos e liberdades individuais e os direitos políticos, segundo os princípios liberais. Constituiu-se de oito Títulos, dezoito Capítulos e cento e setenta e nove Artigos.

A Constituição Política do Império do Brasil, publicada em 25 de março de 1824, previa em seu

² A primeira Assembléia Constituinte brasileira, de acordo com as instruções sobre o processo eleitoral, de 19 de junho de 1822, não deveria ser composta por menos de 100 deputados constituintes. Das 18 províncias relacionadas nas instruções apenas 14 se fizeram presentes: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, São Pedro do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. Em razão das convulsões provocadas pelas guerras da Independência, deixaram de comparecer os representantes das províncias da Cisplatina, Maranhão, Pará e Piauí. Nesse contexto foram eleitos 90 deputados e, desses, 6 não tomaram posse. Os deputados que tomaram posse eram os mais ilustrados homens da sociedade brasileira, alguns até com experiências parlamentares.

³ Também conhecido como a Constituição da Mandioca, elaborada em 1823, estabelecia um sistema de eleições indiretas, conservando a exigência de níveis mínimos de renda para obtenção do direito a voto e candidatura.

artigo 179 que “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império”. O inciso XXIV, por sua vez, dispunha sobre o trabalho da seguinte forma: “nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos.” A instrução pública vinha assinalada no inciso XXII – “A instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos”, e no inciso XXXIII – “Colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes.”

Portanto, com a Constituição de 1824 pretende-se oferecer instrução primária gratuita à população brasileira em idade escolar. Inspirados pelos ideais iluministas e pela proposta educacional de Condorcet⁴, os membros do Conselho de Estado, na tentativa de organizar a educação nacional, propuseram a centralização e a gratuidade da instrução primária.

Após a aprovação da Constituição de 1824 e do Ato Adicional de 1834, houve propostas de reformulação da educação que foram feitas pelos Ministros do Império encarregados pela instrução primária e secundária brasileira, e encaminhadas para aprovação pela Câmara dos Deputados.

Em maio de 1826 é enviado para aprovação na Câmara dos Deputados um projeto de Lei do deputado Gonçalves Martins visando à criação de escolas de primeiras letras, denotando, assim, a carência de escolas primárias no Brasil. Os parlamentares em seus discursos exaltavam a necessidade de criação de mais escolas primárias públicas para se fazer cumprir o artigo 179, inciso XXXII, da Constituição Nacional.

Após muitas discussões foi aprovada, em 15 de outubro de 1827, a lei que criava as escolas primárias, com o seguinte teor: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. As escolas serão de ensino mútuo”. Os professores, para ministrarem aulas nas escolas, deveriam possuir instrução necessária; caso não a possuíssem, deveriam instruir-se o mais breve possível em escolas das capitais. Eles teriam como função ensinar a leitura e a escrita, a geometria, a gramática da

língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, além das quatro operações de aritmética. Os salários pagos aos professores seriam vitalícios e o método de ensino adotado seria o Sistema de Lancaster⁵.

Tão mingua resultado constituía um iniludível sintoma do caráter postiço e antecipatório das nossas preocupações educacionais, durante a primeira de nossa vida independente. À falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária e baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da instrução motivava não conduziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. As tradições de nossa formação social e cultural não ofereciam apoio suficiente à integração funcional da escola ao meio (SILVA, 1959, p. 214).

A tentativa de ampliar a quantidade de instituições escolares e aumentar o número de estudantes no ensino primário não trouxe os resultados esperados, pois as dificuldades econômicas, técnicas e políticas obstaculizaram a sua realização.

... os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuítos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo o território, em 1832, não passavam de 20 (AZEVEDO, 1976, p. 72).

⁴ Marie-Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794) nasceu em 17 de setembro de 1743, em Ribemont, França. Na história ficou conhecido como Marquês de Condorcet. Foi filósofo, matemático, professor, enciclopedista e político revolucionário em seu país. Homenageado, recebeu o título de Marquês pela cidade de Condorcet, em Dauphiné. Eleito deputado por Paris, na época da Revolução Francesa, elaborou, em 1792, uma proposta de educação pública e gratuita, pois entendia que a educação seria responsável por manter a igualdade social entre os homens. Em sua proposta educacional foram considerados alguns aspectos fundamentais, entre os quais podem ser destacados os seguintes: o papel importante da instrução na promoção social dos indivíduos; a instrução como equalizadora das desigualdades sociais; a instrução universal como extensão da instrução para todos; a gratuidade nos quatro graus de ensino; a universalidade do objeto da instrução; a organização do ensino em quatro graus de ensino – a primeira instrução, as escolas secundárias, os institutos e os liceus; e, a educação continuada. Preso em 29 de março de 1794, foi encontrado morto na manhã seguinte na prisão em Bourg-la-Reine (próximo a Paris).

⁵ O princípio do método educacional de Lancaster estava centrado na presença do monitor ou decurião, cuja tarefa consistia em auxiliar o professor no encaminhamento das atividades pedagógicas de grupos de alunos (em torno de dez alunos por grupo).

Os investimentos na educação, visando à expansão da instrução pública para uma parcela maior da população em idade escolar, não aconteciam somente pela falta de recursos, justificativa dada pelo Governo. Pois, mesmo em períodos em que havia uma maior disponibilidade de recursos, esta expansão não ocorria. Isso evidencia o desinteresse da monarquia brasileira em até mesmo proporcionar à população a instrução primária.

Assim, o processo de exclusão educacional da população brasileira ocorria já na fase inicial do Império. A clientela das escolas primária e secundária era composta, no período imperial, quase que exclusivamente por filhos de membros das camadas média e alta da população.

Foi com a publicação da lei de 1 de outubro de 1828 que se determinou a criação de escolas primárias nas cidades e vilas mais populosas do Brasil, visando a atender uma parcela maior da população em idade escolar. Essa lei definiu uma nova organização às Câmaras Municipais e incumbiu-as da organização da instrução primária e secundária. São elas as responsáveis por inspecionar as escolas de primeiras letras, bem como pela criação dos expostos, sua educação e pelos órfãos pobres e mais desamparados.

Dessa forma, com essas leis, o Governo Central eximiu-se da obrigatoriedade de oferecer instrução primária gratuita aos jovens em idade escolar, repassando essa função aos municípios. Contudo, apesar da responsabilidade pelos ensinamentos primário e secundário estar a cargo das províncias, o Governo Central exerceu de forma indireta um controle e centralização das decisões.

Na instrução secundária⁶ verifica-se, inicialmente, uma multiplicação exagerada de “escolas particulares”, se é que se pode caracterizar dessa maneira as aulas isoladas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e de comércio ministradas por professores particulares. Esse tipo de ensino, ministrado por professores particulares e que se destinava exclusivamente a meninos que possuíam boas condições financeiras, foi desaparecendo com o passar do tempo, pois era dispendioso e não conseguia formar seus alunos para os exames preparatórios⁷ – que era a forma de avaliação utilizada para possibilitar o ingresso no ensino superior. Assim, segundo Azevedo (1976, p. 76), a “educa-

ção teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção”.

O ensino superior também apresentava, praticamente, as mesmas características e estrutura dos níveis primários e secundários, pois era composto de cursos isolados, baseados na literatura européia, em que faltavam vagas e profissionais qualificados para ministrar os cursos, além de organização e unidade. Sua peculiaridade era o fato de estar sob os cuidados do Governo Central, denotando o interesse das autoridades pela formação da classe dirigente e política brasileira.

O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente, entretanto, quanto aos estudos primários e médios: algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à Independência e que precedeu à reforma constitucional de 1834 (HAI-DAR, 1973, p. 40).

Exemplos desta autonomia educacional podem ser tirados das províncias do Maranhão, do Amazonas, do Pará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, Espírito Santo e Minas Gerais.

O Ato Adicional de 1834 e a instrução pública

O período compreendido entre o Ato Adicional e a Proclamação da República assinala uma fase profícua de tentativas de transformação da instrução secundária. Foram cinquenta e cinco anos de proposições de projetos reformistas que pretendiam organizar a estrutura da instrução secundária⁸, até então mantida pela tradição jesuítica e fragmentada em aulas isoladas. Mas estas tentativas

⁶ O currículo da instrução secundária era composto de aulas isoladas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e de comércio, sendo ministradas por professores particulares.

⁷ Os exames preparatórios era uma metodologia de avaliação utilizada e que se destinava a possibilitar o ingresso dos alunos no ensino superior.

⁸ O ensino secundário era ministrado sob a forma de aulas avulsas, que se reduziam a algumas aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio.

foram frustradas, em sua grande maioria, em razão de alguns fatores, tais como a descentralização e relativa autonomia das províncias para legislar e controlar o ensino médio, ou seja, apesar de se delegarem responsabilidades para as províncias legislarem e administrarem o ensino médio, o que se pôde verificar foi o controle indireto do Governo Central sobre o ensino médio.

O Ato Adicional, a única reforma da Carta de 1824, promulgado em 12 agosto de 1834, estabelecia em seu Artigo 10, Inciso 2, que às Assembléias provinciais caberia *legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promoverem, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que de futuro forem criados por lei.*

O Ato Adicional de 1834 caracterizou-se pela descentralização da instrução primária e secundária e por impulsionar o surgimento de instituições particulares de ensino secundário no Brasil. Assim, com autonomia para legislar sobre a instrução primária e secundária, as províncias começaram a aprovar suas leis, tendo por base a Constituição Nacional de 1824. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a descentralização, ao invés de impulsionar a instrução pública, acabou por colaborar para aumentar ainda mais a situação deplorável da mesma, na medida em que, “inteiramente entregues a si mesmas, desamparadas financeiramente pelo Governo Central, pouco puderam fazer as províncias em benefício da instrução popular” (HAIDAR, 1973, p. 41).

Assim, com o Ato Adicional instaurou-se oficialmente e formalmente a dualidade de competências em relação aos assuntos educacionais. Os ensinos primário e secundário ficaram sob a responsabilidade das Províncias, enquanto o ensino superior em todo o Império, e os ensinos primário e secundário na capital do Império, Rio de Janeiro, ficaram sob os cuidados do Governo Geral. Assim, uma das implicações do espírito liberal e descentralizador do Ato Adicional foi a omissão completa do Governo Geral em assuntos de educação popular fora da capital.

É necessário assinalar, no entanto, que essa descentralização do ensino primário e secundário proporcionada pelo Ato Adicional não se deu de

forma absoluta, pois o Governo Geral manteve o controle indireto desses ramos de ensino, na medida em que o ensino médio tinha como finalidade última a preparação para o ingresso no ensino superior. De acordo com HAIDAR (1972, p. 19):

... o monopólio do ensino superior de que gozava, na prática, o Poder Geral, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos realizada inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o govêrno central jamais abdicou.

É a partir do Ato Adicional de 1834 que o ensino secundário se organiza, com a criação dos primeiros liceus provinciais. Entre eles destaca-se o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835), o Liceu da Bahia (1836), o Liceu da Paraíba (1836), culminando com a criação, em 1837, do Colégio Pedro II⁹. Contudo, apesar da proposta de implementação de novas disciplinas no currículo da instrução secundária nos liceus provinciais, estes conservaram, até aproximadamente 1850, a mesma característica de não passar de um amontoado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, sem constituir uma grade curricular. Já o Colégio Pedro II e os Liceus da Bahia e de Pernambuco, inspirados no modelo educacional francês, adotaram o sistema de estudos seriados, desenvolvidos em cursos regulares.

A necessidade de organização da estrutura escolar embate com graves obstáculos a sua consecução, entre eles destacando-se: a falta de recursos financeiros para investimento na educação; a cli-

⁹ Em dezembro de 1837 foi aprovado o Decreto-Lei que transformou o Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos órfãos de São Pedro, no Colégio Pedro II. Mas somente em março de 1838, após solenidade pública, iniciaram-se suas atividades educacionais. O colégio destinava-se à instrução secundária sob a direção da União. Durante o período imperial foi o único estabelecimento público de instrução secundária da cidade do Rio de Janeiro, sendo considerado o melhor do Império. Apesar de destinar-se, inicialmente, a servir de modelo aos estabelecimentos provinciais e particulares, acabou por não atuar como padrão.

entela da educação brasileira; e, a instabilidade política e o regionalismo. Dessa maneira, pode-se intuir que a organização escolar brasileira, na primeira metade do século XIX, apresentava problemas e carências nos seus três níveis de ensino, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos.

Segundo Ribeiro (1998, p. 47), a:

... conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. Mas, como foi visto, as condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituem sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar. Tal eficiência deveria traduzir-se num planejamento que, no mais curto prazo possível, reorganizasse os objetivos, os métodos e o conteúdo, a fim de que passasse a atender aos interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação – o Brasil – e implantasse uma rede escolar capaz de receber todos em idade escolar, distribuídos nos seus diferentes graus.

A autora esclarece ainda que:

... no Brasil acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma exportadora-urbana-comercial; na França, por outro lado, a passagem era para uma sociedade industrial avançada. É determinada pela estrutura social resultante do capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população (1998, p. 59).

Assim, o processo de exclusão educacional da população brasileira ocorria já na fase inicial do período de escolarização da clientela em situação escolar e prolongava-se por entre os níveis de ensino, o que ainda se verifica em nossos dias pelas condições sociais, culturais e econômicas da população. A clientela das escolas primária e secundária, no período imperial brasileiro, era composta quase que exclusivamente pelos filhos de membros das camadas média e alta da população.

Segundo Ribeiro (1998, p. 57), no período imperial a:

... instrução secundária se caracterizou por ser predominantemente para alunos do sexo masculino, pela falta de organicidade (reunião espacial de antigas aulas régias), pelo predomínio literário, pela aplica-

ção de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada.

Com a criação do Colégio Pedro II, oitenta anos após a expulsão dos jesuítas, iniciou-se oficialmente o ensino secundário no Brasil, caracterizando-se, fundamentalmente, por ser enciclopedista, fragmentário e por ter função propedêutica.

Enquanto a oferta da instrução primária nas províncias e na Corte era feita, praticamente, por instituições públicas, a instrução secundária era oferecida quase que totalmente pela iniciativa privada. Em 1855, dos 225 alunos, 63 frequentavam as aulas públicas avulsas; em 1856, esse número caiu para 22 alunos e, em 1857, último ano de existência das aulas avulsas, foram apenas 19 os alunos matriculados. Em 1858, essa modalidade de aulas foi extinta.

Como o objetivo da instrução secundária ministrada nos liceus provinciais, nos estabelecimentos particulares e no Colégio Pedro II era, exclusivamente, a formação dos alunos para os exames preparatórios¹⁰ de ingresso no ensino superior, não havia uma organização curricular, mas sim um conjunto heterogêneo de disciplinas avulsas e específicas dos exames. Isso equivale a dizer que o monopólio do ensino superior, exercido pelo Governo Central, influenciava o ensino secundário ministrado no Império e que, apesar da descentralização estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, o ensino secundário era controlado indiretamente pelo Governo Central.

A função atribuída aos estudos secundários, encerrados no Império, quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu, de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades. Consubstanciando os requisitos mínimos necessários ao ingresso nos estudos mai-

¹⁰ Segundo Silva (1959), os exames preparatórios no Império foram caracterizados por três fases distintas: inicialmente os exames eram realizados, exclusivamente, nos institutos de ensino superior onde os alunos pretendiam ingressar; a partir de 1851, os exames passam a ser denominados de “exames gerais de preparatórios”, sendo ampliados os locais de realização – nos institutos de ensino superior, no município da Corte e no Colégio Pedro II perante a fiscalização da Inspeção de Instrução Primária e Secundária; após 1873, os exames passam a ser realizados somente nas Províncias, perante os “delegados” do Inspeção de Instrução. Assim, os exames preparatórios, em sua trajetória, deixam de ser exclusivamente exames de ingresso no ensino superior e transformam-se em exames de conclusão de estudos secundários.

ores, os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário. Por outro lado, foram de tal modo decisivos os reflexos das disposições do governo central, relativas aos exames destinados a aferí-los, que o estudo das vicissitudes por que passaram os famosos exames parcelados constitui um dos mais importantes capítulos da história do nosso ensino secundário (HAIDAR, 1972, p. 47).

Os estabelecimentos públicos e particulares de ensino secundário organizavam-se para preparar seus alunos para os exames preparatórios, razão pela qual seus currículos eram compostos de disciplinas avulsas e específicas. Por serem os exames realizados e fiscalizados pelo Governo Central, cabia a ele fixar os programas das disciplinas do ensino secundário.

Assim, pode-se supor que a pequena procura pelos cursos secundários dos Liceus Provinciais deveu-se, em parte, ao fato dos diplomas expedidos por eles não serem considerados válidos para o ingresso no ensino superior. Com o intuito de alterar esta situação, alguns deputados iniciaram uma luta pelo reconhecimento dos diplomas expedidos pelos Liceus Provinciais.

Para Silva (1959), os exames preparatórios, enquanto instrumento presente no sistema educacional brasileiro, exerceram influência negativa, pois colaboraram para aumentar o descrédito na imagem dos estabelecimentos educacionais e torná-los todos iguais aos olhos da população, ou seja, acarretaram um nivelamento de todas as escolas, tanto as boas quanto as ruins.

Iniciou-se uma luta pelo reconhecimento dos diplomas dos Liceus Provinciais. As propostas de reforma da instrução secundária, apresentadas nesse período, sustentavam como ponto fundamental para seu desenvolvimento o reconhecimento dos diplomas emitidos por estas instituições.

Entretanto, essa medida, tida como fundamental para melhorar a qualidade da instrução pública secundária nas províncias, e ao mesmo tempo, torná-la atrativa para persuadir os candidatos ao ingresso ao ensino superior a frequentá-la não chegou a ser posta em funcionamento durante o Império.

As tentativas inovadoras, razoavelmente frequentes na área do ensino elementar foram, entretanto,

extremamente raras no campo dos estudos secundários. A pobreza dos currículos da maior parte dos colégios particulares, em geral restritos às disciplinas exigidas como preparatórios, e o sistema de estudos parcelados que continuou a imperar até mesmo em bons estabelecimentos privados, atestam que o anacrônico sistema de exames representava o mais sério obstáculo à renovação desse ramo do ensino (HAIDAR, 1972, p. 201).

Esta peculiaridade da falta de uma estrutura curricular, complementada pelo fato das aprovações conferidas pelos Liceus Provinciais não serem consideradas suficientes para o ingresso no ensino superior, foi a justificativa para o decréscimo cada vez maior dos alunos matriculados e que frequentavam a instrução secundária nas províncias. Com o intuito de concluírem seus estudos secundários, os alunos das províncias deslocavam-se para a Corte, ou então para as províncias que fossem sedes de faculdades. Portanto, eram seduzidos, principalmente, pelos estudos que possibilitassem o rápido acesso ao ensino superior.

Entretanto, apesar dos discursos e projetos apresentados para tornar atrativo e salvar do abandono o ensino secundário nas províncias, nada de concreto se efetivou durante o Império. Uma das implicações do decréscimo de alunos matriculados nos Liceus Provinciais foi o aumento da procura por estabelecimentos particulares, que possuíam como atrativo para os alunos a preparação para os exames em menor prazo de tempo, sem, contudo, oferecer um ensino de melhor qualidade.

Colaborando com a decadência do ensino secundário nas províncias, observava-se um aumento dos escândalos nos exames realizados, sendo que o “... número de solicitantes de favores crescera paralelamente ao número de examinandos. (...) Em certas províncias para onde afluíam verdadeiras romarias de estudantes, a desmoralização atingira proporções indescritíveis” (HAIDAR, 1972, p. 62).

Com a decadência dos Liceus Provinciais o ensino secundário nas províncias passou a ser ministrado pela iniciativa privada. Proporcionalmente ao decréscimo na frequência dos liceus multiplicaram-se as matrículas nos estabelecimentos particulares de ensino.

A liberdade de ensino, com a proposta de abertura de escolas sem a exigência de requisitos míni-

mos e de fiscalização, reivindicada para todos os níveis de ensino e já em vigor na instrução secundária, tinha, segundo seus idealizadores, a função de expandir a instrução primária e intensificar a contínua expansão da instrução secundária.

Esse processo de liberação do ensino à iniciativa privada, já muito presente nas províncias, também começava a ganhar adeptos na Corte. A baixa frequência nos liceus levou a província de São Paulo, em 1868, a não mais investir no ensino secundário, deixando-o, exclusivamente, aos cuidados da iniciativa privada, e a destinar suas verbas unicamente para o ensino primário.

Deste modo:

Nos anos 60 e 70 foi o ensino particular primário e secundário declarado livre em quase tôdas as províncias do Império. Ainda com o intuito de estimular a contribuição privada celebraram-se as mais variadas modalidades de acôrdo com a iniciativa particular: subvenções a escolas como prêmio por serviços prestados ou em troca da educação gratuita de certo número de meninos, incorporação aos estabelecimentos particulares de cadeiras públicas, gratuitamente franqueadas a crianças pobres, contratos para a criação e administração de colégios e escolas (HAIDAR, 1972, p. 178).

Portanto, até a proclamação da República as discussões referentes à instrução primária e secundária resumiram-se, quase que praticamente, a três aspectos, tidos como fundamentais para alavancar o progresso da instrução: o reconhecimento dos graus conferidos pelos Liceus Provinciais que adotassem a estrutura e o plano de estudos do Colégio Pedro II; a liberdade de ensino à iniciativa privada; e, a obrigatoriedade da instrução primária. Nesse sentido, foram tomadas medidas paliativas, como a concessão de maiores facilidades e benefícios para que fossem abertas novas instituições particulares de ensino primário e secundário, como uma tentativa de suprir a carência de escolas públicas nas províncias.

Na tentativa de prover as poucas escolas públicas de ensino primário das províncias com alunos suficientes e, assim, evitar o seu fechamento, pretendia-se decretar a obrigatoriedade da instrução primária, medida esta que, antecipando-se aos acontecimentos, fora decretada nas províncias de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe.

Apesar das tentativas de ampliação da instrução pública primária e secundária nas províncias, visando a minimizar a baixa frequência de alunos, estas eram afligidas por alguns problemas de natureza qualitativa e quantitativa. Entre eles destacam-se: a falta de professores qualificados para exercerem suas funções; a dispersão da população; o número insuficiente de escolas capazes de atender à demanda escolar; o descontentamento dos professores com os salários; e, a falta de incentivo dos pais para que seus filhos frequentassem regularmente as escolas.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte - 1854

Em fevereiro de 1854, o deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz, então ministro do Império, aprovou, através do Decreto Imperial nº 1331-A, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha como objetivo organizar a estrutura educacional da instrução primária e secundária. O regulamento caracteriza-se como a primeira proposta formal de organização escolar no Império, pois estabeleceu normas que deveriam nortear os aspectos estruturais e curriculares da instrução primária e secundária, tanto das instituições públicas quanto das instituições privadas. Propunha ampliar a função dos estudos secundários, colocando-os na base das especializações técnicas, por intermédio da articulação dos cursos do Colégio Pedro II com os cursos comerciais e industriais. De acordo com Haidar (1973, p. 50):

... tentara Couto Ferraz ampliar a função dos estudos secundários colocando-os na base das especializações técnicas. Animado, talvez, pelo surto industrial e comercial propiciado pela abundância de capitais liberados com a extinção do tráfico negreiro e contagiado da euforia progressista que animou a década de 50, pretendeu articular o curso de estudos do Colégio Pedro II, não apenas aos estudos superiores, mas com os cursos comerciais e industriais oferecidos pelo Instituto Comercial e Academia de Belas-Artes.

As reformas educacionais de Couto Ferraz repercutiram nas províncias do Império durante os

anos 50 e 60, sem, contudo, modificarem muito o quadro da instrução pública, tanto no que se refere ao ensino primário quanto ao ensino médio.

A fiscalização dos estabelecimentos públicos e privados de instrução primária e secundária no Brasil estaria, hierarquicamente, subordinada ao Ministro do Império, ao inspetor geral, ao Conselho Diretor, e aos delegados de distrito. O inspetor geral seria nomeado por decreto, não podendo ser professor ou diretor de estabelecimentos públicos ou privados; já os delegados de distrito seriam nomeados pelo governo. O Conselho Diretor seria composto pelo inspetor geral, que seria o presidente do conselho, pelo reitor do Colégio Pedro II, por dois professores públicos, um professor do ensino particular, e dois membros nomeados anualmente pelo governo. Para todos os cargos, com exceção dos que compunham o Conselho Diretor, estava implícita a preocupação em incompatibilizá-los para funcionários (professores e diretores) de instituições de ensino privado e público em pleno exercício de suas funções.

Para o exercício das funções do magistério público o Regulamento da instrução primária e secundária do município da Corte determinava que somente poderiam exercer a função de professor os cidadãos brasileiros que provassem “maioridade legal, moralidade e capacidade profissional”, de acordo com Moacyr (1937, p. 16):

A prova de moralidade será dada perante o inspetor geral, apresentando o candidato: folhas corridas nos lugares onde haja residido nos três anos mais próximos à data do requerimento e atestações dos respectivos parócos. A de maioridade legal por certidão ou justificação de idade. A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escrito, que terá lugar sob a presidência do inspetor geral e perante dois examinadores nomeados pelo governo. O exame versará não só sobre as matérias como do método do mesmo ensino, segundo as instruções expedidas pelo inspetor geral, depois de aprovadas pelo governo, e tendo precedido audiência do conselho diretor.

As escolas públicas primárias, segundo o artigo 48 desse Regulamento, seriam divididas em duas classes: a escola primária de 1º grau – onde seriam ministrados os conhecimentos elementares; e a escola primária de 2º grau – onde seriam

ministrados os demais conhecimentos que compunham a grade curricular da instrução primária. A grade curricular da instrução primária pública compreende:

a) a instrução moral e religiosa; b) a leitura e a escrita; c) as noções essenciais de gramática; d) os princípios elementares da aritmética; e) o sistema de pesos e medidas do município. Pode também compreender: a) o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; b) a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; c) os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; d) os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida; e) a geometria elementar; f) agrimensura; g) desenho linear; h) noções de música e exercícios de canto; i) ginástica; j) um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais (MOACYR, 1937, p. 20).

A grade curricular da instrução primária pública não era rígida, podendo ser adaptada em consonância com a região onde seria ministrada, e com a preocupação em preparar o jovem para a vida cristã (a instrução moral e religiosa, e a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada) e para o exercício de um trabalho, como por exemplo, o trabalho na agricultura (agrimensura, e os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida), ou mesmo para o comércio (o sistema de pesos e medidas do município, e o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas). A manutenção das escolas públicas de ensino primário seria de responsabilidade dos cofres públicos, que deveriam custear os gastos com material de consumo e funcionamento das escolas, bem como a aquisição de livros e demais materiais pedagógicos necessários ao ensino. Para ministrarem suas aulas os professores deveriam, obrigatoriamente, adotar os livros autorizados pelo Governo. Os livros e demais materiais didáticos a serem utilizados deveriam ser aprovados pelo governo antes de começarem a ser utilizados em sala de aula.

No que concerne ao método de ensino utilizado nas escolas públicas primárias, o regulamento previa a adoção do ensino simultâneo, possibilitando,

no entanto, a utilização de outros métodos de ensino quando o Inspetor Geral e o Conselho Diretor considerassem conveniente. Os professores, no exercício de suas funções, poderiam exercer a repressão ministrando trabalhos a serem realizados fora das horas regulares, estabelecendo outros castigos que *excitem o vexame*, fazendo comunicação aos pais para castigos maiores, e até expulsando os alunos como meios para discipliná-los.

Moacyr (1937, p.24-25) apresenta as normas que regulamentam os direitos e deveres dos professores das instituições públicas, ainda de acordo com o citado Regulamento:

1º) manter nas escolas o silêncio, a exatidão e a regularidade necessária; 2º) apresentar-se ali decentemente vestidos; 3º) participar ao delegado respetivo qualquer impedimento que os iniba de funcionar; 4º) organizar com o mesmo delegado o orçamento das despesas de suas escolas para o ano financeiro seguinte, o qual será enviado ao inspetor geral na época que for marcada; 5º) remeter-lhe, no fim de cada trimestre, um mapa nominal de alunos matriculados, com declaração de sua frequência e aproveitamento; e no fim do ano uma mapa geral, compreendendo o resultado dos exames, e notando d'entre os alunos os que se fiserem recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade. (...)

Os professores publicos não podem: 1º) ocupar-se, nem ocupar os alunos em misteres estranhos ao ensino, durante as horas de lição; 2º) ausentar-se nos dias letivos das freguesias, onde estiverem colocadas as suas escolas, para qualquer ponto distante sem licença do delegado respetivo, que só a poderá conceder, e por motivo urgente, até tres dias consecutivos.

Pelo Regulamento da instrução primária e secundária do município da Corte o ensino secundário seria ministrado exclusivamente no Colégio D. Pedro II e nas aulas públicas existentes, que teriam regulamento organizado pelo Conselho Diretor e sujeito à aprovação pelo Governo. O curso secundário do Colégio teria a duração de sete anos e, segundo Moacyr (1937, p.27-28), contaria com as seguintes cadeiras:

... duas de latim; de grego; francês, inglês, alemão (uma cadeira para cada disciplina); uma de filosofia racional e moral; uma de retorica e poetica que compreenderá o ensino da lingua e da literatura nacio-

nal; duas de historia e geografia, ensinando o professor de uma a parte antiga e media das referidas materias, e a da outra parte moderna, com especialidade a historia e a geografia nacional; uma de matematicas elementares compreendendo aritmetica e algebra (até equações do 2º grão), geometria e trigonometria retilinea; duas de ciencias naturais, sendo uma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de fisica e quimica compreendendo somente os principios gerais e mais applicaveis aos usos da vida.

Os professores poderiam ministrar apenas uma disciplina, exceto em casos de estrita necessidade, tais como a substituição por motivo de saúde de outro professor. Igualmente, como no ensino primário, não seriam admitidos nas escolas meninos que padecessem de “... molestias contagiosas, não vacinados e escravos” (MOACYR, 1937, p. 28). As matrículas de alunos somente seriam aceitas mediante o pagamento da taxa de inscrição, ou seja, o ensino secundário não era gratuito, diferentemente do ensino primário. Para ingressar no primeiro ano do curso o aluno não poderia ter idade superior a 12 anos.

O Colégio teria alunos matriculados em regime de internato, pensionato, meio-pensionato ou externos e, também, uma classe de repetidores. O regulamento também previa normas para a abertura de estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária. Sendo que o funcionamento desses estabelecimentos particulares estaria condicionado à autorização do inspetor geral, e este deveria levar em consideração, em sua análise, os seguintes itens sobre o proprietário do estabelecimento: ser maior de 21 anos, ter moralidade e capacidade profissional, declarar a profissão que exercia ou seu modo de vida nos últimos cinco anos.

O Colégio Pedro II foi o único estabelecimento público de ensino secundário estabelecido no Rio de Janeiro durante o Império, tido com um padrão ideal de ensino secundário.

Por intermédio do decreto lei de 24 de outubro de 1857 foi aprovado novo regulamento para o Colégio Pedro II, que “trouxo algumas modificações ao que regia este estabelecimento oficial, não só adaptando-o a uma nova organização, mas também

aperfeiçoando-lhe o plano e a distribuição dos estudos e atribuindo ao ensino um caráter mais moderno e desenvolvido” (ALMEIDA, 2000, p. 98).

A partir da década de 60, os estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária no município da Corte beneficiavam-se de uma liberdade quase total, ainda que não oficializada, em função, principalmente, da precariedade da fiscalização e das concessões feitas pelas autoridades.

Os adeptos dos ideais da liberdade de ensino argumentavam, como sendo os principais fatores favoráveis à sua oficialização, a expansão do ensino particular já em processo e o aumento da demanda escolar. Com isso esperavam que houvesse uma multiplicação no número de estabelecimentos escolares, o aumento do número de vagas disponíveis e a melhoria do ensino.

Em 1869 o então ministro da Educação, Paulino de Souza, apresentou um projeto de reformulação da instrução primária e secundária. Contudo, após muita discussão na Câmara dos deputados o projeto foi arquivado em 1871.

Foi a partir da década de 1870 que se acentuou o processo de urbanização e industrialização, favorecido pela expansão da rede ferroviária e pela entrada de imigrantes. Na agricultura verificou-se a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a expansão da cafeicultura nacional. Assim, inaugurou-se uma nova fase na vida política e intelectual do Império, refletindo uma nova preocupação também na educação.

A questão do ensino científico assumiu especial importância na área dos estudos secundários aos quais se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão, habilitando-o, não apenas para o ingresso nos estudos superiores, mas para enfrentar, graças a um melhor preparo básico, as necessidades complexas e variadas da vida social (HAIDAR, 1972, p. 120).

Em 1874 o ministro da Educação, João Alfredo, simpatizante dos ideais liberais de liberdade de ensino, apresentou no Legislativo o projeto nº 73 de organização do ensino primário. O projeto trazia, entre outras, as seguintes propostas: o ensino particular poderia ser exercido sem dependência de título ou prova de capacidade profissional; o ensino primário elementar seria obrigatório para

todos os indivíduos de 7 a 14 anos; haveria a obrigatoriedade das indústrias ofertarem o ensino elementar e primário aos seus funcionários com idade inferior a 18 anos; a instrução primária seria dividida em primária elementar e primária superior; haveria a criação das escolas de adultos; a criação de duas escolas normais, uma para cada sexo, nas quais seriam preparados os professores para o ensino primário; e, a criação de escolas profissionais. Estas escolas profissionais ensinariam as ciências e suas aplicações nas artes e indústrias existentes. As escolas ficariam sob a responsabilidade dos municípios e seriam mantidas pelas verbas obtidas com as matrículas dos alunos, com doações, sendo que parte dos seus recursos seriam oriundos de impostos. Novamente, após muitas discussões, o projeto foi arquivado.

Em setembro de 1874, o Presidente da Província do Paraná, Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, aprovou novo regulamento da instrução pública primária e secundária, que especificamente para o ensino secundário não trouxe alterações.

Em 1878 o ministro da Educação, Carlos Leôncio de Carvalho, formulou projeto de reforma da instrução primária e secundária propondo a liberdade do ensino primário e secundário. Visando sua imediata aprovação, o governo baixou o Decreto Lei nº 7247 de 19 de abril de 1879. Entretanto, o projeto teve que ser submetido à aprovação da Câmara dos Deputados, sendo constituída assim uma Comissão de Instrução Pública, composta pelos deputados Rui Barbosa (presidente), Thomaz do Bonfim Spínola e Ulisses Pereira Viana. Em 1882, Rui Barbosa apresentou o relatório da comissão com as reformulações sugeridas.

Em 1878, no plenário da Câmara, o ministro Leôncio de Carvalho fez seu pronunciamento sobre a situação da instrução pública nacional:

... se alguma cousa se tem feito entre nós, muito ha ainda a fazer para imprimir-lhe o indispensavel impulso e afim de que o paiz possa colher todos os frutos que é destinado a produzir. A primeira medida a realizar para conseguir-se este desiderato, é a da *liberdade do ensino*, que é o solido alicerce sobre que deve assentar o edificio da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos onde tem valor de um dogma, a liberdade de ensino

encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento a que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependencia de provas oficiais de capacidade ou previa autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que reputo verdadeiras pelo metodo que melhor entender (MOACYR, 1937, p. 169).

O decreto aprovado reformou o regulamento do Colégio Pedro II, adotando como princípios fundamentais a liberdade de ensino e a liberdade de consciência. Suas principais reformulações foram: o ensino religioso facultativo; o restabelecimento, na grade curricular, das aulas avulsas; a reforma na legislação referente ao corpo docente; a criação de disciplinas que oferecessem noções de lavoura e horticultura para os meninos e princípios de economia doméstica para as meninas; a extinção das escolas para meninos e meninas e sua conversão em escolas mistas; a criação de bibliotecas e museus; a criação da caixa econômica para fomentar a instrução pública; a criação de casas apropriadas às escolas públicas; a liberdade do ensino particular; e, a criação da taxa escolar – imposto destinado ao investimento na educação.

O currículo do ensino secundário apresentaria as seguintes disciplinas: elementos de álgebra, noções de física, química, história natural (com aplicações aos usos da indústria e da vida), noções de deveres do homem e do cidadão (explicação sucinta da organização política do Império), noções de lavoura e horticultura, noções de economia social (para os meninos) e economia doméstica (para as meninas), prática manual de ofícios e trabalhos de agulha.

Seguiram-se a essa proposta do ministro Leônicio de Carvalho os projetos de reforma da instrução pública primária e secundária apresentados por Ruy Barbosa (1882) e por Almeida e Oliveira (1882), o Plano de sugestões do Ministro Manoel Dantas (1882), o projeto do Congresso de Instrução (1883), e o projeto apresentado pelo Barão de Mamoré (1886). Entretanto, o número de matrículas e estabelecimentos privados no período imperial não se alterou significativamente até o final do Império.

Portanto, entre as preocupações dos legisladores nacionais com a instrução pública e, em especial, com o ensino secundário nesse período podem-se destacar as seguintes: a) a questão da liberdade do ensino; b) a instrução pública tida como fundamental para o desenvolvimento da nação; c) a necessidade de ampliação das escolas e do número de estudantes; d) a criação de escolas particulares para aumentar o número de vagas; e) a extinção do sistema de exames parcelados; f) a realização de exames gerais de preparatórios; g) o reconhecimento dos exames realizados nos Liceus Provinciais e a equiparação dos estabelecimentos provinciais ao Colégio Pedro II; e, h) a formação profissional destinada a capacitar o comerciante, o agricultor, o funcionário público e o trabalhador das indústrias.

Com o advento da Revolução Industrial, impulsionada pelo desenvolvimento da ciência, e a consolidação do modo de produção capitalista surge a necessidade de se formar um novo homem. Portanto, verifica-se a necessidade de uma nova ordem social, um novo modelo de homem, uma nova sociedade pautada nos valores do sistema de produção capitalista, ou seja, a educação torna-se essencial para suprir as carências de mão-de-obra das fábricas.

Assim, ao lado do problema de superar a concepção preparatória do ensino secundário, em favor de um conceito formativo, a República herda o problema, não resolvido, de estruturar em âmbito nacional um ensino secundário de acordo com este último conceito ou, ao menos, capaz de preencher o papel propedêutico de modo satisfatório (SILVA, 1959, p. 238).

Até o século XVIII, a escola primária e secundária caracterizava-se, entre outros aspectos, por ser uma escola preparatória para o ensino superior, destinar-se a uma pequena parcela da população, ser essencialmente literária e humanística, e não preparar para o trabalho. E ainda:

... a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto, preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter,

enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção (TEIXEIRA, 1999, p. 24).

Como na escola pública a instrução secundária ministrada destinava-se à preparação para o ingresso no ensino superior, ela não tinha a preocupação em preparar o estudante para o trabalho. Agora, o ensino secundário começa a se alterar para atender às novas necessidades impostas pelas transformações ocorridas.

Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a identificávamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com a educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação fundamental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas, ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas (TEIXEIRA, 1999, p. 81-82).

Nesse sentido pode-se encontrar nas propostas educacionais da época, em especial nas propostas para o ensino secundário e profissionalizante, os ideais de John Locke, que propunha uma educação prática, pois o homem aprenderia através da prática. A educação seria o instrumento através do qual se formaria o homem burguês, daí a justificativa para a existência de dois tipos de escola: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos burgueses.

Por conseguinte, a legislação referente à educação brasileira durante o período Imperial não foi muito fértil e não gerou os resultados esperados. Pelos documentos analisados pode-se constatar que, apesar de mencionarem a regulamentação da instrução primária e secundária, eles legislavam apenas sobre a instrução primária, ficando de certa forma à margem a educação secundária.

Alguns projetos de reforma do ensino, principalmente referentes ao ensino médio, foram apresentados nos últimos anos do Império, prevendo, entre outras medidas, a extinção do sistema de exames parcelados, a exigência do bacharelado como condição de matrícula nos cursos superiores, e a equiparação dos estabelecimentos provinciais ao Colégio Pedro II. Essa proposta de equiparação, presente em quase todos os projetos expostos, era considerada como fundamental para a reformulação e organização do ensino secundário na Província. Ao ser regulamentado implicou na oficialização da interferência do Governo Central no ensino secundário provincial.

Houve a preocupação em proporcionar uma atenção mais acurada ao ensino técnico, comercial, agrícola e industrial, até então inexistente no Brasil. Porém, os poucos esforços, desarticulados, foram realizados pela iniciativa privada, que enxergava uma nova possibilidade de auferir novos lucros.

Após a influência exercida pelos ideais iluministas em todos os setores da sociedade brasileiro foi a vez do pensamento liberal assumir a vanguarda como ideologia dominante na vida na sociedade brasileira.

A partir da década de 70 do século XIX, o Brasil vivenciou um período de profundas transformações em todos os setores da sociedade, que o tornavam cada vez mais diversificado e complexo. Verificou-se, então, um “processo de modernização do país” com: o crescimento das cidades e do número de imigrantes que chegavam ao país; a expansão da malha ferroviária; o crescimento do sistema bancário e de crédito; a expansão da cafeicultura e a modernização da agricultura; a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre; e, a diversificação da economia e a expansão do mercado interno, com a introdução do capital estrangeiro na economia do país e do capitalismo industrial. Aliado a esse processo de transformação social e econômica, verificou-se um processo de transformação política, com a intensificação da propaganda republicana, que reaparece na cena política do país com a fundação do Clube Republicano, o lançamento do Manifesto Republicano, e a edição do Jornal A República.

Entre os anos de 1885 e 1888 aprofunda-se a crise do regime monárquico; em contrapartida,

crece o movimento republicano, o abolicionismo, o fortalecimento do exército com a Guerra do Paraguai (1865-1870), a crise do trabalho escravo e sua substituição pelo trabalho livre. Todas essas transformações evidenciaram um desnível muito grande entre as bases materiais da sociedade brasileira e a estrutura política até então instalada. O ápice desse momento histórico da sociedade brasileira foi a que-

da do Império, incapaz de adaptar-se às novas exigências e satisfazer aos anseios de uma nova sociedade, e a instauração da República.

O Decreto nº 1 de 15 de novembro de 1889 proclamava provisoriamente e decretava como forma de governo do Brasil a República Federativa, estabelecendo as normas pelas quais se deveriam reger os Estados Federais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: MEC, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3. 5. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. In: BREJON, Moisés. (Org.) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 37-51.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888. São Paulo: Nacional, 1937.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC, 1959.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

*Recebido em 10.02.2007
Aprovado em 01.11.2007*

ESTADO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O IDEÁRIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Marlécio Maknamara da Silva Cunha *

RESUMO

Na Europa dos séculos XVIII e XIX, o Iluminismo emerge como movimento de crítica à organização social e política vigente, atrelando o pensamento sobre Educação aos princípios sociais e políticos que defendia. Neste contexto, um de seus representantes, Jean-Jacques Rousseau, destaca-se por abordar o conflito entre a sociedade moderna e a natureza humana. As idéias de Rousseau alcançam o campo pedagógico, com a Educação sendo pensada a partir do conflito supracitado, transformado em torno do seguinte dilema: “educar o homem ou o cidadão?”. Desta maneira, é possível afirmar que Rousseau concentra suas idéias sobre a Educação baseando-se num ideário político-pedagógico ligado a uma concepção específica de cidadania. A partir destes pressupostos, este artigo tem como objetivo discutir a questão da cidadania à luz das obras “*Do Contrato Social*” e “*Emílio ou Da Educação*”, de Jean-Jacques Rousseau. Apresenta os princípios políticos e o modelo de Estado indicados por Rousseau como elementos fundamentais à compreensão do contrato social por ele defendido. Associa a este contrato a concepção de cidadania contida na proposta pedagógica rousseauiana, problematizando tal concepção e mostrando como este filósofo pensou a educação voltada à formação cidadã. Conclui demonstrando que Rousseau, ao optar pela formação do homem, não excluiu a formação do cidadão mediante este processo.

Palavras-chave: Estado – Educação – Cidadania – Rousseau

ABSTRACT

STATE, EDUCATION, CITIZENSHIP: THE POLITIC-PEDAGOGIC THOUGHT OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

On XVIII and XIX centuries, in Europe, the age of Enlightenment also emerges as a movement that criticized the social and political organization of the time, associating the thought about Education to the social and political principles that were defended by its followers. On this context, one of its representatives, Jean-Jacques Rousseau, comes into view by focusing the conflict between modern society and human nature. Rousseau's ideas range the pedagogic space, with Education being thought from that conflict above, in spite of changed into this dilemma: “to educate an human or a

* Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFPB. Professor Assistente da Universidade Federal de Sergipe. Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Jardim Rosa Elze – 49100-000, São Cristóvão-SE. E-mail: marlecio@ufs.br

citizen?”. This way, it’s possible to say that Rousseau concentrates his ideas about Education based on a politic-pedagogic thought linked to a specific citizenship’s conception. Because of these ideas, this paper, then, is aimed at discussing citizenship according to “*The social contract*” and “*Emile or On Education*”, by Jean-Jacques Rousseau. It presents the political principles and the State model indicated by Rousseau as fundamental elements to his social contract comprehension. It also associates to this contract the citizenship conception included on Rousseau’s pedagogic proposal, discussing this conception and focusing how this philosopher thought the education directed to citizen’s formation. Finally, it concludes that Rousseau thinking about human formation, did not exclude citizen’s formation from this process.

Keywords: State – Education – Citizenship – Rousseau

Introdução

Durante a última metade do século XVIII e parte do século XIX, um formalismo estéril e sem vida dominou a religião e a moral. Na França, a Igreja conservava o seu poder antigo e exercia a mais opressiva influência sobre o pensamento e a ação. A nobreza apoiava o Estado e a Igreja, no intuito de obter privilégios por parte de ambos. O Absolutismo dominava na política, na religião, na ação e no pensamento.

A partir deste cenário, emergiram líderes intelectuais que iniciaram um movimento de revolta contra tal repressão, denominado “Iluminismo”. A crítica se dirigiu, sobretudo, para os males da organização social e política, visando à configuração de uma sociedade que favorecesse a maioria oprimida. Sendo um dos grandes representantes desse movimento, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) formou, juntamente com Montesquieu e outros liberais, um grupo hoje considerado “pai” da ciência política moderna.

Tendo como tema fundamental de sua filosofia social o conflito entre a sociedade moderna e a natureza humana, Rousseau publica, em 1762, *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação*, obras posteriormente condenadas pelo Parlamento de Paris e também em Genebra, sua terra natal, como sendo contrárias ao governo e à religião. E é baseando-se, respectivamente, nos princípios políticos e na proposta pedagógica explicitados nas obras supracitadas, que o presente trabalho aborda uma questão bastante debatida na atualidade: a cidadania. Especificamente, trata de uma condição das

mais almejadas no campo pedagógico, que vem a ser a configuração de uma perspectiva de educação voltada à formação cidadã.

Partindo do pacto social e do modelo de Estado delineados em *Do Contrato Social*, este artigo discute a concepção de cidadania contida na obra *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau, procurando esclarecer os limites e as possibilidades de formação de um cidadão inserido num contexto social e político específico, conforme descrição apresentada pelo filósofo genebrino ao longo das referidas obras, aqui analisadas sem a pretensão de esgotar ou simplificar o assunto.

De acordo com Carlota Boto (1996, p. 51), “desde o Iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado”. Assim, ainda que Rousseau tenha abordado mais detalhadamente seu ideário educacional em *Emílio ou Da Educação*, é indiscutível a importância da obra *Do Contrato Social* para um melhor entendimento de sua proposta pedagógica, a partir dos princípios políticos que preconizou. Ainda segundo Boto, a importância do *Emílio* dá-se na medida em que, na Ilustração Francesa do século XVIII, tal obra constituiu quase um paradigma da nova forma de conceber a educação, cujos pressupostos foram incorporados posteriormente – com modificações – pela Revolução Francesa. O modelo de escola e educação democráticas discutido atualmente é, por sua vez, tributário daquele movimento revolucionário.

A atualidade do pensamento de Rousseau dá-se, sobretudo, no sentido de considerar a educação como elemento fundamental para a participação política e o exercício da cidadania. Esta premissa

constitui um dos objetivos aos quais diversas sociedades do século XXI visam alcançar. Entretanto, longe de analisar a possibilidade de uma educação para a cidadania em tempos atuais a partir das referidas obras de Rousseau, este trabalho limita-se a buscar respostas ao dilema entre formar o homem ou o cidadão, com base em alguns princípios políticos e na proposta pedagógica rousseauiana delimitados em tais obras.

A necessidade de um contrato social para orientar o cidadão

Em *Do Contrato Social*, Rousseau defende a idéia de que, apenas por meio de um contrato tácito e livremente aceito por todos, o homem pode empenhar “força e liberdade” na causa comum sem prejudicar a si mesmo. Tal contrato corresponde a uma associação defensora do cidadão e dos seus bens em que, através dela, unindo-se cada um a todos, obedeçam senão a si mesmos e “fiquem tão livres quanto antes”.

Este contrato vem solucionar o problema da escravidão do homem. Nele, cada membro transfere toda a sua força e direito “à comunidade toda” e põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção da vontade geral. Assim, cada homem se submete apenas à lei, não se sujeita a ninguém e conserva a sua liberdade, pois não está se submetendo a uma vontade particular. Nesse sentido, a liberdade está na submissão à vontade geral, que é a vontade estabelecida pelo cidadão quando ele defende os interesses do todo (o Estado), acima de seus interesses particulares.

Através de tal pacto social, cria-se um corpo moral e coletivo (cidade ou república) onde cada membro é um cidadão participante da autoridade soberana e, ao mesmo tempo, súdito, enquanto submetido às leis do Estado (ROUSSEAU, 1987).

Sob esta perspectiva, Rousseau agrupa as leis do Estado por ele preconizado em três categorias: a primeira consiste em leis políticas, as quais regulam a relação do soberano com o Estado, sendo consideradas as mais básicas e decisivas para o formato da organização civil; já a segunda categoria é constituída pelas leis civis, as quais nascem da relação dos membros entre si, ou com o corpo

inteiro; e a terceira categoria, das leis penais, inclui o conjunto de leis cuja função é sancionar o cumprimento das leis anteriores.

O corpo soberano é formado pelos adultos, membros dessa associação e que são compelidos a serem livres, estando dependentes não da proteção ou favor dos indivíduos, mas tão somente das leis gerais aplicáveis a todos, por igual. Estas leis legitimariam os compromissos civis, sem as quais se tornariam absurdos e tirânicos.

Para Rousseau, a passagem do estado natural ao civil produz no homem mudanças em seu proceder, substituindo o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. De acordo com o referido filósofo, “a voz do dever sucede ao impulso físico e o direito ao apetite; o homem que ali só pusera em si mesmo os olhos vê-se impelido a obrar segundo outros princípios, e a consultar a razão antes de outros afetos” (ROUSSEAU, 1987, p. 34).

Nesta concepção de Estado, a figura do legislador é comparada à autoridade divina (Deus), e tem como principal função criar um sentimento do bem comum, persuadindo o povo a exercer sua autoridade soberana mediante o cumprimento das leis do Estado.

Assim, pode-se dizer que Rousseau não acreditava na possibilidade de qualquer rígida separação entre indivíduo e Estado, também considerando inconcebível o desenvolvimento da plena vida moral sem ativa participação do indivíduo no corpo inteiro da sociedade. Estabeleceu, então, que a unidade e permanência do Estado dependiam da integridade moral e da lealdade individual de cada cidadão. Por conseqüência, percebendo a necessidade de uma intrínseca relação entre a formação do indivíduo e a consolidação do modelo de Estado que estava sendo preconizado, atrelou a formação do cidadão deste Estado à Educação, conforme será visto a seguir.

Estado e Educação em Rousseau

Na perspectiva rousseauiana, a instituição pública não podia mais existir porque simplesmente não existia mais pátria e, portanto, não podia existir cidadão: em outras palavras, o Estado e o cida-

dão tinham de estar em completa sintonia, o que não vinha ocorrendo àquela época, na visão do filósofo genebrino.

É, então, na obra *Emílio ou Da Educação* que Rousseau (1999) apresenta mais especificamente sua proposta de educação para a cidadania. Seu ideário educacional indica que, no intuito de formar o cidadão para o Estado, é necessário primeiramente formar o homem, educá-lo para si mesmo, valorizando sua condição natural. Conforme destacado por Caminha (2003, p. 11), “a proposta de educação natural de Rousseau considera que todos os homens são iguais na medida em que a natureza determina a existência da vida como sendo anterior ao exercício da cidadania”.

Desta maneira, a educação doméstica ou da natureza, em Rousseau, é fundamental e deveria preceder a educação para a sociedade. Os pressupostos básicos concernentes à educação são, para o referido filósofo, a crença na bondade natural do homem e a atribuição da responsabilidade pela origem do mal à civilização.

Nesse sentido, impõe-se uma questão central e crítica: admitindo que o homem é naturalmente bom e que o processo civilizatório inerente ao convívio social o corrompe, é possível formar este homem fora da sociedade?

Logo no primeiro livro do *Emílio*, Rousseau afirma que “tudo está bem quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (1999, p. 7). Em seguida, acrescenta que “os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele [o homem] a natureza, e nada poriam em seu lugar” (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

Nestas afirmações, fica clara a posição de Rousseau em relação aos efeitos da sociedade sobre a natureza humana: o convívio social, em todas as suas dimensões, seria responsável por corromper o homem.

Apesar de, segundo o autor do *Emílio*, tudo degenerar nas mãos do homem, seria através do modelo de educação planejado para Emílio, uma prática genuinamente social, que deveria ser buscada a preservação do homem natural, o que deixa a impressão de contradição. Ciente desta aparente controvérsia, Rousseau justifica-se afirmando que:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (1999, p. 8).

Uma outra justificativa à inevitabilidade e à necessidade de educar Emílio pode ser constatada quando Rousseau afirma que:

Emílio não é um selvagem relegado aos desertos, é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles. Já que, em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra a sua vontade, que ele julgue, ensinemos-lhe então a bem julgar (ROUSSEAU, 1999, p. 265).

Assim, impõe-se uma questão crucial à educação de Emílio: se o homem é naturalmente bom e Emílio também o é, como conservá-lo desta forma, dado que a sociedade é quem pode corrompê-lo, admitindo-se, por outro lado, que ele mesmo precisa interagir com ela?

Uma educação para a conservação do homem natural

Para Rousseau, o homem nasce naturalmente bom, isto é, é dotado de uma moralidade inata que o aproxima do que é justo e o distancia do vício:

Existe, pois, no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos as nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência (ROUSSEAU, 1999, p. 390).

A sociedade, lugar de preconceitos e injustiças, corrompe os indivíduos antes mesmo que estes tenham capacidade de discernimento racional entre o vício e a virtude. Cabe à educação, portanto, tornar possível o desenvolvimento do potencial racional inerente a cada indivíduo, de forma que autonomamente ele possa controlar suas paixões, os preconceitos e injustiças da sociedade, fazendo jus à bondade e justiça que lhe são inatas.

O contato/relação de Emílio com a sociedade dar-se-á pela mediação de seu educador, o qual, sendo um crítico da sociedade, o orientará para a

construção de uma autonomia capaz de concretizar um projeto de sociedade igualitária, pautada nas leis das necessidades naturais.

Embora o objetivo deste modelo educacional consista na construção de uma autonomia a ser atingida, em sua totalidade, na idade adulta, tal educação é vista de maneira processual, num *continuum* que perdura por toda a vida, não excluindo nenhuma etapa da existência de Emílio:

O mérito maior do autor [Rousseau] consiste exatamente em transformar os princípios que têm sua vigência na idade adulta, em práticas compreensíveis em cada uma das fases da vida do ser humano. Fixados os princípios políticos – o exercício da liberdade e da igualdade como condições impeditivas da dependência – a inteligibilidade destes princípios é diferenciada em cada uma das fases da vida, determinada, segundo o autor, pelas leis da natureza, de modo que a educação seja a prática efetivadora destes princípios (VALDEMARIN, 2000, p. 43).

Mas como deveria ser essa educação? Que tipo de educação deveria ser dado de forma a instruir esse cidadão em potencial que é a criança?

Anteriormente a qualquer outro pressuposto, é necessário relacionar a educação para a cidadania proposta por Rousseau a uma concepção de criança diferente da vigente à sua época, pois como alerta Ghiraldelli Jr:

Se Locke trabalha com o objetivo de estabelecer as condições de liberdade dos homens, Montagne, antes dele, quer que os adultos façam da criança um homem – o que já significa considerar que ela não é um ‘adulto em miniatura’- e Rousseau, depois dele, quer que os adultos deixem a criança ser criança, de modo que a infância aconteça, pois ela é o que há de melhor nos homens (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 15).

Assim, a educação, num primeiro momento, deve ser essencialmente negativa, no sentido de negar os valores estabelecidos pela sociedade, evitando que o princípio inato de bondade e justiça do indivíduo seja corrompido por esta sociedade. Rousseau (1999, p. 91) diz que esta educação negativa “consiste não em ensinar seja a verdade, seja a virtude, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro”. Até o fim da primeira fase, a qual antecede a idade da razão, a **necessidade** e a obediência às leis da Natureza foram tomadas

como guia para a conservação do sujeito. Segundo Chauí (1987, p. XVI), “até aqui, o processo educativo preconizado por Rousseau é negativo, limitando-se àquilo que não deve ser feito. A educação positiva deve iniciar-se quando a criança adquire consciência de suas relações com os semelhantes”.

Assegurada a preservação dos princípios morais inatos do indivíduo, passa-se ao segundo momento do processo educativo, o qual consiste em conservar tais princípios mediante o uso da razão, de forma que, “envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões do homem; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão” (ROUSSEAU, 1999, p. 339). A partir deste momento e progressivamente, a noção de **utilidade** vai sendo incorporada à educação preconizada, para que, autonomamente, o educando saiba discernir o que ao mesmo tempo é conveniente e bom.

Em outras palavras, o modelo de educação para a cidadania não prescinde da idéia de formar um novo homem que, além de agir segundo o que a lei da Natureza lhe mostra como necessário, reflete acerca da utilidade do que se está necessitando.

A dimensão de utilidade das coisas desloca a reflexão autônoma do cidadão em formação ainda mais para o plano coletivo: a capacidade de reflexão acerca do que além de necessário é útil a si pode ser estendida ao plano do convívio social sem nenhum prejuízo. O educando, ao refletir acerca do que é conveniente e bom para si mesmo pode extrapolar tal reflexão para o campo da coletividade, no intuito de pensar em algo útil e necessário a todos, visando o bem comum. A partir de um convívio social igualitário, legítimo e soberano é que se configura a condição de cidadania.

À medida que se questiona sobre “por que” ou “para que” necessita de algo, o cidadão em formação também pode deslocar as mesmas perguntas a outros sujeitos: enquanto o agir segundo as próprias necessidades se justifica no obedecer às leis da Natureza (constituindo um direito natural), o ato de tomar algo como útil não se encontra submetido a nenhuma lei natural, sendo variável a noção de utilidade de algo para cada indivíduo e passível de ser questionada pelos outros.

Críticas à proposta pedagógica rousseauiana

Considerando o modelo de educação preconizado por Rousseau, inúmeras críticas são feitas à sua obra, descaracterizando o processo de formação intelectual, moral e física de Emílio, e alegando que a educação deste jamais permitiria sua perfeita inclusão na sociedade, pois segundo tais críticos, Emílio tivera uma educação dissociada do convívio social.

Andrade Filho (1953, p. 182), referindo-se a Rousseau e criticando o tratado pedagógico que é o *Emílio*, considera o filósofo genebrino como um “educador completamente falido, numa experiência que não conseguiu prolongar além de um ano (como preceptor dos sobrinhos dos abades Mably e Condillac) pode-se considerar por suas publicações e, especialmente, por sua novela educativa ‘Emílio’”.

Ainda de acordo com Andrade Filho, a idéia central da proposta rousseauiana para a educação seria a da conformidade com a natureza. Segundo aquele autor, Rousseau expõe tal idéia através de uma “situação menos natural que imaginar se possa, ou seja, num isolamento completo do educando, fazendo o herói do seu romance viver e educar-se sem pais, sem família, longe de todo e qualquer ‘convívio social’” (ANDRADE FILHO, 1953, p. 182).

Assim, faz-se uma crítica à metodologia educacional proposta por Rousseau, baseando-se num suposto isolamento de Emílio do convívio social. Tal proposta educativa seria falha por dois motivos: primeiro, porque nenhum modelo de educação que exclui o educando do convívio social pode ser considerado natural, visto que o homem é um ser social por natureza; segundo, porque uma vez tolhido do convívio em sociedade, Emílio não conseguiria realizar o contraponto moral necessário ao combate dos males sociais que fazem da sociedade o lugar da corrupção.

Mas o suposto afastamento de Emílio do convívio social não significa seu isolamento; pelo contrário, consiste numa delimitação de estágios do processo pedagógico proposto, considerando as necessidades individuais para o desenvolvimento do educando. Tal modelo de educação por fases

considera a formação do indivíduo como um processo e, ainda que a formação seja individual, o modelo educacional proposto por Rousseau tem como ponto de partida e de chegada o plano social. É em função da sociedade que se configura toda a educação de Emílio: num primeiro momento, observando o que nela acontece e que não deve ser feito; num segundo momento, pensando as relações sociais mediante uso da razão, anteriormente indisponível ao educando devido a sua pouca idade.

Uma visita ao *Emílio* isolado

O isolamento do homem natural na obra de Rousseau consiste apenas em um recurso especulativo cujo fim é a melhor possibilidade de caracterização deste homem natural, cujos atributos naturais devem ser mantidos e expressos no convívio social: é em sociedade que se deve ter a exposição da condição natural do homem.

O que não se pode esquecer é que o suposto isolamento proposto para Emílio consiste numa opção metodológica fundamentada em uma visão ontológica do homem, a qual Rousseau expôs à medida que defendia a distinção entre “homem da natureza” e “homem natural”. Este, ao contrário do que defendia Hobbes (1983) em seu *Leviatã*, não seria aquele “homem lobo do homem”, possuído por um instinto de selvageria. Nas palavras de Machado (1968, p. 39):

... o homem natural só pode ser concebido à margem de qualquer consideração ética, pois não é bom nem mau, assegura-nos Rousseau em franca oposição a Hobbes. O instinto de conservação já se inclui na condição original, porém não é dirigido contra os semelhantes, senão apenas em favor de si mesmo ...

A respeito desta distinção, Rousseau esclarece que:

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o **eu** para a unidade comum,

de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (ROUSSEAU, 1999, p. 11 – grifo do autor).

Para além de uma mera contraposição entre o estado natural e o estado civil do homem inserido na sociedade, este trecho evidencia o posicionamento de Rousseau contra o liberalismo vigente no século XVIII: o estado civil seria o responsável por fracionar o homem, gerando uma forma de individualismo fundamentado na fragmentação e intensificação das diferenças sociais. Conforme destaca Machado (1987, p. 7-8), “em Locke, contrariamente, [Rousseau] aproveitou muito das formulações destinadas a preservar a pessoa livre, mas soube ver o defeito, em contrapartida, desse individualismo que prejudicava a exata definição da realidade estatal”.

Em oposição ao individualismo responsável por tirar do homem natural a sua singularidade e existência absolutas, Rousseau, de acordo com Mari- lena Chauí:

... reivindica a consciência da dignidade do homem em geral e ilumina o valor universal da personalidade humana, cuja consciência moral não se traduz no sentimento particularista do amor próprio, mas na universalidade do amor de si. No pensamento de Rousseau o amor de si, constituindo a interioridade por excelência e a força expansiva da alma que identifica o indivíduo com seus semelhantes, é a ponte que liga o eu individual ao eu comum, a vontade particular à vontade geral. Assim é que todos os cidadãos ‘poderão chegar a identificar-se, por fim, com o Todo maior, sentir-se membros da pátria, amá-la com esse sentimento delicado que todo homem separado só tem para si mesmo’ (CHAUÍ, 1987, p. XVII).

O homem preconizado na proposta educativa de Rousseau, identificado com seus semelhantes pela universalidade do amor de si, estaria apto à formação de uma polis (Estado) coerentemente com sua vontade social, a qual coincidiria com a de seus semelhantes. Assim, o modelo educativo rousseauiano, por possibilitar a formação de um homem em condições de ter posse do exercício de sua vontade social, caracterizaria uma proposta pedagógica voltada à cidadania. Portanto, a educação pretendida pelo filósofo genebrino seria essencialmente política, voltada à formação de

cidadãos empenhados na construção coletiva de um novo modelo de sociedade.

Neste contexto, Valdemarin afirma que:

... o homem não pode mais ser concebido como indivíduo fora da sociedade, tornando-se ‘parte indivisível do todo’ numa união que gera a vontade geral. O ponto central dessa formulação é que o termo soberano se aplica ao sujeito do poder legítimo e não a indivíduos particulares. Essa pessoa pública (cidade ou república) é composta por homens (cidadãos) que partilham tanto dos riscos como das vantagens de um objetivo comum e que, individualmente, detêm uma parcela da autoridade soberana, porque dela participam em igualdade de condições. Assim colocado, o ‘governo’ fica sendo somente uma instância administrativa, detentora do poder subordinado à vontade coletiva (VALDEMARIN, 2000, p. 38).

Emílio: homem ou cidadão?

Ao criticar os rumos do individualismo na sociedade do século XVIII, Rousseau posiciona tal forma de individualismo em relação de dependência ao sentido assumido pela instituição pública àquela época. Nas palavras dele:

Se quiserdes ter uma idéia da educação pública, lede a **República** de Platão. (...) A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria, não pode mais haver cidadãos. (...) Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios (ROUSSEAU, 1999, p. 12-13, grifo do autor).

Diante desta conjuntura social, emerge o seguinte dilema: “fazer de Emílio um homem ou um cidadão?”.

Descrevendo o que viria a ser “instituição pública” em função de uma noção de pátria, Rousseau estaria mais uma vez recorrendo aos filósofos gregos, especificamente a Platão e Aristóteles, no intuito de modelar uma proposta educacional que fosse fundamentada num modelo de Estado (polis) no qual a educação estivesse essencialmente voltada para a formação cidadã. Tal processo de formação para a cidadania fica ainda mais evidente quando Rousseau defende que a educação de Emílio deve possuir uma dimensão moral sólida. A respeito desta formação moral, Freitag afirma que:

A moralidade sempre envolve uma dimensão social, como foi sublinhado pelo sociólogo francês (Durkheim). Emílio não teria consciência moral se permanecesse ‘no estado de natureza’, isolado dos seus pares. Apesar de suas reservas contra a sociedade, Rousseau tinha pleno conhecimento do caráter (também) social da consciência moral de seu discípulo. E quando dizemos social, admitimos a ensinabilidade, que por sua vez pressupõe a faculdade de aprendizagem do educando (FREITAG, 1996, p. 49).

Desta forma, fica claro que o modelo de educação preconizado por Rousseau, além de eminentemente pedagógico, é também essencialmente político. A instituição pública, considerada pelo filósofo genebrino como extinta, poderia ser restaurada através da formação do cidadão, mediante um modelo de educação de orientação cívica:

Fazendo uma severa crítica ao cristianismo, tanto por sua intolerância, quanto por ser uma religião funesta ao espírito cívico (já que divide o homem entre sua pátria real e um outro mundo espiritual), o filósofo propõe a idéia de um culto religioso à própria pátria cujos artigos de fé – ‘não precisamente como dogmas de religião, mas como sentimentos de sociabilidade’ – seriam fiados pelo soberano e teriam como principal objetivo sacramentar o pacto social (SALINAS FORTES, 1989, p. 92).

Com estas palavras, Salinas Fortes reconhece em Rousseau a proposta de um “catecismo cívico” como veículo para o aperfeiçoamento da educação para a cidadania. Este enfoque cívico dado à tarefa pedagógica foi, posteriormente, muito bem aproveitado pelos articuladores da Revolução Francesa, os quais passaram a ver na escola a dupla função de instruir e, ao mesmo, tempo educar os futuros cidadãos, como estratégia pública para a regeneração dos costumes. Em outras palavras:

Entender como território da educação a formação de almas republicanas supunha, entre os revolucionários, direcionar a escola para a formação do homem político, capaz de se orientar no sentido de imersão na coletividade. É assim que, segundo Baczkó, a pedagogia cívica abarcaria uma dupla tarefa: já que os revolucionários desejavam em matéria pedagógica viabilizar os limites da utopia, havia que se instruir e, mais do que isso, educar. Os conhecimentos veiculados pela nova escola republicana extrapolariam a famosa tríade do ‘ler-escrever-contar’. Mais do que nunca, a formação para a moralidade, a incul-

cação de regras de conduta social e de civismo republicano se faziam urgentes (BOTO, 1996, p. 103).

O sentido da educação defendida na Revolução Francesa, assimilado de Rousseau, é o de levar o homem ao seu desenvolvimento máximo, mediante reconhecimento do indivíduo como valor supremo, conforme a concepção de interioridade defendida pelo filósofo genebrino.

A proposta de levar o homem à condição de plenitude se materializa através do processo de reconstrução individual e social, expresso no modelo de educação para Emílio, defendido por Rousseau. No plano individual, a regeneração de Emílio, mais do que seu isolamento do convívio social, consiste em ensiná-lo a repudiar os abusos e a corrupção decorrentes da vida em sociedade:

O homem, para Rousseau, não se regenera pela destruição da sociedade e com o retorno à vida no meio das florestas. Embora privado, no estado social, de muitas vantagens da Natureza, ele adquire outras: capacidade de desenvolver-se mais rapidamente, ampliação dos horizontes intelectuais, enobrecimento dos sentidos e elevação total da alma. (...) O propósito visado por Rousseau é combater os abusos e não repudiar os mais altos valores humanos. (CHAUÍ, 1987, p. XIII-XIV).

Desta forma, é o próprio Rousseau quem nos dá a resposta inicial ao dilema de fazer o homem ou o cidadão, ao afirmar que prefere que seja formado, antes de tudo, o homem:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. (...) Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; **será homem, em primeiro lugar**; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1999, p. 14, grifos meus).

Assim, Rousseau, mais do que optar entre formar o homem ou o cidadão, baseando-se em sua própria estratégia pedagógica, admite que em se formando o homem, forma-se o cidadão. Como

lembra Freitag (1996, p. 88), “para Rousseau a educação tinha uma conotação essencialmente política. A formação do Emílio é uma educação para a liberdade e o exercício da cidadania”.

A questão está em, assim como sua proposta pedagógica, encarar a educação de maneira processual e progressiva, não “pulando” etapas deste processo, visando, sobretudo, a formação integral do homem. Assim procedendo, mesmo afirmando no início de sua obra que não se pode fazer o homem e o cidadão concomitantemente, Rousseau não quer dizer que ao final deste processo os dois, homem e cidadão, não possam ter sido formados.

Considerações finais

Neste estudo, realizado sobre o ideário político-pedagógico presente nas obras de Jean-Jacques Rousseau aqui abordadas, interessava compreender sua concepção de Estado e de que forma esta perpassava a Educação, visando a formação do cidadão.

O autor de *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação* procurou conceber, articuladamente, um projeto de sociedade e de educação em que o homem pudesse conservar a liberdade, autonomia e independência que possui na sua condição natural. Nesse sentido, empenhou-se em explicitar os fundamentos da soberania e definir um sistema político que não contradissesse as leis da Natureza. Em *Do Contrato Social*, especificamente, propõe uma educação social e política desenvolvida pelo Estado e ligada ao princípio das questões morais e cívicas que garantisse a vontade geral. Des-

sa forma, o homem podia alienar sua liberdade individual pela liberdade coletiva.

Por outro lado, a vertente pedagógica da ação política defendida nesta e em outras obras de Rousseau está mais especificamente prescrita no *Emílio*, como elemento essencial à efetivação do contrato político a ser estabelecido entre os homens, de forma a possibilitar-lhes o exercício da cidadania, culminando no fim da desigualdade entre os mesmos. É então no *Emílio* que se verifica um teor político acentuado nas práticas pedagógicas nele analisadas, objetivo político que se expressa numa educação para a formação cidadã.

Rousseau propõe uma educação processual e progressiva, que considera o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais como requisitos necessários à preservação da sua condição natural, a qual dá ao indivíduo o status de verdadeiro cidadão. Há, assim, o interesse em formar um homem ideal para um Estado igualmente ideal.

A educação aqui figura como prática social específica que leva à análise e expressão autônomas de seus sujeitos acerca do que é necessário ao convívio igualitário em sociedade, possibilitando a efetivação da soberania instituída artificialmente num contrato social e político. É, portanto, um modelo educacional necessário à prática de um contrato social. Além disso, se soberania e igualdade entre todos os homens constituem expressão máxima de cidadania, a perspectiva de educação preconizada por Rousseau é autenticamente a de uma educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE FILHO, Bento. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1953.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: EDUNESP, 1996.
- CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Educar o homem ou o cidadão?. In: AQUINO, Mirian de A.; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira (Orgs.). **Cantoria de pardais**. João Pessoa: EDUFPA, 2003. p. 11-23.
- CHAUÍ, Marilena. Vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. 4. ed. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 7-21. (Col. Os pensadores)
- FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-41. (Col. Questões da nossa época)

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e livre**. 3. ed. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os pensadores)

MACHADO, Lourival Gomes. **Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1968.

_____. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. 4. ed. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 3-14. (Col. Os pensadores)

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da educação**. 2 ed. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Do contrato social**. 4. ed. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os pensadores)

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 25-52. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

Recebido em 10.10.05

Aprovado em 02.11.07

**RESUMOS DE TESES
E DISSERTAÇÕES**



MOTTA, Véra Dantas de Souza.* **Nelson Rodrigues e uma poética do fragmento: o inconsciente em cena.** 2006. 235f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Escola de Dança e Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.**

Investigação teórica acerca da arquitetura da cena em Nelson Rodrigues, com o objetivo de aproximá-la da cena da ação psíquica concebida por Sigmund Freud, tendo como principal vetor de análise a noção de poética do fragmento, que encontra seu fundamento na concepção da escrita dramática descontínua, não-totalizante. A pesquisa também se orienta por um postulado segundo o qual o inconsciente é uma poética e está estruturado sob a modalidade do fragmento. Procedese, de início, ao levantamento do repertório de procedimentos do autor, selecionando-se duas peças do conjunto da obra dramática rodrigueana, com a finalidade de inventariar as características do modo do fragmento. Em seguida, busca-se localizar a cena da ação psíquica a partir das manifestações da vida mental, em especial o sonho e o sintoma, com o objetivo de estabelecer um paralelo com a cena teatral, enquanto modos de atualização do inconsciente. Características principais da poética do fragmento, as categorias tempo e espaço são objeto de análise especial, em que se identificam as modalidades temporais freudianas com vistas à seleção de um modo temporal para aplicação em peça rodrigueana. Por fim, tendo por base a noção de cronotopo, procede-se ao inventário das características cronotópicas das peças selecionadas, em suas relações com o conjunto da obra dramaturgica, examinando-se igualmente os processos de linguagem e de composição da personagem, para alcançar, ao final, o horizonte do fragmento como estratégia própria de Nelson Rodrigues na construção da cena dramática.

Palavras-chave: Nelson Rodrigues – Cena – Sigmund Freud – Cena da ação psíquica – Poética do Fragmento – Psicanálise – Teatro – Cronotopia

ABSTRACT: Nelson Rodrigues and Poetic of Fragment: the incouncious on the stage

We present a theoretical research about scenic architecture in Nelson Rodrigues with the objective of approaching it to the psychical scenic action as conceived by Sigmund Freud. We took as point of departure the notion of poetic of fragment dependent on discontinued dramatic writing as well as on the hypothesis according to which the unconscious mind is a poetic structured through the fragment modality. The repertory of dramatic procedures used in two pieces of this playwright has for unique ambition to specify the more productive characteristics of the fragment mode. We then try to situate the stage of psychic activity in the mental life manifestations, especially dream and symptom, putting it in parallel with the theater stage, both of them consisting in the setting in action of the unconscious mind. Time and space in theater are the more prominent categories of the poetic of fragment, which led us to examine the Freudian temporal modalities, so as to apply them to one the author's piece. With the help of the concept of chronotope, we try to determine the more characteristic features of the chronotopes of the play selected for analysis and to put light on the procedures of the language and the personages, in relation with the work of the play writer so as to permit considering the scape of fragment as a strategy peculiar to Nelson Rodrigues in his scenic construction.

Keywords: Nelson Rodrigues – Stage – Sigmund Freud – Stage of psychic activity – Poetic of fragment – Psychoanalysis – Theater – Chronotope

* Doutora em Artes Cênicas pela Escola de Dança e Escola de Teatro da UFBA. Professora Adjunta do Departamento de Educação I, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação I, Campus I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000, Salvador, Bahia. E-mail: veramotta@atarde.com.br

** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleise Furtado Mendes (PPGAC/UFBA); data: 26 de maio de 2006; banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Evelina de Carvalho Sá Hoisel (PPGAC/UFBA), Prof.^a Dr.^a Angela de Castro Reis (PPGAC/UFBA), Prof.^a Dr.^a Serafina de Souza Pondé (PPGEL/UFBA), e Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (UNIFACS).

OYARZABAL, Graziela Macuglia.* **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2006.**

A presente pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa e dialética, feito sob o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa sistematizada por Michel Pêcheux, e teve por objetivo geral conhecer os sentidos discursivos enunciados na atualidade pelos professores atuantes, pais e alunos do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS sobre a escola por ciclos. Houve a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras atuantes em turmas de I e II Ciclos, bem como a aplicação de questionário aberto a dezoito alunos de turmas de II e III Ciclos e a quatro responsáveis por alunos matriculados em uma escola municipal localizada na região leste de Porto Alegre/RS. Após a formação desse *corpus* empírico, foram analisadas diversas seqüências discursivas que mostraram, pelo jogo entre a materialidade (intradiscurso) e a memória discursiva (interdiscurso), o processo de filiação (ou não) das professoras, dos pais e dos alunos à escola por ciclos pelos efeitos de sentidos constitutivos do seu dizer. Foi confirmada a tese principal de que há contradições entre os sentidos discursivos de professores, pais e alunos enunciados na atualidade sobre a escola por ciclos nas instituições públicas municipais de Porto Alegre. Concluiu-se, entre outros aspectos, que os ciclos correspondem à denúncia da lógica excludente pela qual historicamente a escola tem sido responsável. Portanto, a implantação da organização por ciclos corresponde a um movimento de resistência a uma força contrária hegemônica e, por consequência, precisa ser mantida e aperfeiçoada.

Palavras-chave: Análise de Discurso – Sentidos discursivos – Formação de professores – Prática pedagógica – Escola por ciclos

ABSTRACT – Discursive Meanings Enunciated by Professors, Parents and Students about School Structured in Learning Cycles: A case study in Porto Alegre/RS.

This research, a qualitative and dialectic case study done in the theoretical and methodological framework of discourse analysis withing the French line as systematized by Michel Pêcheux, aims at knowing the discursive meanings enunciated by working professors, parents and students of the primary public school of the city of Porto Alegre (Rio Grande do Sul). We used half-structured interviews with six professors of the first and second cycle, and applied an open questionnaire to the eighteen students of the second and third cycle as well as with individuals responsible for students registered in a city school of eastern Porto Alegre. After the formulation of this empirical corpus, we analyzed various discursive sequences which showed through the game between materiality and discursive memory, the process of membership (or not) of teachers, parents and students to school for the purpose of cycles experienced constituent of his say. The main argument has been confirmed that there are contradictions between the meaning enunciated in discourses by teachers, parents and students about school by cycles in public institutions in the city of Porto Alegre today. It is concluded, among other things, that the cycles correspond to the complaint of the exclusionary logic by which the school has historically been responsible. Therefore, the establishment of the organization in cycles corresponds to a movement of resistance to a counter hegemonic power and, consequently, must be maintained and improved.

Keywords: Meaning enunciated – Learning Cycle – Teachers Education– Pedagogical Practice – French Discourse Analysis

* Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professora dos Cursos de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, Campus Canoas) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Endereço para correspondência: Av. Farroupilha, 8001, Bairro São Luis – 92450-900, Canoas/RS. Email: grazi.ez@terra.com.br

** Orientador: Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños (PPGEDU/UFRGS); data: 21 de dezembro de 2006; banca examinadora: Prof.^a Dr^a Regina Maria Varini Mutti (UFRGS), Prof.^a Dr^a Beatriz Vargas Dorneles (UFRGS), Prof.^a Dr^a Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS), Prof.^a Dr^a Ligia Regina Klein (UFPR), e Prof.^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS).

ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de.* **As concepções do ensino de História e suas implicações na prática docente.** Salvador, 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2006**

Análise da atuação dos professores de História na sala de aula em Salvador (BA), com reflexão sobre as concepções do ensino de História e sua implicação na prática docente, nas escolas da rede pública do Estado da Bahia. Os objetivos do trabalho foram: analisar o contexto social, cultural e político em que se desenvolve o ensino desta matéria nas escolas públicas estaduais, como uma questão que influencia a concepção historiográfica do professor; e, avaliar como as concepções de ensino de História influenciam hoje a sua prática pedagógica nas escolas pesquisadas. Em virtude da pluralidade de cotidianos vividos pelos professores de História, e a falta de incentivo à melhoria da prática pedagógica, identificamos, sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, as dificuldades surgidas nesse ambiente social que possibilitam a aplicação das concepções de História dos professores investigados. Este estudo constatou que estas concepções buscam orientar os alunos para uma sociedade mais justa e participativa, visto que as práticas pedagógicas dos docentes evidenciam um trabalho de diálogo entre presente e passado e de conscientização, contribuindo assim para formar cidadãos mais críticos e participativos.

Palavras-chave: História – Educação – História da Educação – Ensino de História

ABSTRACT – The Conceptions of Teaching History and their Implication in the Practice of Teaching.

This work makes an analysis of the performance of the professors of History in the classroom in Salvador (Bahia, Brazil), reflecting on the conceptions of the education of History and about their implications in the practices of teaching in the state public schools. The objectives had been: to analyze the social, cultural and political context in which is taking place the education of History in the state public schools, as a matter that influences the conception of historiography of the history professor; to evaluate how the conceptions of education of History influence today the pedagogical practice of the professors in the schools involved. According to the plurality of daily lives of the professors of History, and the lack of incentive for improvement of the pedagogical practice, we identified, with a qualitative approach, the difficulties appearing in this social framework which imply the application of the conceptions of History of the professors involved in the research. This study evidenced that the conceptions of history education of these professors, are oriented toward a fairer and more participative society, since its pedagogical practices show a work of dialog between the past and the present as well as conscientization, contributing thus to form more critical and participative citizens.

Keywords: History – Education History – Teaching of History – Education

* Mestre em Educação pela PPPEduC/UNEB. Professora de História do ensino médio e fundamental da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Doutor Boureau, nº 440, apto 502, Ed. Vivenda San Fernando, Costa Azul – 41760.050, Salvador/BA. E-mail: mariaraujo@atarde.com.br

* Orientador: Professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta (UNEB); data: 28 de agosto de 2006; banca examinadora: Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UNEB), e Prof.^a Dr.^a Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB).

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho.* **Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização nos NTEs em Salvador/BA.** 2006, 202f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2006.* *

Estudo das políticas públicas de educação e tecnologia da informação e comunicação (TIC) no Estado da Bahia, sua implementação e execução no âmbito da formação de professores para o uso pedagógico das TICs, em especial da Informática e Telemática. O objetivo específico da pesquisa foi analisar o papel atribuído aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) dentro das políticas públicas de TIC na Cidade do Salvador. Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, realizou-se um estudo de caso cujos resultados apresentados, que foram obtidos através de conversas informais e entrevistas, têm como base a análise dos dados documentais, a observação dos processos formativos e o diálogo com os multiplicadores e coordenadores que atuam nos NTEs. A pesquisa revelou alguns pontos problemáticos na execução e concretização das políticas públicas que ora remetem à imprecisão teórica na concepção das políticas analisadas, em especial em relação ao conceito de tecnologia, ora dizem respeito à herança do autoritarismo que configurou, ao longo da história, as relações políticas na Bahia. A partir da análise dos dados resultantes da pesquisa, foram identificados alguns pontos que dificultam a inserção das TICs numa perspectiva mais completa no Estado da Bahia, tais como: a falta de conceituação clara sobre a concepção de tecnologia que prevalece nas políticas, tanto em seu aspecto formal quanto na sua concretização; um subdimensionamento da função dos NTEs e dos profissionais destes núcleos; e a instabilidade e a descontinuidade das diretrizes que orientam as políticas a cada mudança de gestão.

Palavras-chave: Políticas Públicas – Tecnologia da Informação e Comunicação – Núcleo de Tecnologia Educacional.

ABSTRACT – Critical Analysis on the Public Policy of Education and Technology of Information and Communication: the materialization in the Educational Technology Research Center in Salvador/BAHIA

This research aims to analyze the public policies about Information and Communications Technology (ICT) and educational process in the state of Bahia (Brazil), its implementation and execution, based on teacher education to use ICT pedagogically in computerizing and telecomputerizing areas. As specific objective is to analyze the educational Technology Research Center (ETCR) role within the public policies in the city of Salvador. A perspective of qualitative research, case study, the results have a base the analysis of the documentary data, the observation of formative process and the dialog with the multipliers and the coordinators who work at the ETCR using informal talk and interviews. The research revealed some problematic points in the execution and realization of public policies, which either are linked to a theoretical uncertainty in the conception of the analyzed policies, specially when talking about technology, either are results of the authoritarianism which has configured for a long time political relations in Bahia. As for the research results, some points were identified which make difficult the insertion of ICT in a more complete perspective in the state of Bahia, such as: the lack of the clear evaluation about the conception of technology which guides policies, as its formal aspect as its realization, a short dimension of the ETCR function and the professionals if these research center, the instability and the absence of continuity in the guidelines every time there is a government change.

Keywords: Public Policies – Communication and Information Technologies – Educational Technology Research Center

* Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: Rua Visconde de Itaboraay, 456, ap. 204, Amaralina – 41900-000, Salvador/BA. E-mail: mariasigmar@gmail.com

** Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr. (UNEB); data: 23 de maio de 2006; banca examinadora: Prof. Dr. Marco Antônio Silva (UERJ), e Prof^a. Dr.^a Tânia Maria Hetkowsiki (UNEB).

MATTOS, Ivanilde Guedes de*. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física.** 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007**

Estudo de um grupo de estudantes de escola pública, cujo foco está na relação entre o ensino da Educação Física e a corporeidade negra. Para analisar o papel do ensino da Educação Física na construção de uma identificação corporal dos estudantes adolescentes negros, buscamos pesquisar quem são e o que pensam esses sujeitos e como determinadas marcas históricas se fazem presentes na sua autoimagem corporal. Sendo a Educação Física a disciplina escolar que trata do corpo, isso nos levou a pensar que, da forma como ela vem sendo ministrada, provavelmente não contempla a corporeidade negra. A pesquisa empírica foi desenvolvida sob uma perspectiva multirreferencial em cinco escolas públicas da cidade de Salvador. Este trabalho aponta que existe um desconhecimento por parte dos professores sobre as especificidades da cultura negra que envolvem os estudantes negros, que são a maioria nas escolas públicas, o que os leva ao distanciamento da disciplina. Outro dado importante é a afirmação da negritude pelos estudantes que dialogam com as múltiplas identidades ao desenvolverem uma estética híbrida, em que a cor negra é um atributo de beleza.

Palavras-chave: Educação Física – Padrão de Beleza – Identificação – Representação – Corpos Negros

ABSTRACT - Negation of the Black Body: representations of the body in the teaching of physical education

This work is the result of an inquiry made with public school students, whose focus is the relationship between teaching physical education and the black body. As a way to analyze the role of the teaching of physical education in the construction of a corporal identification in black adolescent students, I tried to know who they are and what they think and how specific historical marks are presents in their body-image. Physical education being a discipline pertaining to school that deals with the body, I was let me to think nevertheless that in the form as it is undertook, it probably does not contemplate the black body. The empirical research was conducted in five public schools of the city of Salvador (Bahia) through a multireferential perspective. We point out an unfamiliarity on the part of the professors about specificities of the black culture that involves the black students who makes the majority in public schools, which take the students away. Another important data is the affirmation of negritude by the students who dialog with the multiple identities when developing an aesthetic hybrid where the black color is a beauty attribute.

Keywords: Physical education – Standard of Beauty – Identification – Representation – Black Bodies

* Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEB. Especialista em Metodologia em Educação Física e Esporte. Membro fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ações Afirmativas – NEPAF/UNEB. Coordenadora de projetos sobre a temática racial. Professora da disciplina Educação Física III na Universidade Regional da Bahia – UNIRB. Endereço para correspondência: Rua Alberto Fiúza, n.305, ap.403, Imbui – 41720-025 Salvador-BA. E-mail: ivymattos@hotmail.com

* Orientadora: Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB); data: 30 de março de 2007; banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Siqueira (UFBA), Prof.^a Dr.^a Ana Célia da Silva; e Prof.^a Dr.^a Jaci Menezes (UNEB).

CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago.* **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG – CEFET-RP (1956–1968).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2006.**

Resgate da história de uma instituição escolar: o CEFET-RP (1956-1968). O objetivo da pesquisa foi analisar a dimensão física, administrativa e sócio-cultural da instituição, procurando compreender o sentido de sua criação e como foram articulados e representados pelos sujeitos escolares os vários momentos e acontecimentos que compõem sua história. Para o seu desenvolvimento realizou-se uma revisão bibliográfica dos temas pertinentes à pesquisa e fez-se a análise de fontes escritas, orais e iconográficas. Os estudos acerca das origens da instituição possibilitaram perceber que sua criação faz parte de um planejamento político-econômico implantado no país na segunda metade dos anos de 1950, mas que, ao mesmo tempo, comporta circunstâncias regionais e locais que conferem sentido à sua existência. Os estudos sobre os primeiros anos de suas atividades, que tiveram como foco os sujeitos, os conhecimentos e a organização dos tempos e dos espaços escolares, possibilitaram compreender que, mesmo integrado ao sistema educacional, o CEFET-RP existiu de forma própria, uma vez que sua história é marcada também por circunstâncias específicas e singulares que estão atreladas às relações dos sujeitos com o contexto.

Palavras-chave: História das instituições escolares – Cultura escolar – Educação profissional agrícola

ABSTRACT - Between Memories and Archives, Interpretation and Weaving: diving into the past of the Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG – CEFET-RP (1956–1968).

This work had as research proposal the recovery of the School Institution history (1956 - 1968): the CEFET-RP. The objective was to analyze the physical, administrative, social and cultural dimensions of the Institution, in order to understand the meaning of its creation and how the several moments and events that compose its history were articulated and represented by the school subjects. For the investigation development, a sinuous methodological journey was passed through, which involved a bibliographical revision of the main relevant research themes and the analysis of written, spoken and iconographical sources. The studies about the first years of its activities, focused on the subjects, the knowledge and the organization of school's times and spaces, made possible to understand that, even integrated into the educational system, the School existed in its own way, once its history is also marked by specific and singular circumstances that are linked to the way by which the subjects establish relationships with their context.

Keywords: School institutions history – School culture – Agricultural professional education

* Mestre em Educação. Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG. Endereço para correspondência: Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG, Rua Prof. Sebastião da Paixão, s/n, Bairro Lindo Vale – 36180-000, Rio Pomba/MG. E-mail: rosanavidigal@bol.com.br

** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Carolina (Lola) de Menezes Yazbeck (UFJF); data: 14 de fevereiro de 2006; banca examinadora: Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior (UFJF), e Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG).

PRATES, Roberta Vecchi.* **A formação didático-pedagógico do professor do Ensino Técnico**: programa especial de formação pedagógica. 2005. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Seropédica/RJ, 2005.**

Estudo da atuação pedagógica do docente do ensino técnico, antes e depois de cursar o Programa Especial de Formação Pedagógica. Este é um curso de caráter emergencial, de extensão da graduação, oferecido a bacharéis, que foi instituído pela Resolução n.º 02/97, e que propõe licenciar profissionais de área técnica para atuar na prática docente do ensino fundamental e médio. Primeiramente, na pesquisa, analisam-se as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como as transformações na política educacional do país, através dos órgãos e leis da educação. Em seguida traça-se um perfil do profissional que se pretende formar, estabelecendo-se novos princípios educativos, centrados numa pedagogia que propicie ao docente uma boa atuação na prática educativa. Aborda-se o ensino técnico, que permite a formação puramente técnica, na qual se alicerça o docente do ensino técnico. Num terceiro momento analisam-se as leis e resoluções que criam os Cursos Emergenciais de Formação e pressupostos que detectam a necessidade de sua implantação. Apresenta-se também o Programa Especial de Formação Pedagógica, sua criação no CEFET-RP, sua proposta e seus objetivos, e avalia-se a sua importância para a formação pedagógica de docentes de disciplinas técnicas. Finalmente constata-se a fundamental relevância dos Cursos Especiais de Formação, e levantam-se dificuldades e vantagens que eles proporcionam, objetivando ressaltar a importância do constante aprimoramento profissional do docente em sua prática-pedagógica.

Palavras-chave: Formação docente – Educação profissional – Prática pedagógica

ABSTRACT – Didactic-pedagogic Formation of Teacher’s Technical Teaching: Special Programs of Pedagogic Formation.

The work seeks to study the teacher’s technical teaching pedagogic action, before and after studying the Special Program of Pedagogic Formation. This Program is a course of urgent character, pertaining to undergraduate permanent education, offered to graduates, instituted by the Resolution n.º 02/97, which intends to license professionals of technical area to act in practice teacher of the primary and secondary school. The research was organized in the following way: first we analyzed the changes which occurred in the world of work, as well as the transformations in Brazilian educational politics, through the education administration and laws. A professional profile was drawn, settling down new educational principles, centered in a pedagogy that propitiates to the teacher a good performance in its educational practices. Technician teaching is considered as propitiating a purely technical education, in which the technical teacher is inserted. In a third moment, we analyze the Laws that created the program and the presuppositions on which it was based. Finally the fundamental relevance of the Program is certified, as we mention the importance the difficulties and advantages and underlie the constant professional improvement of teacher pedagogical practice.

Keywords: Educational formation – Professional education – Pedagogical practice

* Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Professora e Coordenadora Geral de Graduação do CEFET-RP - Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba / MG. Endereço para correspondência: CEFET-RP, Av. Dr. José Sebastião da Paixão s/n, Bairro Lindo Vale – 36180.000, Rio Pomba/MG. E-mail: rpvecchi@yahoo.com.br

** Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Araujo Santos (UFRRJ); data: 19 de dezembro de 2005; banca examinadora: Prof.ª Dr.ª Bertha de Borja reis do Valle (UERJ), e Prof.ª Dr.ª Marly de Abreu Costa (UERJ).

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos.* **Cadernos de Educação do Projeto Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das Diretrizes Curriculares Nacionais da lei 10.639/03?** 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2007.**

Estudo dos temas mais relevantes para as Diretrizes Curriculares Nacionais, da lei 10639/03, no intuito de apontar se os conteúdos dos Cadernos de Educação do Projeto Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê podem trazer contribuições a estas diretrizes. Esta pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter informativo, fez, através de análise de conteúdo e análise documental, o levantamento bibliográfico e a análise e interpretação dos conteúdos significativos dos cinco Cadernos do Ilê Aiyê, que abordam aspectos da cultura negra negligenciados pela historiografia oficial. Os cadernos selecionados foram: “Organizações de Resistência Negra”, que trata dos Quilombos, em especial Zumbi dos Palmares, da Frente Negra Brasileira, dos Filhos de Gandhi, e dos Apaches do Tororó; “Zumbi 300 anos - Ilê Aiyê 21 anos”, que traz a história de vida de Zumbi através do concurso artístico cultural promovido pelo PEP; “As Forças das Raízes”, que aborda o universo do Candomblé; “Pérolas Negras do Saber”, que aponta várias celebridades negras na Religião, Política, Artes, Educação, entre outros campos; e, por último, o Caderno “Malês a Revolução”, que trata da influência da religião muçulmana, da Revolta dos Malês em 1835, e do seu desfecho. Por fim, consideramos que os Cadernos são precursores das Diretrizes da Lei 10639/03.

Palavras-chave: Educação – Cultura – Currículo

ABSTRACT - The Notebooks of Education of the Ilê Aiyê Pedagogical Project: Precursor of the National Curricular Lines of direction of law 10,639/03 ?

We aimed to analyze the more relevant themes of the Brazilian curricular guidelines as stated in the law number 10639/03 with the objective of verifying if the context of the Notebooks of Education of the Ilê Aiyê may have brought a contribution. We used content analysis and documentary research, as well as review of the literature and the analysis and interpretation of five Ilê Aiyê notebooks. The selected notebooks were “Organization of Black Resistance” which deals with Quilombos, especially with the one of Zumbi dos Palmares, the Brazilian Black Front, the Filhos de Gandhi and the Apaches do Tororó; “Zumbi 300 anos - Ilê Aiyê 21 anos” which brings an excellent History of Zumbi, through the cultural artistic competition promoted by the project; “the Forces of the Raízes” which deal with the Universe of the Candomblé; “Perolas Black of Saber”, which speaks about various black celebrities in the Religion, Politics, Arts, Science, Education and Sports. The last Notebook “Malês the Revolution”, deals with the influence of Islam, the 1835 Malês revolution. The notebooks deal with dimension of black culture which are overlooked by official historiography. Finally we conclude that the Ilê Aiyê Notebook were precursors of the law number 10639/03.

Keywords: Education – Culture – Curriculum

* Licenciada em Pedagogia. Especialista em Metodologia de Ensino, Pesquisa e Extensão. Mestra em Educação pelo PPGEduC/UNEB. Professora do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Endereço para correspondência: Rua Helvécio Carneiro Ribeiro, 254, Ed. Buenos Aires, ap. 202, Ondina – 40170-060, Salvador/Ba. E-mail: rorufperin@yahoo.com.br
** Orientadora: Ana Célia da Silva; data: 29 de março de 2007; banca: Prof.^a Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz (co-orientadora), Prof.^a Dr.^a Narcimária C. P. Luz (UNEB), e Prof. Dr. Elias Lins Guimarães (UESC)

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

e) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEB**A: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (jacqson@uol.com.br). In should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo and Abstract: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 30 pages and no less than 12. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone : 71.3117.2316

Editor

E-mail: jacqson@uol.com.br

phone: 71.3264.7666 / 71.9987.6365

