

**Número Especial:  
FAEEBA 25 anos  
PPGEduC 10 anos**





## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

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

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

**COORDENAÇÃO** do número especial: Nadia Hage Fialho, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Jacques Jules Sonnevill

### GRUPO GESTOR

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevill

**Coordenadora Administrativa e Financeira:** Jumara Novaes Sotto Maior

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Nadia Hage Fialho, Tânia Regina Dantas, Sueli Ribeiro Mota Souza

### CONSELHO EDITORIAL

#### Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado 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 Luiza 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 César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Luis Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Marcel Lavallée

*Université du Québec à Montréal, Canada*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Italia*

**Revisão** redação e referências: José Antônio Icó; **Tradução/revisão** abstracts: Breno Carneiro;

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA);

**Secretaria:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação**

**e Contemporaneidade**

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. especial, jul./dez. 2009

**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 - BRASIL  
Tel. (071)3117.2316  
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.  
E-mail para o envio dos artigos: [lsitja@uneb.br](mailto:lsitja@uneb.br)  
Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaceba.uneb.br>

### **Indexada em / Indexed in:**

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://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](http://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](mailto:hela@dgb.unam.mx) e [rluna@selene.cichcu.unam.mx](mailto: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>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

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)

**Apoio: Impressão: Editora da Universidade do Estado da Bahia**

Tiragem: 500 exemplares

# SUMÁRIO

- 9 APRESENTAÇÃO: A Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) e o Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC): desafios e conquistas da Universidade do Estado da Bahia  
*Nadia Hage Fialho; Jacques Jules Sonnevile; Jaci Maria Ferraz de Menezes*

## FAEEBA 25 ANOS

- 19 Criação e implantação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia  
*Edivaldo M. Boaventura*
- 25 Gestão universitária e gestão dos sistemas de ensino: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira  
*Nadia Hage Fialho; Ivan Luiz Novaes*
- 41 25 anos de Faeeba e 26 anos de Uneb: da universidade que temos aos desafios que precisamos vencer  
*Antonio Amorim*
- 51 A Revista da Faeeba: uma breve história  
*Jacques Jules Sonnevile*
- 63 O núcleo de pesquisa e extensão do DEDC: memória e identidade  
*Tânia Regina Dantas*
- 75 Universidade, Bahia e berimbau, trajetórias de descolonização e educação  
*Narcimária Correia do Patrocínio Luz*
- 95 Educação, território e extensão universitária: apontamentos de um sociólogo da educação na antiga FAEEBA  
*Eduardo José Fernandes Nunes*
- 103 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: olhares sobre as experiências de formação de professores na Faeeba  
*Elizeu Clementino de Souza*
- 119 Uma universidade nova, aberta às novas utopias  
*Antônio Dias Nascimento*

## PPGEduC 10 anos

- 131 Tijolo por tijolo num desenho mágico: construindo sonhos  
*Jaci Maria Ferraz de Menezes; Maria José de Oliveira Palmeira; Elizabete Conceição Santana*
- 143 Territórios de aprendizagem: um olhar sobre experiências de sucesso escolar  
*Mônica M. Samia*

- 155** Regime de colaboração: meio para a organização dos sistemas de educação?  
*Ana Maria Silva Teixeira; Avelar Luiz Bastos Mutim*
- 161** Universidade, supercomplexidade e desconstrução  
*Fernando Juan García Masip*
- 177** Reflexiones históricas sobre el paso interoceánico de Panamá en el contexto latinoamericano y planetario  
*Edmundo Aníbal Heredia*
- 187** A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe: comentários a partir da VI Confintea  
*Emília Maria da Trindade Prestes*
- 197** Novo enfoque dos estudos internacionais  
*Jonuel Gonçalves*
- 205** A palavra africana na configuração da etnicidade brasileira  
*Yeda Pessoa de Castro*
- 213** A pedagogia de Manuel Tranquillino Bastos  
*Juvino Alves dos Santos Filho*
- 229** Normas para publicação

# CONTENTS

## FAEEBA 25 YEARS

- 19 Creation and Implementation of the College of Education of the State University of Bahia  
*Edivaldo M. Boaventura*
- 25 University Administration and Management of Educational Systems: challenges of an articulation under the inspiration of Anísio Teixeira  
*Nadia Hage Fialho; Ivan Luiz Novaes*
- 41 25 Years of Faeeba and 26 Years of Uneb: the university we have and the challenges we need to overcome  
*Antonio Amorim*
- 51 The Revista da Faeeba: a short history  
*Jacques Jules Sonnevile*
- 63 The Center of Research and Extension of DEDC: memory and identity  
*Tânia Regina Dantas*
- 75 University, Bahia and Berimbau, Trajectories of Decolonization and Education  
*Narcimária Correia do Patrocínio Luz*
- 95 Education, Territory and University Extension: notes of a sociologist of education at the old Faeeba  
*Eduardo José Fernandes Nunes*
- 103 70 Years of the Pedagogy Course in Brazil: views on the experiences of teacher's education in Faeeba  
*Elizeu Clementino de Souza*
- 119 A New University, Open to New Utopias  
*Antônio Dias Nascimento*

## PPGEduC 10 years

- 131 Brick for Brick in a Magic Drawing: building dreams  
*Jaci Maria Ferraz de Menezes; Maria José de Oliveira Palmeira; Elizabete Conceição Santana*
- 143 Territories of Learning: a look at the experiences of academic success  
*Mônica M. Samia*
- 155 Collaboration Regime: means for the organization of education systems?  
*Ana Maria Silva Teixeira; Avelar Luiz Bastos Mutim*

- 161** University, Supercomplexity and Deconstruction  
*Fernando Juan García Masip*
- 177** Historical Reflections on the Inter-Oceanic Passage of Panama in the Latin American and Global Context  
*Edmundo Aníbal Heredia*
- 187** The Relationship among Young People and Adult Education and the Latin American and Caribbean Development Proposals: comments based on the VI Confitea  
*Emília Maria da Trindade Prestes*
- 197** A New Focus on International Studies  
*Jonuel Gonçalves*
- 205** The African Word in the Configuration of Brazilian Ethnicity  
*Yeda Pessoa de Castro*
- 213** The Pedagogy of Manuel Tranquillino Bastos  
*Juvino Alves dos Santos Filho*
- 233** Instructions for publication



## APRESENTAÇÃO

### **A Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) e o Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC): desafios e conquistas da Universidade do Estado da Bahia**

Esta edição especial da Revista da Faeeba Educação e Contemporaneidade comemora os 25 anos da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) – atual Departamento de Educação – e os 10 anos do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), integrantes da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

A Faeeba foi criada pela Lei-Delegada n.º 66 de 1 de junho de 1983; extinta em 1997, por força da ação do Estado – e sem consulta à sua comunidade acadêmica –, passou à condição de Departamento de Educação. Este periódico – *Revista da Faeeba* –, criado em 1992, é uma forma de expressão da sua comunidade pela manutenção da sua identidade institucional. Em junho deste ano (2009), a Faeeba completou 26 anos; mas, como o regimento de implantação da Faculdade só foi aprovado em 1984 (Resolução CEE n.º 1.339 de 18/06/84) consideramos, para efeito desta edição, os 25 anos da Faeeba como a referência comemorativa desse número especial da Revista. A história da Faeeba/Departamento de Educação revela um dos seus mais expressivos avanços, senão o maior: o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), aprovado pelo Conselho Superior da Universidade em 1998, recomendado pela Capes em 2000, com a primeira turma de mestrado instalada em 2001 e a de doutorado em 2009. Este periódico, registrando as marcas da história, passou a incluir a referência ao PPGEduC a partir de 1999, edição n.º 12, circulando, desde então, como *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*.

O PPGEduC foi o primeiro programa próprio de pós-graduação *stricto-sensu* da Uneb; com ele, abriam-se novas perspectivas para a Universidade, entre as quais o acesso a redes de pesquisa e bases de dados nacionais e internacionais, a exemplo do Portal de Periódicos da Capes. Este exemplo permite destacar a importância do acesso a conhecimentos científicos, disponibilizados pelas mais importantes publicações de todo o mundo, inserindo todas as demais áreas da Uneb no debate nacional e internacional, nas suas temáticas específicas. Com uma trajetória bem sucedida, o PPGEduC tornou-se peça importante na avaliação da própria Universidade. O PPGEduC completou, em 2009, nove anos; e, como está em pleno processo de constituição da sua 10ª turma (seleção de alunos regulares – mestrado e doutorado), estamos considerando, para efeito desta edição, os 10 anos do PPGEduC como a referência comemorativa desse número especial.

Para dar conta dessas histórias, este número especial foi organizado em duas partes, as quais enfatizam a Faculdade e o Programa de Pós-Graduação. A **Parte I**, intitulada **FAEEBA 25 anos**, está composta por nove artigos que abordam importantes aspectos da história desta Faculdade de Educação. O primeiro traz o tema **Criação e implantação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia**, com a autoria de *Edivaldo M. Boaventura*, que, na busca da origem e

implantação da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), considera a sua criação como unidade pedagógica de base da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), com destaque para a inovação pela formação de professores do ensino infantil e fundamental. A Faculdade de Educação surge nos anos trinta entre nós e é incrementada a sua presença com a reestruturação das universidades federais e a reforma universitária de 1968; para a implantação da Faeeba, houve consulta aos professores da rede estadual de ensino soteropolitana com discussão e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 1984.

**Gestão universitária e gestão dos sistemas de ensino: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira** é o tema do segundo artigo, co-autoria de *Nadia Hage Fialho e Ivan Luiz Novaes*. Este artigo apresenta, sob o ponto de vista da gestão da educação, algumas experiências acadêmicas, desenvolvidas na então Faeeba e no PPGEduc, ambos integrantes da Uneb. Para tanto, os autores destacaram o curso de especialização Planejamento e Gestão Educacional (pós-graduação lato sensu), a Faculdade de Educação do Estado da Bahia no período (1989-1993) e o Projeto Procad/Capes *Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e da trajetória do ensino médio e da educação superior*. Essas três experiências falam da articulação entre educação superior, educação básica e sistemas de ensino, cujos fundamentos são identificados no pensamento de Anísio Teixeira *pari passu* ao desenvolvimento de uma concepção sobre o papel da faculdade de educação na estrutura da universidade pública. O artigo expõe, ainda, o contexto político-institucional e as reformas administrativas que cercaram a implantação da Faeeba e a sua transformação em Departamento de Educação. Retomando Anísio, Fialho e Novaes reafirmam a importância da articulação entre os processos de gestão da educação superior e da educação básica; e propõem o resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba).

O terceiro artigo tem como título **25 anos de Faeeba e 26 anos de Uneb: da universidade que temos aos desafios que precisamos vencer**, de autoria de *Antonio Amorim*. Aborda a história da Uneb e de sua primeira Faculdade de Educação (Faeeba), destacando compromissos da Uneb/Faeeba como instituição universitária pública perante a sociedade baiana e brasileira na oferta de oferta de ensino, pesquisa e de extensão, e no processo de transformação social, cultural e educacional que vêm ocorrendo nessas últimas décadas no interior e na capital da Bahia. Analisa, ainda, alguns desafios da vida acadêmica dos Departamentos e da administração central da Uneb, dentre eles a questão da autonomia universitária e o fortalecimento da Uneb.

*Jacques Jules Sonnevile* é o autor do quarto artigo – **A Revista da Faeeba: uma breve história**. Sonnevile nos traz a sua visão, como Editor Executivo deste periódico desde a sua criação (1992), a história da formação e das transformações que ocorreram na Revista da Faeeba. A narrativa tem 3 partes: 1) o período de 1992 a 1999, os anos de formação da revista da Faeeba, dos números 1 a 12; 2) o período de 2000 a 2005, dos números 13 a 23, ou seja, o período de renovação da revista; 3) o período de 2005 a 2010, a consolidação da revista, dos números 24 a 33. Cuida, ainda, de abordar a condição de periódico científico, a questão da periodicidade, entre outros temas importantes.

No quinto artigo, *Tânia Regina Dantas* aborda **O núcleo de pesquisa e extensão do DEDC: memória e identidade**, a partir de documentos da época, como relatórios, propostas, catálogos, revistas em educação visando relatar o processo de criação deste órgão e a filosofia que embasava a equipe responsável pela sua

construção. Apresenta as definições de pesquisa e de extensão e fundamenta a criação do Núcleo com base na legislação educacional. Tem como objetivo principal restaurar a memória do Nupe pontuando os acontecimentos mais importantes e descrevendo as circunstâncias em que estes se sucederam. Objetiva também construir o processo identitário deste setor a partir das ações e atividades implementadas, bem como dos projetos desenvolvidos nestes dezoito anos de sua existência. A autora considera que este trabalho se inscreve em um amplo movimento de valorização da memória da educação, destacando a formação de professores como eixo central da discussão; denuncia os aspectos negativos concernentes às dificuldades, equívocos, problemas e entraves; e anuncia os aspectos positivos referentes às propostas e sugestões para melhorar a atuação e a articulação do Nupe no contexto acadêmico. O artigo oferece uma reflexão a respeito da importância de um trabalho acadêmico que seja interdisciplinar e que priorize a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com *Narcimária Correia do Patrocínio Luz*, esta edição apresenta o seu sexto artigo: **Universidade, Bahia e berimbau, trajetórias de descolonização e educação**, texto em que a autora apresenta alguns espaços institucionais como professora e pesquisadora no âmbito da Faeeba/Departamento de Educação. Destacando a antiga Faeeba como um lócus interessante para abrigar as proposições e iniciativas institucionais desenvolvidas pelo Programa Descolonização e Educação (Prodese) junto às comunicações africano-brasileiras na Bahia, Luz realiza uma coletânea teórica demonstrando a inquietação do Prodese e suas estratégias de insurgência em face dos discursos explicativos e arquiteturas conceituais que, durante séculos, trataram a pujante presença da civilização africana como objeto de ciência, produzindo deformações radicais sobre a sua história. Por fim, o texto indica algumas das iniciativas institucionais capazes de expressar toda a riqueza do pensamento africano-brasileiro, seu sistema simbólico estruturado por uma filosofia coerente de visão de mundo e do destino da humanidade.

**Educação, território e extensão universitária: apontamentos de um sociólogo da educação na antiga FAEEBA** é o tema do sétimo artigo, de autoria de *Eduardo José Fernandes Nunes*. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre a experiência de extensão na Uneb-Campus I, realizada pelo autor na luta pela mobilização das populações que vivem no seu entorno para o desenvolvimento local sustentável, nos bairros de Cabula, Engomadeira, Estrada das Barreiras e Mata Escura. O autor discute-se o papel da universidade desde a modernidade, sobretudo, a partir das reflexões de Max Weber e o papel da ciência na contemporaneidade, segundo Edgar Morin, Bruno Latour, López, Cerezo, Silvio Funtowicz, entre outros. O texto traz, ainda, os principais projetos e ações desenvolvidos pelo autor, nos últimos 15 anos, nos referidos bairros.

O oitavo artigo - **70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: olhares sobre as experiências de formação de professores na Faeeba** - tem como autor *Elizeu Clementino de Souza*, que sistematiza algumas questões sobre os setenta anos do Curso de Pedagogia no Brasil, ao situar a origem e as transformações ocorridas no Curso de Pedagogia da Faeeba/Departamento de Educação, enfatizando as reformas curriculares; o autor apresenta, ainda, um recorte específico sobre as experiências de estágio nos últimos dez anos. O texto procura contribuir com o tema da formação docente no contexto brasileiro considerando, também, influências e/ou modos de circulação do conhecimento nacional/internacional sobre a formação e o trabalho

docente, diferentes aspectos legais e dimensões práticas da identidade profissional do pedagogo ou do Curso de Pedagogia no Brasil. O olhar lançado sobre a proposta de estágio busca sistematizar questões sobre o trabalho de pesquisa-formação, no que se refere às escritas ordinárias, especialmente os memoriais e diários de formação, no domínio das pesquisas (auto)biográficas, como dimensão da proposta de estágio no curso.

E o nono artigo tem como título **Uma universidade nova, aberta às novas utopias**, com autoria de *Antônio Dias Nascimento*, busca destacar a abertura da Uneb para abrigar os sujeitos portadores de novas utopias – movimentos sociais e de caráter étnico – em seus anseios, tanto pela formação superior, como pela produção de conhecimento a seu respeito no âmbito acadêmico. Ressalta que, em torno da antiga Faeeba, há 25 anos, nasceu a Uneb que, hoje, se faz presente em todo o Estado da Bahia, com seus 29 departamentos, tendo já ampliado o seu elenco de cursos oferecidos em outras áreas de conhecimento para além da área da educação. Este artigo, de modo especial, volta-se para o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), primeiro programa de pós-graduação stricto sensu da Uneb, implantado há dez anos, justamente na abertura do Novo Milênio e na inauguração do Século XXI. Aliado à implantação de cursos de graduação para a formação de educadores em exercício, através do Programa Uneb 2000 e de vários outros cursos de graduação reivindicados pelos movimentos sociais do campo e por povos indígenas, o PPGEduC expressa um firme compromisso da Uneb com as novas utopias, tais como a convivência com os diferentes, o reconhecimento da pluralidade de identidades, o desenvolvimento da solidariedade entre os povos e os indivíduos de todas as nações.

A **Parte II** desta edição especial – **PPGEduC 10 anos** – destaca três dimensões fundamentais dos processos formativos implicados na trajetória de consolidação de qualquer Programa de Pós-Graduação e, portanto, também do PPGEduC. A primeira dessas dimensões diz respeito à necessária postura de respeito e de reconhecimento àqueles que iniciam caminhadas. O artigo **Tijolo por tijolo num desenho mágico: construindo sonhos** traz, em co-autoria, *Jaci Maria Ferraz de Menezes, Maria José de Oliveira Palmeira e Elizabete Conceição Santana*, as quais relatam o trabalho de um grupo de educadores na construção do PPGEduC, no Departamento de Educação do Campus I da Uneb, nos quadros da expansão da pós-graduação em educação na Região Nordeste do Brasil. Menezes, Palmeira e Santana apresentam os princípios constitutivos do Programa no sentido da afirmação de um currículo preocupado com a pluralidade e o respeito à diversidade; os procedimentos utilizados para a consolidação do grupo de pesquisadores e futuros professores; a constituição das linhas de pesquisa a partir dos projetos de pesquisa por eles desenvolvidos; a realização de debates em seminários internos organizados, definindo e aprofundando conteúdos e disciplinas incluídas no currículo dos cursos. Resgata, também, a trajetória de trabalho conjunto destes mesmos professores, em outras iniciativas em torno à democratização da educação na Bahia, no Estado e junto à sociedade civil, e em momentos de mobilização, como a elaboração da nova Constituição do Estado da Bahia, em 1989, a proposição de metas para a efetivação dos preceitos incluídos no Capítulo de Educação da mesma Constituição, na elaboração do Plano Decenal para Educação, e a organização da Conferência Estadual de Educação.

A segunda dimensão, nesta Parte II, ressalta a importância da produção discente, individual ou em co-autoria entre orientador e orientando. Um desses artigos – **Ter-**

**territórios de aprendizagem: um olhar sobre experiências de sucesso escolar** – é fruto da autoria de uma das mestras formadas no PPGEduc, *Mônica M. Samia*, a qual começa indagando: Por que não falar de sucesso escolar? E, destacando a sua experiência como formadora e pesquisadora, traz a si própria como testemunha de várias situações onde a escola pública gera bons resultados em termos de aprendizagem. Samia conta-nos que esta experiência, aliada à escassez de trabalhos acadêmicos que compreendam os motivos do sucesso escolar, foram fundamentais para animá-la a realizar uma pesquisa documental<sup>1</sup> com vistas a compreender que fundamentos dão sustentabilidade às práticas bem sucedidas de redes municipais, e como estes se articulam e colaboram para os bons resultados. A análise dos dados indicou três eixos de pesquisa, a saber: foco na aprendizagem, perfil do professor e cultura colaborativa. Este artigo visa apresentar e disseminar este trabalho, e, desta forma, contribuir para a oferta de uma educação mais equitativa e inclusora e fomentar pesquisas em novos territórios de aprendizagem.

*Ana Maria Silva Teixeira e Avelar Luiz Bastos Mutim*, respectivamente orientanda e orientador, são os autores do outro artigo – **Regime de colaboração: meio para a organização dos sistemas de educação?** O artigo aborda o regime de colaboração perguntando se esse é o meio para a organização dos sistemas de educação. E apresenta uma oportuna reflexão sobre a importância da compreensão do regime de colaboração para articulação dos esforços em prol da qualidade da educação nas esferas nacional, estadual e municipal. O estudo sobre o tema surgiu da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado do PPGEduc, intitulada “Regime de Colaboração: ideologia das práticas de parceria na Bahia”. A pesquisa revelou que o uso indiscriminado da expressão “Regime de Colaboração” faz com que não se perceba, dentro das ações desenvolvidas pelos entes federados, a compreensão do conceito de colaboração, conforme preconizado pela legislação. Conclui-se que pensar sobre o seu conceito e a sua natureza leva a uma reflexão sobre as relações de poder e as concepções de educação vigentes; assim, construir relações fundamentadas em noções de colaboração e solidariedade é, ainda, um grande desafio para as sociedades que pretendam construir educação de qualidade como direito de todos. Daí a importância e atualidade da discussão sobre o regime de colaboração na perspectiva da articulação intersetorial e do pacto para o desenvolvimento de ações integradas no nível municipal, estadual e nacional.

Encerrando a Parte II, a terceira dimensão trata do imprescindível registro da participação de importantes pesquisadores e professores visitantes na vida acadêmica do PPGEduc. Iniciamos esta seção com *Fernando Juan García Masip*, autor de **Universidade, supercomplexidade e desconstrução**, artigo em que procura pôr em questão os diferentes níveis em que a universidade contemporânea contribui para o desenvolvimento de instituições sociais supercomplexas, precisando ela mesma tornar-se cada dia mais numa instituição sem condições, sem limites para a pesquisa, para o pensamento e para o ser.

**Reflexiones históricas sobre el paso interoceánico de Panamá en el contexto latinoamericano y planetario** marca a presença de *Edmundo Anibal Heredia* no

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), em 15 de dez. de 2009, com o título: **Territórios de Aprendizagem**: cartografando experiências de sucesso escolar. Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile. Banca: profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão e profa. Dra. Cristina D’Ávila.

PPGEduC. Neste artigo, o autor trata das relações internacionais latinoamericanas, destacando as comunicações marítimas e a expansão imperial, tendo como base o Canal do Panamá. Aqui destacamos a apresentação do tema pelo próprio autor: “La historia de la posesión de los pasos interoceánicos, tanto los naturales como los artificiales, es una parte de la historia de los imperios, de sus expansiones y del dominio de los espacios marítimos. La comprensión del caso panameño se perfecciona en su confrontación con los restantes que se dan en todo el planeta. El istmo de Panamá fue un punto estratégico para la dominación colonial española, y luego el Canal fue una de las bases de la expansión imperial de los Estados Unidos. Las notas que se exponen aquí muestran su incidencia en la formación del panamericanismo y la importancia que le adjudicó en su momento España para la formación del pan-hispanismo. Documentos claves son expuestos para señalar la atención y la preocupación de algunas naciones latinoamericanas con el objetivo de participar con algún protagonismo en la construcción y luego en el control del Canal.”

*Emília Maria da Trindade Prestes* traz o artigo **A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe: comentários a partir da VI Confinte**, no qual comenta as relações entre a educação e o desenvolvimento sustentável, assunto que marcou a pauta de debates da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinte). O texto inicia apresentando breves informações sobre as condições estruturais e sociais da América Latina e Caribe e suas conexões com as questões da educação das pessoas jovens e adultas (EJA). Em seguida, descreve alguns dos enfoques adotados na América Latina e Caribe sobre a relação entre educação e os modelos de desenvolvimento, concentrando-se na relação entre desenvolvimento e EJA e, por último, mirando de forma genérica as condições da América Latina e Caribe, comenta alguns pontos tidos como desafiadores para os processos de educação e de desenvolvimento, como previstos nos discursos da Confinte.

**Novo enfoque dos estudos internacionais** é o tema do artigo de *Jonuel Gonçalves*, o qual considera importantes articulações entre a temática dos emergentes, dos conflitos e da educação. Para Gonçalves, o contexto mundial, a nível econômico e seus efeitos políticos, criou uma nova configuração em torno dos grandes centros de decisão, com o surgimento das economias emergentes. O autor destaca, entretanto, a partir das suas análises, que esta situação ainda não se reflete de forma significativa no ensino da temática internacional, pelo menos no Brasil.

*Yeda Pessoa de Castro* é autora de **A palavra africana na configuração da etnicidade brasileira**, temática que articula as línguas africanas, o português falado no Brasil e a relação entre língua e identidade. O texto destaca que, se a língua substancia o espaço identitário de um povo, as línguas negroafricanas que foram faladas no Brasil durante a escravidão contribuíram para a construção do português brasileiro e a configuração da etnicidade brasileira. A autora demonstra que essa evidência é encontrada no vocabulário de base africana que continua sendo apropriado como patrimônio linguístico brasileiro em suas diferentes áreas culturais.

**A pedagogia de Manuel Tranquillino Bastos** é o tema de Juvino Alves dos Santos Filho, que descreve e analisa o processo pedagógico do *Mestre Manuel Tranquillino Bastos*, compositor, arranjador, instrumentista e mestre de banda da Bahia, que viveu entre 1850 e 1935, legando notável acervo com partituras, livros e manuais didáticos por ele elaborados ao longo de toda a sua vida – ou por ele utilizados, também elaborado por outros autores. Tranquillino esteve à frente das filarmônicas

Lyra Ceciliana (Cachoeira-BA), e sua orquestra religiosa; Lyra São Gonçalense (São Gonçalo dos Campos-BA), Sociedade Victoria (Feira de Santana-BA), Commercial e Harpa São Felixta (São Félix-BA), num amplo conjunto da tradição das Bandas e Filarmônicas na Bahia, em Cachoeira na Bahia de fins do século XIX, seu nicho de atuação. Analisa 23 livros didáticos no acervo de Tranquillino Bastos, sendo 9 de sua autoria (todos manuscritos) e 14 de outros autores (12 impressos e 2 manuscritos).

Aqui encerramos, portanto, esta apresentação. Antes, porém, queremos deixar nossos agradecimentos ao Prof. Dr. *José Antônio Icó*, pela revisão dos textos, e ao nosso mestre e doutorando *Breno Pádua Brandão Carneiro*, pela elaboração ou revisão dos abstracts. Muito honrados com a responsabilidade que assumimos perante a comunidade acadêmica com esta edição especial – e sem deixar de registrar os desafios enfrentados na realização desta tarefa – esperamos ter contribuído com o resgate de histórias tão importantes e, principalmente, pelas lições de ética, compromisso, coragem e esperança que elas nos trazem.

*Dezembro, 2009.*

*Nadia Hage Fialho  
Jacques Jules Sonnevile  
Jaci Maria Ferraz de Menezes*





# FAEEBA 25 anos





# CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Edivaldo M. Boaventura \*

## RESUMO

Na busca da origem e implantação da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), há de se considerar a sua criação como unidade pedagógica de base da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), com destaque para a inovação pela formação de professores do ensino infantil e fundamental. A Faculdade de Educação surge nos anos trinta entre nós e é incrementada a sua presença com a reestruturação das universidades federais e reforma universitária de 1968. Para a implantação da Faeeba, houve consulta aos professores da rede estadual de ensino soteropolitana com discussão e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 1984.

**Palavras-chave:** Faculdade de Educação. Faculdade de Ciências da Educação. Escola Normal. Teachers College. College of Education.

## ABSTRACT

### CREATION AND IMPLEMENTATION OF THE COLLEGE OF EDUCATION OF THE STATE UNIVERSITY OF BAHIA

In search for the origin and implementation of the Faculty of Education of the State of Bahia (Faeeba), we should also consider its creation as the base educational unit of the University of Bahia (Uneb), highlighting the innovation it represented regarding the education of teachers for the kindergarten and fundamental school. The Faculty of Education emerges in the thirties among us and its presence is increased with the restructuring of public universities and the university reform of 1968. For the implementation of Faeeba, there was consultation with teachers from state schools of Salvador and debate and approval by the State Board of Education of Bahia in 1984.

**Keywords:** Faculty of Education. Faculty of Education sciences. Normal School. Teachers College. College of Education.

---

\* Doutor em direito, mestre e Ph.D. em Educação. Professor emérito da Universidade Federal da Bahia. Como Secretário da Educação e Cultura criou a Uneb com a Faeeba, em 1983. Endereço para correspondência: Rua Dr. José Carlos, 99, Ed. Parque das Mangueiras, ap 801, Acupe de Brotas – 40290-040 Salvador/BA. E-mail: edivaldoboaventura@terra.com.br

## A criação da Uneb e da Faculdade de Educação

Considere-se a criação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) como a sua unidade pedagógica de base. O meu ponto de vista é que não poderia faltar a Faculdade de Educação, na Universidade estruturada sob a forma de um sistema multicampi de educação superior, cujo principal objetivo era de supri-la, nas interioridades da Bahia.

A Uneb constituiu-se com sete unidades existentes e mais uma Faculdade de Educação, inteiramente nova e inovadora. As sete faculdades integrantes foram: 1) Agronomia do Médio São Francisco, 2) Formação de Professores de Alagoinhas, 3) Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, 4) Formação de Professores de Jacobina, 5) Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, 6) Filosofia, Ciências e Letras de Caetitê e 7) o Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba), primeiro núcleo estadual de educação superior de Salvador em torno do qual se implantou a Uneb. A maior parte dessas instituições de educação superior compunha a extinta autarquia Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia - Seseb (Lei Delegada nº66/83, Art.5º).

Cada uma dessas faculdades tinha a sua história, todavia, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro possuía uma situação pretérita singular antes da sua estadualização. Conheci a iniciativa de sua criação desde o tempo em que fui secretário de Educação pela primeira vez, no governo Luiz Viana Filho (1967-1971). No Conselho Estadual de Educação, tomei conhecimento dos problemas de sua manutenção. Resolvi incorporá-la à Uneb e assim a estadualizei resolvendo os seus problemas financeiros e possibilitando a regularização do funcionamento com a nomeação do professor Jorge Duarte para diretor. Esta Faculdade, acalentada aspiração da comunidade de Juazeiro, foi uma iniciativa do arquiteto Pedro Raimundo Rego, de Jorge Duarte, da deputada estadual Ana Oliveira e de outros líderes locais. Primeiramente, foi uma instituição de ensino superior particular que depois passou para a administração municipal.

Atribuiu-se ainda à Uneb a capacidade de integrar outras unidades de educação superior implantadas ou que venham a ser instituídas pelo poder executivo (BAHIA, Lei Delegada n.º 66/1983, Art. 3º)

## O pioneirismo da Faeeba e a superação do ensino normal

A Faeeba foi pioneira na formação superior de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais. A intenção foi instituí-la com as funções não somente de graduar especialistas em educação como também formar docentes para o ensino fundamental e infantil, atribuições, tradicionalmente, cometidas ao ensino normal.

As Faculdades de Educação existentes até então, na Bahia, ocupavam-se da graduação de especialistas em supervisão, orientação e administração, inspeção e da formação pedagógica das licenciaturas. Antes da Faeeba, a formação do professor para o ensino infantil e para o fundamental da primeira à quarta série, na Bahia, restava como habilitações do magistério do antigo e superado ensino normal. A escola normal pode ser definida como “um estabelecimento de ensino público ou privado, encarregado da formação do professor primário, particularmente, na França, mais também existiu em vários outros países” (LEGENDRE, 1993, p.419). No Canadá francês, por exemplo, as escolas normais foram abolidas. Toda formação dos educadores era realizada na Universidade.

Enquanto era consenso que toda e qualquer formação para trabalhar nos sistemas de ensino fosse obtida em nível superior, mantínhamos a curso normal com a figura lendária da professora normalista “vestia de azul e branco”. Em reuniões, no Ministério de Educação, nos anos oitenta, senti a resistência à mudança na formação do professor primário. Na universidade americana, somente encontrei referência ao ensino normal nos livros de história da educação quando tratavam do *Teachers College*, em especial do *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, em New York. A formação dos profissionais da educação e dos docentes em nível superior para atuar na educação básica só foi possível por determinação da última lei de diretrizes e bases de 20 de dezembro de 1996.

## Implantação da Uneb e da Faeeba

Implantando da Uneb, implantava também a Faeeba. Para dirigi-la, designei a professora Dirlene Mendonça, do quadro do magistério estadual com liderança e excelente desempenho na direção de um dos departamentos da Secretaria de Educação. Como secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia (1983-1987), acumulava, legalmente, as funções de reitor da Uneb (1983-1985), objetivando sobretudo o seu funcionamento.

Constatada a deficiência da habilitação do ensino normal em face das exigências de conhecimentos mais avançados em psicologia, sociologia e comunicação, da complexidade da modernização e da urbanização, contávamos apenas com formações defasadas e com docentes improvisados sem formação secundária completa (professor leigo). Desde o primeiro momento insisti na formação superior dos professores para o ensino infantil e séries iniciais pela Faeeba, considerando principalmente o que vira e sentira como doutorando da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Pennsylvania (EUA).

Tendo conhecimento da habilitação de magistério de classes de alfabetização da Faculdade Católica de Ciências Humanas de Brasília (União Brasileira de Educação e Cultura do Distrito Federal), indiquei esse exemplo de currículo à diretora da Faeeba, embora houvesse outras habilitações de magistério para o ensino pré-escolar e fundamental, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Centro de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (São Paulo) e na Universidade de Passo (Rio Grande do Sul).

Com eficiência e prontidão, a direção elaborou o plano de *Implantação da Faeeba: filosofia subjacente, funções, cursos e propostas curriculares* (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 1984) com a participação do grupo de professoras da melhor qualidade: Ana Maria Soares Greve, Arlinda Paranhos Leite Oliveira, Eliana de Almeida Quadros, Eneide Cerqueira Cazaes, Gilda Spinola Cedraz, Kátia Siqueira de Freitas, Maria Lúcia Ganem Assmar, Nilce de Oliveira, contando com Agnela da Silva Giusta, como consultora.

Animado por ideias inovadoras,

Formou-se, no grupo, um consenso em torno da necessidade de se pensar uma instituição comprometida prioritariamente com a retroalimentação dos demais níveis de ensino e, como tal, com uma preocupação basilar: a melhoria do desempenho dos recursos humanos atuantes no campo da educação, principalmente naqueles níveis onde os problemas tipicamente pedagógicos apresentam maior ressonância social (Implantação da FAEEBA, p.2)

Uma das medidas da implantação foi a realização de ampla pesquisa de opinião entre os professores da rede estadual do então primeiro e segundo grau da região de Salvador:

Da análise dos dados contidos nos quadros apresentados, conclui-se que a Faeeba estará atendendo à demanda social e o mercado de trabalho retroalimentando o sistema educacional da Bahia, oferecendo inicialmente aos seus clientes em potencial o curso de Educação - Licenciatura Plena - com habilitações em pré-escolar e séries iniciais do primeiro grau (1ª. à 4ª séries com ênfase em alfabetização). Este curso será oferecido em caráter experimental, inicialmente com duas turmas. (Implantação da FAEEBA, p.20).

O plano de implantação da Faeeba foi enviado ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), em 14 de outubro de 1983, para apreciação com solicitação de autorização de funcionamento para o curso de Licenciatura em Educação com as habilitações referidas. A matéria sofreu ampla e profunda discussão no Conselho, com apoio e compreensão da conselheira Leda Jesuino dos Santos, ex-coordenadora e primeira diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba) e da professora Joselice Macedo de Barreira, doutora em lingüística, conselheira-relatora do processo. que examinou, criticamente, o currículo para formação do alfabetizador. A apreciação da relatora direcionou-se para os fundamentos psicológicos da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A sua sugestão é que passasse a integrar a matéria Psicologia da Educação. A teoria piagetiana poderá ser abordada, segundo o seu abalizado ponto de vista, “a depender do especialista que a ministrar, também na disciplina Psicolingüística, cuja abordagem, sugerimos, seja voltada para aspectos da aquisição e desenvolvimento da linguagem.” Continuando a sua argumentação, adverte que “As características cognitivo-lingüísticas das crianças, na faixa etária

abrangida pelas habilitações, sob discussão, constituem conhecimentos indispensáveis para o professor do pré-escolar e das quatro primeiras séries do primeiro grau.” Destaca a preocupação da proposta curricular com as disciplinas Métodos e Técnicas da Pesquisa, Estatística e Projeto. A iniciação é feita, preferencialmente, em nível de prática de pesquisa e da participação em projetos em andamento nos departamentos. Observando falhas no conhecimento sistematizado do português, sugere o aumento do número de disciplinas de Língua Portuguesa com o acréscimo da carga horária, voltadas ao estudo do sistema fonológico e das estruturas morfo-sintático-semântico do nosso idioma. Muitos outros pontos foram discutidos como acompanhamento, a didática da Filosofia no currículo, qualificação e regime de trabalho dos docentes.

O parecer com essas e outras contribuições, de número 104/1984 da Câmara de Ensino Superior, é de autoria da relatora Joselice Macedo de Barreiro e juntou-se à resolução de número 1.139/1984 do Conselho Pleno. Ambos constituem documentos fundantes para a implementação da Faeeba. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 1984).

O Conselho examinou a natureza do curso pretendido, a denominação Licenciatura em Pedagogia, a estrutura e os quadros curriculares e estabeleceu três dimensões teóricas da proposta curricular: primeira, Educação concepções e problemas, Filosofia, Lógica, Sociologia Geral e da Educação, Antropologia, Política, Fundamentos da Economia; segunda, Epistemologia Genética I e II (Psicologia), Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Biologia Educacional; terceira, Prática Pedagógica, Educação Artística, Ensino de Educação Artística, Ensino de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Educação Não Formal, Didática da Alfabetização.

Em suma, o Conselho aprovou a Licenciatura Plena em Pedagogia com as habilitações solicitadas com ênfase em alfabetização, ajustou a terminologia das disciplinas, aumentou a carga horária de Língua Portuguesa e indicou os docentes para as respectivas disciplinas.

Do ponto de vista estadual, a apreciação do regime da implantação estava positivamente concluída; faltava, entretanto, a etapa do então Conselho

Federal de Educação (CFE). Porém a remessa do processo de autorização da Licenciatura de Pedagogia com as habilitações ao ex-CFE para aprovação não obteve êxito (MENDES, 1984). Tornava-se preciso aguardar a autorização de funcionamento da U-neb, que veria em 1986.

## A trajetória da Faculdade de Educação

Ao inserir a Faculdade de Educação, no diploma legal da Uneb, estava bem informado e mais ainda seguro do seu significado como integrante de uma Universidade. Como um dos fundadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), integrava antes a Escola de Administração e me transferi para compor o corpo docente que implantou a Faced, tendo à frente a liderança da professora Leda Jesuino dos Santos (1974). Fui inclusive o primeiro coordenador do Curso de Pedagogia e chefe do Departamento de Administração e Planejamento da Educação.

Antes de me tornar professor da Faced, fui chefe da Assessoria de Planejamento da Ufba, no reitorado Roberto Santos (1967-1971), quando discutíamos a estruturação dessa Faculdade de Educação, a primeira como unidade pedagógica de uma Universidade pública da Bahia. Discussão que contou com a participação dentre outros da professora Zahidé Machado Neto, que trouxe experiência do pioneirismo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tendo inclusive trabalhado com Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Entre os muitos documentos analisados, havia um que tratava da Faculdade de Educação, na extinta Universidade do Distrito Federal (UDF) e na Universidade de Brasília.

Pondere-se, todavia, que a ideia da Faculdade de Educação não era recente entre nós. Surgiu na reforma Francisco Campos em 1931. Com este nome, observa Newton Sucupira (1969, p. 6): “foi primeiramente designada a instituição multifuncional que logo depois receberia o nome da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.” Predominou, entretanto, a Faculdade de Filosofia, com múltiplas funções, incluída, particularmente, a missão pedagógica de formar especialistas em educação e professores para o ensino médio.

A Faculdade de Educação integrou a Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida por Aní-

sio Teixeira, em 1934 (AZEVEDO, 1964, p.674). A experiência embora breve dessa universidade “marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior a ao preparo de especialistas em Educação cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da Educação” (TEIXEIRA, 1998, p.45). Neste citado estudo, o educador historia a primeira Escola (Faculdade) de Educação do Brasil, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), sua definição e urgência em face do problema da formação do magistério, publica inclusive os documentos da década de trinta.

Com a lei de diretrizes e bases de 1961, surgiu a Faculdade de Educação como unidade isolada, a exemplo da Faculdade de Educação de Santa Catarina (Florianópolis) e da Faculdade de Educação da Bahia, criação da professora Olga Mettig, ainda nos anos sessenta.

### Origem e experiência com a Faculdade de Educação

Reforcei o meu conhecimento da estrutura e do funcionamento da Faculdade de Educação da Ufba com o doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Pennsylvania (Penn State), especificamente, na Divisão de Estudos de Política Educacional. (BOAVENTURA, 1994, p.13). O *College of Education* de Penn State é uma complexa Faculdade com seis divisões: Educação Artística e Música, Aconselhamento e Psicologia Educacional, Currículos e Programas, Estudos de Política Educacional, Estudos Vocacionais e Profissionais, Educação Especial. A Faculdade tinha outras unidades e serviços como o Centro de Material de Currículo e vários programas de mestrado e doutorado.

Aliás, quanto à sua origem, a Faculdade de Educação é norte-americana, enquanto a Faculdade de Filosofia é européia, germânica, e pode ser entendida como: “uma instituição que oferece um programa de estudos pelo menos com quatro anos de duração para preparar professores e outros trabalhadores nas áreas de ensino, podendo ser uma instituição independente ou componente de uma universida-

de.” (GOOD, 1973, p.115). É também chamada de Faculdade de Ciências da Educação, especialmente, na Europa (LEGENDRE, 1993, p.604), veja-se, por exemplo, a conceituação e classificação das ciências da educação em Gaston Mialaret (1976).

### A Faculdade de Educação, como unidade da universidade reformada

Faculdade de Educação, como unidade universitária, a partir da sua recepção pela inovadora Universidade de Brasília (1961), teve plena aceitação com a estruturação das universidades federais de 1966 e 1967, seguida da reforma universitária de 1968. A sua presença passou a contar entre as unidades de ensino profissional e pesquisa das universidades brasileiras como na Universidade Federal da Bahia (BOAVENTURA, 1971, p. 74)

Passamos, institucionalmente, da Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação, criação como vimos da praticidade norte-americana e do progresso científico da educação e das técnicas pedagógicas. Neste particular, complementa Newton Sucupira (1969, p.25):

[...] os americanos fizeram trabalho de pioneiros atribuindo à Universidade a tarefa de dar formação pedagógica tanto ao professor da escola secundária, como ao da escola primária e aos vários tipos de especialistas em educação. Numa perspectiva mais pragmática, e mais fecunda, não se preocuparam tanto com o problema teórico do *status* epistemológico da Pedagogia. Mas reconhecendo que era possível aplicar sistematicamente o método científico aos problemas educacionais, procuraram desenvolver processo e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas. Daí ser conferido a este campo de estudos e formação profissional um setor autônomo dentro da Universidade. E todos sabemos o impulso vigoroso que recebeu a pesquisa educacional nos Estados Unidos, com a disseminação dos *Teachers Colleges* e a criação das escolas ou *Colleges* de Educação nas Universidades. Pense-se, por exemplo, o que representou o *Teachers College* da Universidade de Columbia, para a formação do pensamento pedagógico americano e a elaboração de novos métodos educativos.

Enfim, a Uneb integrou faculdades existentes e criou inteiramente nova a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), como sua unidade

pedagógica de base, que inovou formando não somente especialistas como também professores para o ensino infantil e séries iniciais do fundamental com ênfase na alfabetização, alternativa pioneira de formação de professores, na Bahia. Eis o pioneirismo da Faceba.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Programa de Automação Administração e Informática (Proadin). Leis delegadas -1983. **Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia – Uneb e dá outras providências**. Salvador, 1983.
- \_\_\_\_\_. Conselho de Educação da Bahia. **Resolução nº 1.339/1984, aprovava o regimento de implantação da Faculdade de Educação da Bahia**, Parecer Nº 104/1984. Solicitação de autorização do curso de licenciatura plena em Educação – habilitação pré-escolar e primeiras séries do 1º grau, com ênfase na alfabetização. Salvador, 1984.
- BOAVENTURA, Edivaldo. **Universidade em mudança**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.
- \_\_\_\_\_. **As etapas do doutorado**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia –Uneb, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: Edufba, 2009.
- GOOD, Carter V. (Ed.). **Dictionary of education**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1973.
- LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2.ed. Montréal: Guérin; Paris: ESKA, 1933.
- MENDES, Armando Dias. Governo do Estado da Bahia. Processo nº 23000.023482/84-0. **Conselho Federal de Educação/CLN, 1984**.
- MIALARET, Gaston. **Les sciences de l'éducation**. 7.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976
- SANTOS, Leda Jesuino dos. **Faculdade de Educação**: implantação e atividades 1968 a 1974 – 1º semestre. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1974.
- SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Estudos Universitários**. Recife, v. 9, n. 2, p.5-29, abr./jun. 1969.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Faculdade de Educação. Implantação. Salvador, 1984.



# GESTÃO UNIVERSITÁRIA E GESTÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO: DESAFIOS DE UMA ARTICULAÇÃO SOB A INSPIRAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Nadia Hage Fialho \*

Ivan Luiz Novaes \* \*

## RESUMO

Este artigo apresenta, sob o ponto de vista da gestão da educação, algumas experiências acadêmicas, desenvolvidas na então Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ambos integrantes da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Para tanto, elegeu-se, aqui, o curso de especialização Planejamento e Gestão Educacional (pós-graduação lato sensu), a Faculdade de Educação do Estado da Bahia no período (1989-1993) e o Projeto Procad/Capes *Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e da trajetória do ensino médio e da educação superior*. Essas três experiências falam da articulação entre educação superior, educação básica e sistemas de ensino, cujos fundamentos são identificados no pensamento de Anísio Teixeira *pari passu* ao desenvolvimento de uma concepção sobre o papel da faculdade de educação na estrutura da universidade pública. Expõe, ainda, o contexto político-institucional e as reformas administrativas que cercam a implantação da Faeeba e a sua transformação em Departamento de Educação, momentos que ficaram registrados na própria história deste periódico - *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*. Conclui reafirmando, com Anísio, a importância da articulação entre os processos de gestão da educação superior e da educação básica; e com um apelo ao resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba).

**Palavras-chave:** Faculdade de Educação. Gestão da Educação. Reformas Administrativas. Universidade. Anísio Teixeira.

---

\* Doutora em Educação pela Ufba. Professora Titular Plena da Uneb – DEDC/PPGEduC. 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: nugef.uneb@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de Sherbrooke/Canadá. Professor Adjunto da Uneb – DEDC/PPGEduC. 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: ivanovaes@gmail.com

**ABSTRACT****UNIVERSITY ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS: CHALLENGES OF AN ARTICULATION UNDER THE INSPIRATION OF ANÍSIO TEIXEIRA**

This article presents, from the standpoint of management education, some academic experiences developed in the Faculty of Education of the State of Bahia (Faeeba) and the Postgraduate Program on Education and Contemporaneity (PPGEduC), both located in the State University of Bahia (Uneb). With this purpose, we selected the following experiences, the specialization course on Educational Planning and Management (*latu sensu*), the Faculty of Education of the State of Bahia during the period (1989-1993) and the Project Procad/Capes Becoming a graduate student: place, direction and trajectory of high school and university education. These three experiences speak of the relationship between higher education, basic education and educational systems, with foundations identified with the thought of Anísio Teixeira *pari passu* with the development of a conception of the role of the faculty of education in the public university structure. It also explores the political-institutional and administrative reforms that surround the foundation of Faeeba and its transformation into the Department of Education, moments that were registered in the history of this journal - Journal of Faeeba: Education and Contemporaneity. We conclude by reaffirming, with Anísio, the importance of linking the management of higher education and basic education, and urging to restore the institutional identity of the Faculty of Education of the State of Bahia (Faeeba).

**Keywords:** Faculty of Education. Educational Management. Administrative Reforms. University. Anísio Teixeira.

**1. Introdução**

Partimos de Anísio Teixeira para compreender o significado de uma faculdade de educação, o seu papel na estrutura da universidade e da articulação com os demais níveis de ensino. Para tanto, precisamos situar, no tempo e espaço, o momento em que, sob sua inspiração, desenvolveu-se uma concepção articuladora das relações entre educação superior, educação básica e sistemas de ensino. Tomando-o, portanto, como referência, vamos situar o contexto político-institucional que cerca a implantação da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), e a sua transformação em Departamento de Educação. Essas ocorrências não se dão no vazio, nem estão esquecidas; revivem, por exemplo, no nome deste

periódico - *Revista da Faeeba* –, criado em 1992, como expressão de resistência da comunidade acadêmica e de manutenção da sua identidade institucional.

A mudança ocorrida entre esses dois momentos históricos impõe cuidadosa reflexão sobre as variáveis que a determinaram. Este artigo certamente não dará conta de tão ampla tarefa, mas pode lançar alguns indicadores para análises de maior fôlego. E é preciso falar também sobre a imensa potencialidade e capacidade de realização que uma instituição educacional possui para enfrentar limitações e expandir-se academicamente. Se há adversidades, há também caminhos a abrir, sinalizando possibilidades de avanço.

No caso da Faeeba Departamento de Educação, um dos mais expressivos avanços – senão o maior

- é o Programa de Pós-Graduação<sup>1</sup> em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), aprovado na Universidade<sup>2</sup> em 1998, recomendado pela Capes em 2000, com a primeira turma de mestrado instalada em 2001 e de doutorado<sup>3</sup> em 2009. O PPGEduC foi o primeiro programa **próprio** de pós-graduação *stricto sensu* da Uneb; com ele, abriam-se novas perspectivas para a Universidade, entre as quais o acesso a redes de pesquisa e bases de dados nacionais e internacionais, a exemplo do Portal de Periódicos da Capes<sup>4</sup>. Este exemplo permite destacar a importância do acesso a conhecimentos científicos, disponibilizados pelas mais importantes publicações de todo o mundo, inserindo todas as demais áreas da Uneb no debate nacional e internacional, nas suas temáticas específicas. Com uma trajetória bem sucedida, o PPGEduC tornou-se peça importante na avaliação da própria Universidade.

E este periódico, mais uma vez registrando as marcas da história, fez então incluir, no seu nome, a referência ao PPGEduC como a consolidar a articulação com Faculdade, nele preservada: a partir de 1999, edição n.º 12, passou a circular como *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*.

No âmbito do PPGEduC, na Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Sustentável - eixo temático Educação e Gestão – outros novos caminhos foram abertos, a exemplo do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (Nugef) e do Ambiente Acadêmico de Orientação à Educação Superior e Educação Básica (Laboratório AACORDES), alimentando, inclusive, as perspectivas de um mestrado profissional em Gestão e Tecnologias Educacionais Aplicadas à Educação.

Diante desse contexto acadêmico-institucional, organizamos, então, este artigo com seguintes seções:

1. Introdução
2. Notas para o resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba).
3. Curso de Planejamento e Gestão Educacional (*lato sensu*).
4. Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba).

5. Projeto Procad/Capes: *Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e da trajetória do ensino médio e da educação superior*.

6. Considerações Finais

Como veremos nas seções a seguir, essa caminhada retrata o compromisso com a educação, em quaisquer dos seus níveis (ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação), bem assim, com as finalidades estatutárias da universidade: ensino, pesquisa e extensão. O percurso não é simples nem pequeno. Ele revela uma história que vem se construindo há 25 anos (1983-2009) e que sustenta o resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba).

## 2. Notas para o resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba)

Regimes autoritários e reformas administrativas marcam a história da Faeeba. Mas, há também a inspiração de Anísio Teixeira iluminando a sua trajetória. É sob o legado dessa inspiração que nos lançamos em defesa do resgate da identidade institucional da Faculdade de Educação do Estado da Bahia, instituída em 1983 e extinta em 1997, ao ser transfigurada em Departamento de Educação.

Muitas são as histórias que se abrigam dentro dessa história. Para começar, a história das faculdades de educação no Brasil faz parte do processo de construção da universidade brasileira e, também, do processo de organização dos sistemas de ensino. Os registros mais remotos da articulação que une esses três elementos (faculdade de educação, universidade brasileira e sistema de ensino) nascem

<sup>1</sup> Durante o período de implantação, o PPGEduC esteve sob a coordenação de Maria José de Oliveira Palmeira e Jaci Ferraz de Menezes, também coordenadora e vice-coordenadora no período (2000-2002), seguindo-se os períodos de gestão com Jaci Ferraz de Menezes e Nadia Hage Fialho (2002-2004); Nadia Hage Fialho e Antônio Dias Nascimento (2004-2006); Nadia Hage Fialho e Arnaud Soares de Lima Junior (2006-2008); Elizeu Clementino de Souza e Antônio Dias Nascimento (2008-2010).

<sup>2</sup> Resolução Consep n.º 214, de 24 de julho de 1998 (D.O. de 1 e 2 de agosto de 1998).

<sup>3</sup> Ofício n.º 019-11/2008/CTC/CAAI/CGAA/DAV, de 1 de agosto de 2008.

<sup>4</sup> Ver: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

com Anísio Teixeira, a partir da sua experiência na condução da educação no Rio de Janeiro, quando assumiu, em 1931, a Diretoria da Educação do Ministério da Educação (Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal), a convite de Pedro Ernesto do Rego Batista, por indicação do jurista Temístocles Cavalcanti.

Já aqui, as marcas dos regimes e práticas autoritárias vão sobre a educação; mas, não sem encontrar a força dos ideais que sustentam a caminhada dos educadores. Pedro Ernesto, então interventor no Distrito Federal (1931), tornou-se o primeiro prefeito eleito do DF (1934) e, com Anísio, promoveu a maior e a mais profunda transformação da educação ocorrida no país, junto com a implantação da Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>5</sup>. Assim a resume Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (2003), no ensaio *Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF): um retrospecto*:

Dentre as várias modificações implantadas por Anísio, pode-se destacar: uma campanha de expansão e modernização do sistema escolar no nível primário e médio; elevou todo o ensino técnico-profissional (que antes era destinado ao filho do trabalhador-operário) ao nível do secundário (que era anteriormente reservado para aqueles que continuariam seus estudos a nível superior); criou o Instituto de Educação como modelo contando com todos os níveis de ensino – desde jardins de infância, escola primária experimental, curso ginásial, o curso profissional e níveis superiores. (...) a escola pública começava a sair da sombra e ganhar imponência.

De fato, Anísio concebe e implanta uma rede municipal de ensino que vai da escola primária à universidade, desafiando todos os parâmetros tradicionais do sistema até então vigente (FIALHO, 2001): transforma a antiga Escola Normal nos Institutos de Educação; redefine, inclusive, a própria disposição físico-espacial das instalações educacionais, alterando a sua arquitetura; promove a ampliação do número de matrículas, gerando maiores oportunidades para o acesso à educação; concebe e implanta novas alternativas para o aperfeiçoamento de professores e outras inovações, articulando as áreas das artes e da cultura, fomentando o fortalecimento da vida universitária na convivência saudável das idéias e experiências de estudantes, mestres e doutores, firmando sua

concepção da universidade como uma instituição voltada para a formação e o desenvolvimento da cultura nacional.

O impacto dessas ações reverbera sobre segmentos privatistas que, além da Igreja Católica, não aceitavam as concepções de educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade, defendidas por Anísio. Sob pressão, Anísio renuncia, em 1935, deixando um forte – e doloroso – registro na carta que dirigiu a Pedro Ernesto:

Pela conversa que tive, ontem, com Vossa Excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado. (TEIXEIRA, 1997, p.33-35)<sup>6</sup>

A resposta do Prefeito chega em 2 de dezembro de 1935:

Meu prezado amigo Dr. Anísio Teixeira - Cordiais abraços.

No momento em que me vejo privado da sua colaboração em meu governo, após quatro anos de uma dedicação inexcusável, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da veracidade de quanto afirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretario de Educação e Cultura do Distrito Federal foi sempre adverso aos movi-

5 Do quadro de professores participavam os mais importantes intelectuais brasileiros e estrangeiros, a exemplo de Afrânio Peixoto (Reitor), Alair Accioly Antunes, Alfredo Schaeffer, Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Carlos Accioly de Sá, Carlos de Azevedo Leão, Cândido Portinari, Castro Rebello, Celso Octávio do Prado Kelly (Diretor do Instituto de Artes), Cecília Meirelles, Delgado Carvalho, Durval Potyguara E. Curty, Edgardo Castro Rebello (Diretor da Escola de Filosofia e Letras), Francisco M. de Oliveira Castro, Gilberto Freyre, Hermes Lima (Diretor da Escola de Economia e Direito), Heloysa Marinho, José Paranhos Fontenelle, José Faria Góes Sobrinho, Joaquim Costa Ribeiro, José Leite e Oiticica, Lélío Gama, Lourenço Filho (Diretor da Escola de educação), Lúcio Costa, Nestor de Figueiredo, Mário Casasanta, Mário de Andrade, Othon Leonardos, Roberto Marinho de Azevedo (Diretor da Escola de Ciências), e Sérgio Buarque de Holanda.

6 Vide também o site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/correspond.htm>

mentos de violências e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia. (TEIXEIRA, 1997, p 35-36).

A partir de então, Anísio se afasta por cerca de dez anos da vida pública; o seu retorno é marcado por convites para o exercício de inúmeras funções<sup>7</sup>, dentre as quais destacaremos, dando continuidade o tema da nossa abordagem, o momento em que projeta a Universidade de Brasília (UnB), nos inícios dos anos sessenta.<sup>8</sup>

Durante simpósio realizado, em 1961, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), para discutir o plano de estruturação da UnB, Anísio explicitou sua concepção a respeito da faculdade de educação, do seu papel quanto à formação de professores e da sua relação com as quatro funções que identificava como missão da universidade: a formação profissional; a iniciação do estudante na vida intelectual; o desenvolvimento do saber; e a transmissão de uma cultura comum. Inspirada por Anísio, a faculdade de educação – entendida como “... uma escola profissional voltada para a prática e para a pesquisa aplicada” (ROCHA, 1969, p. 239) – tinha, por princípio, a responsabilidade pela formação para o magistério, tanto para os docentes que integravam quadros da universidade como para os professores que atuavam no ensino primário e secundário.

As concepções que nutrem as idéias de educação na sua articulação com a formação profissional e com a pesquisa aplicada necessitariam ser buscadas nas suas origens, no pensamento de Anísio, a exemplo do que fez Lúcia Maria da Franca Rocha ao nos brindar com o artigo *O legado de Anísio Teixeira em relação à Faculdade de Educação da UnB*, acima mencionado; e, precisariam, ainda, ser também trabalhadas na perspectiva do seu percurso, alimentando o campo sobre o qual se debate a educação contemporânea. Nossa abordagem, neste artigo, vai nessa direção. O projeto original, de Anísio, antes que pudesse chegar ao seu desenvolvimento, foi dramaticamente atingido pelo golpe militar de 1964, dois anos após a implantação da UnB.

Ilustramos aqui, com alguns poucos fatos, as marcas deixadas pela história. Na linha do tempo que estamos percorrendo, temos a criação da UnB (1962) e a sua invasão, em 1968, pelo regime militar (Foto 1); a morte de Anísio, em 1971, até hoje

não esclarecida<sup>9</sup>; e as mobilizações sociais, como o Congresso pela Anistia (Foto 2) e o 31º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), ambos realizados em 1979, em Salvador, adensando um conjunto de ações, de âmbito local e nacional, que constroem o movimento das *Diretas Já* (Foto 3) e culminam com a eleição, pelo Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves para Presidente da República, pondo fim no regime militar.



Foto 1 – Criação da UnB – disponível em: [http://vsites.unb.br/cedoc/pq\\_invasao.htm](http://vsites.unb.br/cedoc/pq_invasao.htm)

<sup>7</sup> Em 1946 assume o cargo de Conselheiro Superior da Unesco e, em 1947, a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, a convite do governador Otávio Mangabeira; foi Secretário Geral da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência, por ele idealizada e incluída no texto constitucional da Bahia (posteriormente inserida na Lei n.º 2.751, de 1 de dezembro de 1969, conforme Inciso I, Artigo 10º); em 1951, a convite do Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, assume a Capes e, a seguir, o Inep (de 1952 a 1964); em 1964, afastado, do cargo de Reitor, pelo governo militar, embarca para os Estados Unidos e, como professor visitante, assume a docência na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966); de retorno ao Brasil reintegra-se ao Conselho Federal de Educação, torna-se consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e retoma os trabalhos de editoria junto à Companhia Editora Nacional. A vida e a obra de Anísio Teixeira podem ser consultadas em <[www.bvanisioteixeira.ufba.br](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br)>, biblioteca virtual implantada, em 1997, pelo CNPq, posteriormente transferida para a UFBA, com o apoio do INB para a sua manutenção, conforme orientações do Ministério de C&T.

<sup>8</sup> Foi constituída comissão pelo Ministro da Educação e Cultura Clovis Salgado, integrada por Pedro Calmon/Reitor da Universidade do Brasil, João Christovão Cardoso/Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, Anísio Teixeira/Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, Ernesto Luís de Oliveira Júnior/Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, Darcy Ribeiro/Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro. A Universidade de Brasília foi criada pela Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961.

<sup>9</sup> Anísio Teixeira foi encontrado, após dois dias do seu desaparecimento, no fosso do elevador de um prédio, no Rio de Janeiro, onde fora visitar o amigo, lexicógrafo e imortal Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Sem sinais de queda, nem hematomas que a comprovassem, a posição do corpo tampouco a confirmava.



Foto 2 - Congresso pela Anistia, Salvador/BA, 1979. Arquivo pessoal – foto digitalizada.



Foto 3 - Comício pelas Diretas Já!

Data: 13/04/1984 - Largo da Prefeitura de Porto Alegre-RS.

Foto: Alfonso Abraham – Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senadores/Senador/psimon/galerias/historicas/pages/diretasja.html>

A idéia de faculdade, inspirada por Anísio (1962), fundamenta a natureza de uma organização educacional encarregada da formação de professores, articulando todos os níveis de ensino; atingida pela ação da ditadura, não desaparece; torna-se referência para o campo educacional, em todo o país; na Bahia, a Faeeba é criada, em 1983, sob tal inspiração; mas, esteve também sob o alcance de práticas autoritárias que, em 1997, dormitavam nas reformas administrativas desencadeadas pelo estado.

Os anos de 1962, 1964, 1983 e 1997 são, assim, marcas históricas. Seguramente não estão linearmente implicadas, como pode parecer numa leitura aligeirada da questão; mas, por outro lado, permitem emergir elementos que favorecem a associação entre os processos de reforma do Estado, as reformas administrativas e a educação. Processos que envolvem não poucos paradoxos. Uma história que contém muitas histórias. Da implantação da UnB, em 1962 – e da idéia de faculdade de educação articulada à formação universitária no Brasil –, passaram-se 21 anos até a criação, em 1983, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no mesmo instante em que cria, também, a Faculdade de Educação do Estado da Bahia, a então Faeeba. O ato é uma lei-delegada<sup>10</sup>, editado em período de regime militar.

Dentro desse período, dezenove anos estão compreendidos no período de ditadura<sup>11</sup> que, de 1964 a 1985, conspurcou a história do Brasil. A Faeeba sobreviveu por quatorze anos até que mudanças na estrutura administrativa do setor público alcançaram e a destituíram da sua condição de Faculdade de Educação, em face das alterações introduzidas na estrutura organizacional das universidades estaduais da Bahia, trazidas pela Lei n.º 7.176, publicada no Diário Oficial de 10 de setembro de 1997. Assim, mesmo quando já passados doze anos do fim do regime militar, a Faeeba viu-se convertida à dimensão de departamento, sem que houvesse qualquer processo de consulta à sua comunidade nem de avaliação do seu desempenho ou da sua atuação e inserção social na sociedade.

Entre os períodos de criação, existência e extinção da Faeeba (1983-1997) sucederam-se, no governo da Bahia, João Durval Carneiro (1983-1987), Waldir Pires (1987-1989), Nilo Moraes

Coelho (1989-1991), Antônio Carlos Magalhães (1991-1994), Ruy Trindade e Antônio Imbassahy (1994) e Paulo Souto (1995-1999). No âmbito da Secretaria de Educação, os secretários Edivaldo Machado Boaventura (1983-1987) e Edilson Souto Freire (1995-1999), respectivamente, estiveram à frente dos momentos mais determinantes da história da Faeeba: os da sua criação e da sua extinção.

A Lei n.º 7.176/1997 alterou o modelo organizacional da Uneb, única das estaduais baianas que, até então, mantinha o chamado sistema terciário (Reitoria / Direção de Faculdade / Chefia de Departamento). A adoção – ou imposição – desse sistema, numa universidade com as características da modalidade organizacional *multicampi* como a Uneb, gerou impactos sobre a gestão universitária. A supressão de um nível de decisão intermediário não se fez acompanhar de outras medidas necessárias à execução das atividades-meio; e, assim como o modelo anterior não atendia à configuração *multicampi*, o modelo binário (Reitoria / Chefia de Departamento) tampouco dava conta dessa singular estrutura organizacional. A dimensão da estrutura *multicampi* não admite a concentração de atividades-meio no âmbito da administração central, sob pena de grave retrocesso nos processos de descentralização orçamentária, financeira, administrativa e de planejamento até então implantados na Universidade; este é, entretanto, outro tema; e merece aprofundamentos em espaço maior do que pode lhe ser atribuído neste artigo.

Na linha de tempo aqui brevemente esboçada, identificamos alguns registros históricos que ligam os processos de reforma administrativa no setor público e a trajetória da Faeeba, então convertida em Departamento de Educação. Este é um ponto importante para melhor compreender as reformas

<sup>10</sup> Lei Delegada n.º 66/83, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, de 2 de junho de 1983.

<sup>11</sup> Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, por 2 anos e 11 meses (de 15/04/1964 a 15/03/1967); Marechal Arthur da Costa e Silva, por 2 anos, 5 meses e 16 dias (de 15/03/1967 a 31/08/1969); General Aurélio Lyra Tavares, por 60 dias (de 31/08/1969 a 30/10/1969); Almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald, por 60 dias (de 31/08/1969 a 30/10/1969); Brigadeiro Márcio de Souza Mello, por 60 dias (de 31/08/1969 a 30/10/1969); General Emílio Garrastazu Médici, por 4 anos, 4 meses 17 dias (de 30/10/1969 a 15/03/1974); General Ernesto Geisel, por 5 anos (de 15/03/1974 a 15/03/1979) e General João Baptista de Oliveira Figueiredo, por 6 anos (de 15/03/1979 a 15/03/1985).

administrativas na Bahia e os seus impactos sobre a educação. O contexto político-institucional que molda novos contornos e dá forma às reformas administrativas é analisado por Paulo Fábio Dantas Neto (2006):

O movimento militar de 1964, além da violência contra a sociedade civil – com repressão ao mundo sindical e movimentos sociais e caça às bruxas no mundo da cultura – e dentro do serviço público, processo sobre o qual há amplo conhecimento histórico [...], provocou forte impacto na sociedade política baiana. Reorientou a linha político-administrativa do governo [...]. Interrompendo o processo democrático, o golpe mudou a rota de reciclagem das elites políticas da Bahia, passando a acentuar-lhe a perspectiva da modernização econômica, interditando, por outro lado, sua sensibilidade quanto a requerimentos de modernidade política, tais como a garantia de liberdades individuais, responsabilidade política dos governos perante as instituições representativas, fomento ao pluralismo, ampliação da competitividade na sociedade política e do escopo social da cidadania. Por outro lado, ao cabo de poucos anos, soltou-se para valer as amarras do crescimento econômico do estado, que teve a sua urbanização intensificada, a industrialização acelerada e a administração racionalizada. (p. 237-239).

Mais recentemente, dentre os processos de reforma administrativa que influenciaram o reordenamento do setor público sem dúvida está o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado<sup>12</sup>. Apresentado, pelo governo federal, em 1995, apontava para a qualidade da gestão a partir de metas, compromisso com os resultados, avaliação de desempenho, desburocratização, terceirização, redução de custos, entre outras medidas. É inevitável admitir que essas diretrizes tenham orientado decisões no âmbito dos governos estaduais como as aqui examinadas.

Foi, pois, dentro deste contexto histórico, político, institucional e acadêmico que escolhemos retratar experiências acadêmicas e administrativas no âmbito da gestão universitária e da gestão de sistemas de ensino. Nosso objetivo é explicitar os múltiplos movimentos que podem ser gerados, no interior de uma instituição universitária, dado o caráter das suas ações: no ambiente escolar ou universitário, a gestão possui uma dimensão pedagógica que permite agregar os processos de

formação de pessoas com o conhecimento sobre a realidade (pesquisa) e a ação (extensão), na mais nítida expressão do seu compromisso social.

### 3. Curso de Planejamento e Gestão Educacional (*lato sensu*)

Existem motivos que justifiquem resgatar alguns aspectos da memória do curso de Planejamento e Gestão Educacional<sup>13</sup> (*lato sensu*), entre tantos outros já oferecidos pela Uneb? Acreditamos que há. Por essa razão, tentaremos identificá-los apresentando algumas razões para a nossa assertiva. A base que sustenta a idéia de resgatar alguns aspectos da memória desse curso se apóia no pressuposto de que o mesmo possuía características singulares que contribuíram significativamente com o avanço da pós-graduação no âmbito do Departamento de Educação, Campus I - Salvador/Bahia.

Para desenvolver nosso pressuposto, nos referenciamos no artigo intitulado “A aplicação do paradigma da avaliação emancipatória: o caso do curso de planejamento e gestão do ensino fundamental da UNEB” de autoria das professoras Elizabete Conceição Santana, Maria Alba Guedes Machado Mello e de Maria de Fátima Brandão de Jesus. Tal artigo encontra-se publicado no *Caderno de Pesquisa Esse in Curso I/Unep* (SANTANA; MELLO; BRANDÃO, 2003) e se destina a apresentar um relatório do processo de avaliação em torno do referido curso.

Cabe destacar que a oferta da primeira turma ocorreu no segundo semestre em 1998, no Departamento de Educação do Campus I, em Salvador, a partir de convênio firmado entre o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cadct) (hoje Fundação de Apoio à Pesquisa na Bahia (Fapesb) e a Universidade do Estado da Bahia.

<sup>12</sup> Documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, sob a liderança do então ministro Bresser Pereira.

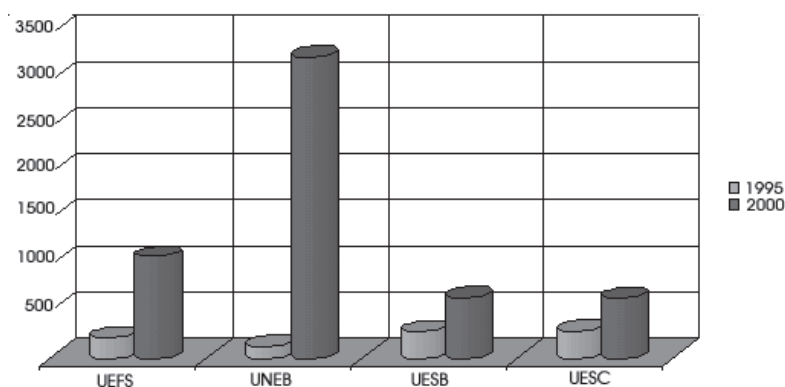
<sup>13</sup> O Curso, cuja concepção foi desenvolvida pelas professoras Elizabete Conceição Santana (coordenadoras também nos períodos iniciais da sua implantação), contou com a participação de Silvestre Teixeira, Sergio Hage Fialho, Fernando Pedrão, Maria José de Oliveira Palmeira, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Ivan Luiz Novaes, Nadia Hage Fialho, Regina Celi Machado Pires, entre outros.



O cenário da pós-graduação nas universidades estaduais e, especialmente, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), quando ocorreu a instalação do curso de Planejamento e Gestão Educacional, era muito diferente do atual momento vivenciado por esta Instituição. Com efeito, em meados da década de 1990, foi o momento em que se observa o incremento da oferta de curso de pós-graduação na modalidade especialização

*lato sensu* por parte da Uneb. Até então as atividades acadêmicas dessa Universidade estavam voltadas prioritariamente para a extensão e para os cursos de graduação, com ênfase na formação de professores. O gráfico extraído de fontes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e utilizado por Santana, Mello e Brandão (2003), nos fornece uma evidente visão do crescimento da pós-graduação na Uneb.

### Evolução da Matrícula na Pós Graduação das Universidades Estaduais da Bahia - 1995/2000



Fonte: Bahia. SEC / Coordenação de Educação Superior (SANTANA; MELLO; BRANDÃO, 2003, p. 32).

A oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* se apresentava como uma possibilidade concreta de os diversos Campi desta Instituição atender à crescente demanda por qualificação profissional. Nesse período, portanto, foi instalado o curso de pós-graduação *lato-sensu* de Planejamento e Gestão Educacional. É importante sublinhar que tal iniciativa ocorreu a partir do esforço conjunto de professores do quadro do Departamento de Educação – Campus I - Salvador/Bahia e professores de outras instituições. Entre esse quadro de docentes havia em comum um forte laço de afinidades acadêmicas decorrentes do campo de investigação científica e de experiências práticas no campo das políticas e da gestão educacional.

Certamente, a trajetória desses cursos proporcionou à instituição uma base de experiência e amadurecimento com a qual a Uneb pôde ingressar no universo da pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, a Universidade do Estado da Bahia possui oito programas de pós-graduação *stricto sensu*,

mestrado e doutorado. Uma evolução vertiginosa, considerando que ocorreu em aproximadamente dez anos. Esse cenário da pós-graduação permite visualizar duas perspectivas, ou seja: uma se refere à possibilidade de considerar há um movimento de consolidação dos programas de pós-graduação já existentes, e, a outra, diz respeito às condições estabelecidas para criação de novos programas em função de demandas reais da sociedade. Parece-nos que a Uneb vem fazendo isso de forma coerente, a despeito de cada programa possuir sua própria história, trajetória e finalidade.

No que se refere à trajetória do curso de especialização Planejamento em Gestão Educacional, é importante salientar que, em que pese as dificuldades operativas, próprias do momento e circunstâncias que envolviam uma “nova” situação institucional, o desenvolvimento desse curso adquiriu uma característica singular. Por que denominamos de característica singular? Recorremos, então, a um esforço de memória para justificar algumas

dessas características que, examinadas à luz de um estudo mais aprofundado, poderão apresentar contribuições aos estudos e pesquisas acerca da pós-graduação na Uneb.

Arriscamos então, a indicar como primeira característica singular a composição do corpo docente. Isto é, o curso Planejamento em Gestão Educacional foi concebido e desenvolvido por professores da Uneb e de outras instituições de ensino. Docentes vinculados à Uneb, à Universidade Federal da Bahia, à Universidade Estadual de Feira de Santana, professores que, em geral, reuniam em sua formação profissional a experiência com a pesquisa e o exercício de funções de gestão em diversos órgãos e níveis ensino da educação baiana. A participação desses docentes na concepção do projeto pôde fornecer uma visão geral das finalidades, objetivos e estratégias do curso. Pode-se considerar que o projeto do curso se constitui um parâmetro de orientação e desenvolvimento de estratégias voltadas para uma articulação entre módulos e metodologias.

Tal articulação destinava-se a desenvolver meios para integrar professores à proposta pedagógica do curso de maneira a não se limitarem apenas a conhecer e ministrar o módulo temático sob sua responsabilidade. Para tal fim, o projeto do curso previa a designação de um docente cuja finalidade destinava-se a acompanhar e articular os conteúdos dos diversos módulos que compunha a estrutura curricular do curso. Essa e outras iniciativas de articulação propiciaram uma rica e significativa troca de experiência acadêmica entre esses docentes, na medida em que foi possível estabelecer matizes conceituais trazidas de diferentes enfoques teóricos e práticos.

A segunda característica se refere ao público para o qual o curso esteve destinado. Após a conclusão da primeira turma, o curso passou a ser direcionado prioritariamente a um público que atuava na rede estadual de ensino e nas redes municipais de ensino. Especialmente, para aqueles profissionais cujas funções se apresentavam associadas à concepção e execução das políticas educacionais e a gestão da educação básica e superior. De acordo com Santana, Mello e Brandão (2003);

[...] a formação do novo gestor escolar não é o único desafio imposto aos programas de educação conti-

nuada e de pós-formação. Embora pouco ressaltada, devido a grande ênfase dada à centralidade da escola, há, também uma necessidade de pós-formação dos quadros envolvidos na gestão do sistema ou das redes de ensino. (p. 35)

Desta forma, as turmas passaram a ser constituídas por professores, técnicos e secretários de educação de alguns municípios, com os quais se privilegiou a aplicação da metodologia do estudo de caso e do estudo de campo conforme descreve o projeto original do referido curso. Nesse particular, o curso disseminou informações e proporcionou aos participantes conhecerem alguns problemas e alternativas de solução adotadas em diferentes situações. Essa estratégia metodológica permitiu ainda que os projetos tivessem um direcionamento para a resolução de problemas por eles vivenciados.

A aplicação desse tipo de estratégia metodológica encontrou fácil aderência entre os participantes, por certo, em decorrência do seu perfil. Os estudos desenvolvidos por Santana, Mello et Brandão (2003), demonstram que o público participante do curso estava assim composto:

... 49,23 % do total de inscritos nos 5 (cinco) anos de funcionamento do curso são professores. Aqueles que exercem funções gerenciais ou de assessoramento – como é o caso de diretores de escola, coordenadores pedagógicos – e funções técnicas, em Secretarias Municipais de Educação e, também, na Secretaria Estadual de Educação, representam 37, 94%. (p. 39)

Em síntese, o curso atendeu a 231 (duzentos e trinta e um) alunos, considerando o período de sua implantação em 1998 até 2002. De acordo com Santana, Mello e Brandão (2003), nesse total não foram contabilizados os alunos matriculados na sexta turma do curso. É importante sublinhar que entre esses alunos, muitos seguiram o caminho da pós-graduação *stricto sensu*, vindo a integrar o quadro de discentes do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb.

A terceira característica que podemos utilizar para distinguir esse curso diz respeito à sua capacidade gestora de poder desenvolver uma de suas edições fora de sua sede, ou seja, fora das instalações do Departamento de Educação, Campus I. Tal condição ocorreu a partir do interesse demonstrado pela Secretaria de Educação do Município de

Santo Antonio de Jesus e posterior celebração de convênio entre a prefeitura desta cidade e a Uneb. Com efeito, a sua realização sob tais condições representou, em certa medida, a possibilidade de interiorização de um curso cuja temática voltasse à gestão da educação.

O processo de adaptação e ajustes logísticos para realização do curso em outra cidade propiciou um cabedal de experiências que foram delineadas no dia-a-dia. O convívio entre técnicos, professores, Secretária de educação desse Município, com outros participantes criou condições favoráveis para a exploração de situações diversas de gestão e vivenciadas sob múltiplas perspectivas. Simultaneamente, o momento histórico se apresentava favorável para o estudo das novas políticas de gestão educacional que estavam em processo de implantação no âmbito dos municípios.

Naquele momento, constava na agenda das políticas destinadas à educação municipal, a implantação de eleição direta para diretores de escolas, bem como a implantação de diversos tipos de conselhos para comporem os sistemas de ensino. Assim, foi possível trocar experiências entre os participantes do curso e, especialmente, desenvolver estudos voltados para a análise e compreensão em torno das novas políticas de gestão educacional.

Por fim, ressaltamos que existem ainda outros fatores e características que deram certa singularidade ao curso Planejamento em Gestão Educacional, como, por exemplo, o revezamento de professores na coordenação do curso. Esse revezamento possibilitou aos professores que conceberam e estruturaram o curso, exercerem, em algum momento, as funções de coordenação. É importante sublinhar que embora houvesse tal revezamento, o curso manteve-se orientado pelos princípios estabelecidos originalmente em seu projeto de implantação.

Gostaríamos, entretanto, de colocar em relevo que todo o processo vivenciado nesse curso se constituiu no embrião para a criação do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. A implantação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade foi impulsionada, sobretudo pelo empenho dos professores da Uneb que integraram a coordenação do curso de Planejamento em Gestão Educacional, bem como por

diversos fatores, entre os quais podemos destacar: a expansão da pós-graduação na Bahia e no Brasil, a qualificação do quadro docente da Uneb a partir do crescimento de professores com formação em doutorado e a necessidade de atender à grande demanda social por qualificação profissional.

#### 4. Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba)

Prosseguimos, nesta seção, tratando da experiência da gestão universitária, voltando-nos agora para a Direção da Faeeba, no período 1983-1993<sup>14</sup>. Aqui serão destacadas algumas rotinas da vida universitária, considerando que elas devem integrar, de modo convergente, as perspectivas acadêmico-administrativas, posto que as atividades-meio são o suporte – nunca a razão de ser – das atividades finalísticas da Instituição.

Nesse período, registrou-se um intenso processo de reordenamento institucional da Faculdade<sup>15</sup>,

<sup>14</sup> A gestão da Faeeba esteve composta por: Nadia Hage Fialho (Diretora 1989-1993); Jurandir Oliveira (Vice-Diretor - 1989-1990) e Verbena Maria Rocha Cordeiro (Vice-Diretora - 1990-1993); Izabel Maria Vilela Costa (Assessora - 1990-1993); Raimunda Santiago Nunes, Orinda Rocha Burgos e Rita de Cássia Pinho Santos (Secretárias); Departamento de Fundamentação Teórica: Lígia Pellon de Lima Bulhões (Chefia - 1989-1993), Maria Olívia de M. Oliveira (Sub-Chefia - 1992-1993); Yara Dulce Bandeira de Ataíde (Chefia - 1993) e Lígia Pellon de Lima Bulhões (Sub-Chefia - 1993); Secretárias: Neuza de Carvalho Sampaio e Maria das Graças Cardoso Moura; Departamento de Metodologia e Prática de Ensino: Gilca Antônia dos Santos Assis (Chefia-1989-1993), Jacques Jules Sonnevill (Sub-Chefia - 1991-1992), Marcelo Duarte Ávila (Sub-Chefia-1992-1993), Dilma Evangelista da Silva (Chefia-1993) e Solange Nascimento Nogueira (1993), Secretárias: Amélia Maria Moares de Matos e Sílvia Helena de Castro e Silva; Colegiado de Curso: Maria Teresa dos Reis de A. Coutinho (Coordenadora: 1988-1990), Verbena Maria Rocha Cordeiro (Vice-Cordenadora-1990), Ivanê Dantas Coimbra (Coordenadora-1990-1993) e Zélia Fernandes Guimarães (Vice-Cordenadora-1991-1993), Técnicas: Maria Carolina Santos Soares e Guiomar Florence Barreto Guerreiro, Secretária: Elza Maria Magalhães Passos. Núcleo de Pesquisas e Extensão (NUPE): Jacques Jules Sonnevill (Coordenador -1990-1993) e Tânia Regina Dantas (Vice-Cordenadora - 1990-1993); Secretária: Diva Celestina da Silva; Estatística: Marta Mueller Coelho; Secretária Acadêmica: Ramona Jatobá Macedo Menezes; Setor Administrativo-Financeiro: Maria de Lourdes Guimarães dos Santos e Luiz Eduardo Florence Barreto; Protocolo: Maria José Luz e Noélia Hohlenberger Tavares; Mecanografia: Edmilson Claudionor dos Santos e Reinaldo de Assis; Portaria: Basílio Negreiro Pereira e Florisvaldo Teixeira Rangel.

<sup>15</sup> O Relatório de Gestão 1989-1993, com 40 anexos, compreendeu 7 (sete) capítulos, assim distribuídos: 1-Identificação e qualificação legal da Faeeba; 2- Desempenho institucional; 3-Vida acadêmica; 4-Recursos Humanos; 5- Atos Oficiais; 6-Gestão administrativa e execução orçamentário-financeira; e 7-Considerações finais.

com ênfase na melhoria das condições de trabalho para docentes e funcionários e na abertura de canais de articulação institucional no âmbito da Uneb e com diversas instituições, em apoio às ações finalísticas do ensino, da pesquisa e da extensão.

No âmbito dessas articulações institucionais, destacamos, aqui, o projeto Memória da Educação na Bahia<sup>16</sup> que há cerca de vinte e cinco anos vem se dedicando ao entendimento dos processos educativos que se desenvolveram na Bahia, ao longo de sua história. Este projeto exerce um papel fundamental no campo da pesquisa em educação, tanto para a Bahia como para o Brasil. E foi muito importante tê-lo como referência durante o período de gestão da Faeeba, aqui considerado.

Por melhoria das condições de trabalho, compreendeu-se, à época, a modificação da situação encontrada quanto às instalações físicas e aos procedimentos administrativos. As instalações apresentavam problemas para abrigar uma instituição de ensino, desde a divisão dos espaços, que não correspondia às suas necessidades, assim como, problemas com acústica, ventilação, luminosidade etc., em ambientes destinados a aulas, reuniões etc. Os estudantes, por exemplo, não dispunham de espaços para seus estudos e amontoavam-se, sentados no chão do corredor, na frente das salas de aula, para a realização de trabalhos de grupo ou reuniões de equipes. E a vizinhança com uma serraria (à época, dentro do próprio campus universitário, no prédio ao lado) agravava as condições de estudo dos alunos e trabalho dos professores. A serraria foi transferida para outro local, e criado, no seu lugar, um ambiente para estudo e lazer dos alunos, contendo 9 (nove) conjuntos de mesas e bancos, o que permitiu desobstruir o corredor das salas de aula, assegurando maior silêncio nas imediações das salas de aula e, também, preservando espaços para uso livre dos próprios estudantes. O espaço, ao ar livre, mas protegido do vento e da chuva, é até hoje utilizado pelos alunos com a maior frequência, sobretudo para trabalhos em grupo. Ademais, incorporou-se às instalações da Faculdade uma sala onde funcionara um antigo laboratório técnico, há muito desativado, e nela foram instalados sessenta gabinetes para professores.

Os procedimentos administrativos, compreendidos como base de apoio às ações acadêmicas,

refletiam, à época, problemas com a informação e o tratamento que lhe era dispensado. Por exemplo, em outubro de 1989 (início da gestão aqui considerada) não havia qualquer ato expedido, a despeito da implantação da Faculdade ter ocorrido quatro anos antes (1983): tanto inexistiam normas universalmente estabelecidas para o funcionamento dos setores como inexistiam normas que preservassem a singularidade de qualquer órgão, dada sua específica natureza. A rigor, todos os órgãos encontravam-se sujeitos ao “disciplinamento” ditado pelo cotidiano e suas urgências e/ou aos estilos pessoais de cada dirigente ou chefia, com o agravante da ausência de publicações dessas “modalidades” de funcionamento. Exemplos dessa situação eram sentidos na Secretaria Acadêmica: ora entendida como subordinada ao Departamento, ora ao Colegiado, ora à Direção da Faculdade, ora aos próprios docentes; ou no setor administrativo-financeiro que assumia funções como a de secretariar o Conselho Departamental da Faculdade. O fluxo de informações, a tramitação de documentos e o expediente geral da Faculdade não tinham veiculação ampla nem se tornava possível a identificação imediata do estágio ou andamento dos documentos, requerimentos, processos etc.; era o desordenamento, quase absoluto. A implantação do protocolo e a definição da natureza das matérias x expediente de circulação interna e externa bem quanto ao destinatário (individual ou coletivo) possibilitaram ganhos no funcionamento setorial e no acompanhamento das mesmas no curso da tramitação; e os primeiros atos administrativos e resoluções do Conselho Departamental iniciaram-se com a gestão em 1989, com regular publicação e distribuição dos mesmos.

Implantou-se, ademais, uma sistemática de planejamento e de avaliação e os dispositivos instituídos (Despachos Coletivos, Seminários de Planejamento, Seminários de Avaliação)

<sup>16</sup> Coordenado por Jaci Maria Ferraz de Menezes e Elizabete Conceição Santana, recebeu apoio do Programa Nordeste de Pesquisa e Pós Graduação (CNPQ) e da Capes, participa de uma das linhas de pesquisa do PPGEduc/Uneb, organiza a Coleção Memória da Educação na Bahia e uma rede de pesquisa – Redememo – incluindo os centros de Juazeiro, Sr. do Bonfim, Itaberaba, Jacobina, Valença, Teixeira de Freitas, Serrinha e Alagoinhas. Para mais informações acesse: [www.promeba.uneb.br](http://www.promeba.uneb.br).

permitiram a internalização das competências e atribuições setoriais – e intersetoriais – bem como a consolidação de novas práticas institucionais. Registra-se, desses períodos iniciais que, por primeira vez, os setores administrativos e acadêmicos sentavam-se juntos e juntos discutiam e acordavam sobre o encaminhamento de questões. Registra-se, também, que todos esses dispositivos eram abertos à participação de qualquer membro da comunidade da Faeeba; ou seja, não se restringiam aos seus dirigentes ou chefias. De igual forma, realizaram-se os Despachos Coletivos da Faeeba com a Reitoria da Universidade: a Direção da Faeeba se fez acompanhar de dirigentes, chefias e representações setoriais no encaminhamento de questões que lhes correspondiam. Dessa forma, todos os setores detinham informações sobre a vida universitária, além de que eram também inseridas na pauta de reuniões do Conselho Departamental, nos informes da Presidência, consolidando-se, na própria prática e no cotidiano da Faculdade, o fluxo regular da comunicação institucional.

A distribuição do espaço físico privilegiava a área administrativa, que detinha a maior parte do primeiro piso. Os setores acadêmicos concentravam-se em área extremamente reduzida, correspondendo a menos de 1/3 da área total. A modificação dessa situação permitiu dotar a área acadêmica da maior parte das instalações, invertendo-se a situação encontrada: na antiga área destinada aos setores acadêmicos foram instalados nada menos que 10 (dez) setores administrativos<sup>17</sup> (Direção, Vice-Direção, Assessoria, Secretaria da Direção, Informática e Datilografia, Atendimento a Público e Telefonista, Setor Contábil e Financeiro, Setor Administrativo, Almoxarifado; além de abrigar, ainda, o Conselho Departamental em espaço passível de outros usos (atividades de grupo, reuniões etc.). O redimensionamento do primeiro andar pautou-se em cuidadosa observação da vida funcional, realizada por técnicos especializados, que destacaram a importância de critérios como a natureza dos órgãos, vizinhanças setoriais necessárias, segurança da documentação e/ou patrimônio; órgãos que requerem acesso direto e fácil aos estudantes; órgãos que requerem maior isolamento em função da natureza das suas atividades etc.

A mudança na estrutura organizacional da Faeeba dá conta da enorme transformação ocorrida com importantes reflexos na atuação dos órgãos setoriais e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Àquela época, a Secretaria Acadêmica não funcionava no turno vespertino por falta de funcionários, o mesmo ocorrendo com os demais órgãos acadêmicos (Departamentos e Colegiado); a Faculdade contava com apenas duas secretárias, ambas no turno matutino: uma, em um dos Departamentos e outra na Direção. A recomposição desse quadro foi realizada, dotando todos os setores de suas correspondentes secretárias.

Assegurou-se também, durante a gestão, a participação do pessoal técnico-administrativo em programas de capacitação e aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação; e o treinamento em serviço foi assumido pela Faeeba em caráter permanente. Durante a gestão 1983-1989, todos os setores da Faeeba ou se envolveram coletivamente em programas de capacitação ou contaram com membro(s) da equipe setorial treinado(s)/habilitado(s) para o exercício das suas funções.

Os setores acadêmicos e administrativos não participavam da programação nem da execução orçamentário-financeira; sequer dispunham de recursos para atender às necessidades quanto às despesas miúdas, de rotina. A ausência desse tipo de co-participação indicava a inexistência de iniciativas para a descentralização bem como a ausência de recursos humanos qualificados. A descentralização desencadeada a partir da Reitoria veio a proporcionar significativo ganho de autonomia das unidades universitárias e a Faeeba envolveu todos os setores da vida orçamentário-financeira, dando um passo essencial para a sua consolidação.

Também na área acadêmica, o reordenamento institucional e a descentralização apontaram importantes iniciativas, tal como ilustra o Programa de Melhoria do Atendimento ao Aluno, então implantado: ao redefinir velhos procedimentos e rotinas altamente burocratizadas, é suficiente que se assinale que foram eliminados mais de 15 mil

<sup>17</sup> Foram implantados 10 novos setores, até então inexistentes: protocolo, almoxarifado, mecanografia, as salas dos professores, de leitura, de audiovisual, de informática e datilografia, da assessoria, do núcleo de pesquisa e extensão (NUPE) e a copa.

registros/mês que eram realizados pela Secretaria Acadêmica.

E, dentre tantas iniciativas geradas no período da gestão da Faeeba que aqui está sendo considerado (1989-1993), está este periódico *Revista a Faeeba*: seu primeiro número foi editado em 1992 e trazia, como temática central, a *Universidade*. Hoje, já na sua 33ª edição, nacionalmente reconhecido pela sua qualidade editorial e acadêmica, ele é o testemunho vivo de uma história pautada no compromisso com a educação.

### **5. Projeto Procad/Capes: Tornar-se universitário; do lugar, do sentido e da trajetória do ensino médio e da educação superior**

Das experiências no campo da pesquisa, destacamos, neste artigo, o projeto<sup>18</sup> *Tornar-se universitário; do lugar, do sentido e da trajetória do ensino médio e da educação superior*<sup>19</sup> – e o projeto *Modelo de avaliação do sistema de ensino*, reveladores de importantes articulações entre a educação superior, a educação básica e os sistemas de ensino. Este projeto viabilizou o acesso à base de dados da rede pública estadual de ensino, propiciando o conhecimento específico a respeito da mesma, a identificação de pontos de estrangulamento no sistema, a caracterização do fluxo escolar, a defasagem idade-série, entre outros aspectos. Um dos mais surpreendentes resultados desse trabalho é fruto do levantamento realizado, município a município (num universo de 417 municípios baianos), sobre o número de alunos com idade de 15 a 19 anos retidos, ainda, no ensino fundamental, sem acesso, até então, ao ensino médio; este número é superior ao das matrículas atuais de ensino médio; ou seja, aqui reside uma dos mais sérios desafios e um dos mais graves indicadores sobre o desempenho do sistema que diz respeito à sua (in)capacidade de absorção dos jovens em idade própria no sistema.

Assim também, as entrevistas com diretores, ex-diretores, gestores de unidades escolares da rede pública estadual de ensino, visando propiciar conhecimentos específicos a respeito da gestão administrativa do sistema estadual de ensino, seus entraves e potencialidades, no sentido de apoiar o desenvolvimento do projeto do Procad acima

mencionado, revelaram a inexistência de CNPJ específico por unidade escolar; ou seja, com o CNPJ unificado para todas as unidades escolares do Estado (ou seja, idêntico ao da própria SEC/BA), qualquer problema que ocorre em uma única unidade escolar, em qualquer dos 417 municípios baianos, bloqueia a execução financeira de todas as demais unidades escolares. Esse dado demonstra cabalmente que a pretendida descentralização do sistema está a mercê de obstáculos que comprometem, decisivamente, o seu desempenho, com relação ao planejamento, ao repasse de recursos, à relação unidade escolar-Direc–unidade central, merenda escolar, relação escola-comunidade, ensino médio, regular e profissionalizante, a execução financeira, infra-estrutura física, recursos humanos etc.

Esses resultados denunciam o contexto social no qual se encontra exposta a juventude, os alarmantes – e crescentes – índices de violência e de desamparo social e psicológicos que atingem, diretamente, os jovens e as crianças e as reduzidas perspectivas de futuro que lhes são apresentadas por uma sociedade que não resolveu, ainda, questões básicas da educação. O Projeto *Tornar-se Universitário* tem esse propósito: contribuir com a melhoria da oferta, acesso e permanência dos jovens na universidade pública, reunindo dados e informações para o sistema estadual de educação, com ênfase no ensino médio e na educação superior.

Examinado, portanto, as problemáticas da gestão da educação, constata-se que, a despeito da expansão do sistema de educação superior (o que se deu por conta da expansão do setor pri-

<sup>18</sup> Aprovado no Edital Procad/ Capes n.º 01/2007, reuniu, em cooperação acadêmica, 4 programas de pós-graduação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Instituição Líder/Coordenação de Betânia Leite Ramalho, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Associada 1/Coordenação de Nadia Hage Fialho e Ivan Luiz Novaes, Universidade Federal do Ceará (UFC) – Associada 2/Coordenação de Ana Maria Iorio Dias, Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Associada 3/Coordenação de Veleida Anahi da Silva. A equipe da Uneb é formada pelos professores Nadia Hage Fialho, Ivan Luiz Novaes, Tânia Maria Hetkowsky, Arnaud Soares de Lima Júnior e pelo bolsista Breno Pádua Brandão Carneiro (doutorando).

<sup>19</sup> Aprovado no Edital Educação/Fapesb n.º 04/2007, reúne, na equipe, os professores Nadia Hage Fialho e Tânia Maria Hetkowsky (coordenadoras), Eduardo José Fernandes Nunes, Ivan Luiz Novaes, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Maria Alba Guedes Machado Mello, José Antonio Icó (bolsista Itec 1/doutor) e Maria de Fátima Brandão (bolsista Itec 3/especialista).

vado e, no caso das públicas, pela expansão das universidades estaduais), a taxa de escolarização de jovens com idade entre 18 a 24 anos ainda é muito baixa, ficando muito aquém dos índices internacionais. No Brasil, a taxa de escolarização bruta (todos os alunos de 18 a 24 anos matriculados na educação superior) é de 18,6% e a líquida é de 10,5% (os que freqüentam). Esse quadro é mais grave nos estados do Norte e do Nordeste que, em seu conjunto, apresentam as mais baixas taxas em relação à média nacional. A Bahia, por exemplo, possui uma taxa de escolarização bruta inferior à média nacional (que superou, pela primeira vez, em 2006, o percentual de 20%, conforme Censo da Educação Superior, Inep, (2006); ressalte-se que a taxa de atendimento refere-se ao percentual da população em idade escolar que freqüenta a escola e a taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade, de modo que a taxa de escolarização bruta permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível.

Na Bahia, cerca de 90% dos jovens estão fora do sistema superior de educação. Considerando que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é prover, até o ano de 2011, a oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos, os números revelam a magnitude das dificuldades existentes nesses estados, fato que se agrava tanto em razão do desequilíbrio na matrícula entre as redes pública e privada quanto na qualidade da educação básica oferecida aos alunos da rede pública, principalmente. A situação também se agrava em face da precariedade e até inexistência de dados e da desatualização dos dados existentes sobre o ensino médio e a educação superior na Bahia. Pesquisa do PNAD divulgada em setembro/2009 chama a atenção para o fato de que o acesso à educação superior apresenta mais de 76% dos estudantes na rede privada; ou seja, menos de 30% estão na rede pública. Em novembro de 2009, o Inep divulgou o Censo da Educação Superior 2008, com resultados preliminares. De acordo com o referido Censo, a Bahia apresentou o seguinte cenário<sup>20</sup>: (a) 125 instituições de ensino superior, dentre as quais apenas 7 são instituições

públicas: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (Ufrb) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba) – sem contar a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), tendo em vista que a sua sede é na cidade de Petrolina/PE, a despeito de a mesma contar com campus no município de Juazeiro/Ba (no documento Plano de Capacitação 2009 da Univasf não há nenhuma referência à Bahia); (b) 131.159 vagas no ensino superior; (c) 61.447 ingressos no ensino superior; e (d) 224.7766 matrículas no ensino superior. O Censo 2008 também demonstrou que a Uneb se destacou entre as trinta primeiras IES brasileiras em número de matrículas, ocupando a posição 26<sup>a</sup>, com 22.486 matrículas, superando, as demais instituições de ensino superior, públicas ou privadas, existentes no estado.

## 6. Considerações finais

Esta Edição Especial da *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade* não podia deixar de resgatar o sentido da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) nem de destacar alguns dos seus mais importantes frutos. Foi nessa perspectiva que escolhemos abordar, neste artigo, a gestão universitária na sua articulação com a educação básica e os sistemas de ensino, tomando aspectos das nossas vivências acadêmicas para ilustrar algumas interfaces e conexões entre eles. Falamos, então, das nossas experiências no Curso de Especialização Planejamento e Gestão da Educação, na Direção da Faeeba, na implantação do PPGEduc e no projeto de pesquisa *Tornar-se universitário*.

E, para situar essa articulação entre universidade, educação básica e sistemas de ensino, partimos

<sup>20</sup> A acentuada expansão do setor privado, na Bahia, já tinha sido detectada no estudo do INEP (2006), conforme volume dedicado à Bahia, desenvolvido por Maria Stela Dal Pai Franco (UFRGS), Nadia Hage Fialho (UNEB) e Regina Machado Pires (Uneb). A situação foi confirmada quatro anos depois pelo Censo Superior Inep 2008.

de Anísio Teixeira, lançando-nos na sua extraordinária trajetória. Procuramos expor as marcas deixadas pelos regimes autoritários sobre o campo da educação e sobre os educadores, bem como, as práticas invasivas que despontam das reformas administrativas e adentram as instituições educacionais, em tudo comprometendo a escola pública. E, com exemplos concretos, discorreremos sobre a imensa potencialidade das estratégias de gestão, no âmbito da educação pública, focadas na articulação entre educação superior e educação básica.

Os relatos das nossas citadas experiências colocaram em cena o exercício da gestão, tanto no

âmbito universitário (seja no campo administrativo, seja no acadêmico) como na educação básica ou dos sistemas de ensino, favorecendo a proposição e a implantação de estratégias e projetos de natureza educacional, voltados para a formação (em todos os níveis), para o desenvolvimento de pesquisa e para a oferta de programas de extensão universitária.

Finalizamos, assim, reiterando o foco sobre o qual temos fundamentado a nossa atuação na universidade: a articulação dos processos de gestão entre a educação superior e a educação básica, cujo legado devemos a Anísio Teixeira.

## REFERENCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior, Inep, 2006. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news06\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news06_02.htm) >. Acesso em: dez de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2008. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf). Acesso em: dez de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. (Volume: Bahia).

DANTAS NETO, Paulo Fábio. **Tradição, autocracia e carisma**: a política de Antônio Carlos Magalhães na modernização da Bahia (1954-1974). Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

FIALHO, Nadia Hage. Anísio Teixeira: palavra e luz. MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (org.). **Educação da Bahia**: coletânea de textos. Salvador: Editora da Uneb, 2001 (Projeto Memória da Educação na Bahia). p.25-33.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF): um retrospecto. 2003. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/critica/porto.htm>. Acesso em: dez de 2009.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **O legado de Anísio Teixeira com relação à Faculdade de Educação da UnB**. 1969. Disponível em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0435.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0435.pdf) . Acesso em: dez de 2009.

SANTANA, Elizabete Conceição; MELLO, Maria Alba Guedes Machado; JESUS, Maria de Fátima Brandão de. A aplicação do paradigma da avaliação emancipatória: o caso do curso de planejamento e gestão do ensino fundamental da Uneb. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**. Salvador, v. 1, n. 1, dez. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.



# 25 ANOS DE FAEeba E 26 ANOS DE UNEB: DA UNIVERSIDADE QUE TEMOS AOS DESAFIOS QUE PRECISAMOS VENCER

Antonio Amorim \*

## RESUMO

Este artigo revela um pouco da história da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e de sua primeira Faculdade de Educação (Faeeba). Fala dos compromissos da Uneb/Faeeba como instituição universitária pública que tem compromisso com a sociedade baiana e brasileira na oferta de oferta de ensino, pesquisa e de extensão primando pelo desenvolvimento sócio-educacional e cultural integrado da população. Destaca o marco histórico e o tempo de existência da antiga Faeeba e o papel que a universidade e o Departamento de Educação têm no processo de mudança e de transformação social, cultural e educacional que vêm ocorrendo nessas últimas décadas no interior e na capital da Bahia. Analisa ainda a questão da universidade que temos hoje, os desafios colocados na vida acadêmica dos Departamentos e da administração central da Uneb, destacando também a questão da autonomia universitária e o fortalecimento da universidade enquanto uma instituição de ensino superior heterogênea e plural, que está localizada nas diferentes regiões do Estado da Bahia.

**Palavras-chave:** Universidade. Mudança. Autonomia. Gestão e pluralidade.

## ABSTRACT

### 25 YEARS OF FAEeba AND 26 YEARS OF UNEB: THE UNIVERSITY WE HAVE AND THE CHALLENGES WE NEED TO OVERCOME

This article views some of the history of the State University of Bahia (Uneb) and its first Faculty of Education (Faeeba). We address the commitments of Uneb / Faeeba as a public university dedicated to the society of Bahia and Brazil, providing teaching, research and extension, and striving for integrated social, educational and cultural development for the population. We emphasize the historic mark and the period of existence of the old Faeeba, as well as the role of the university and the Department of Education in the process of change and social, cultural and educational transformation, that has taken place in recent decades in the countryside and in the capital of Bahia. We also analyze the type of university we have today, the challenges to the academic life of the Departments and central administration of Uneb, highlighting the issue of university autonomy and the strengthening of the university as an institution of higher learning, heterogeneous and plural, located in different regions of the state of Bahia.

**Keywords:** University. Change. Autonomy. Management and plurality.

---

\* Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Professor titular da Uneb e diretor do DEDC I. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), DEDC I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: amorimrho25@yahoo.com.br

## Introdução

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição universitária pública que tem compromisso com a oferta de ensino, pesquisa e de extensão para todos os baianos, primando pelo desenvolvimento sócio-educacional e cultural integrado da população de nosso Estado.

Este ano, marca a história e o tempo de existência da antiga Faeeba, extinta Faculdade de Educação do Estado da Bahia, hoje com o nome de Departamento de Educação do Campus I (DEDC I) da Uneb, completando 25 anos de atuação acadêmica.<sup>1</sup> O DEDC I faz parte da estrutura geral da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), que completou 26 anos de existência, uma instituição pública de ensino superior que atua, praticamente, em todas as regiões do Estado, tendo a consciência e a sensibilidade para acompanhar e participar, ativamente, das mudanças e das transformações sociais, culturais, educativas e econômicas que vêm ocorrendo nessas últimas décadas no interior e na capital da Bahia.

A Faeeba/DEDC I tem atuado de maneira consistente na formação de professores para garantir a entrada de profissionais críticos e participativos nas institucionais públicas e privadas da Bahia, participando, de maneira intensiva, das mudanças educativas dos diferentes sistemas de ensino. Este processo vem acontecendo pela oferta de ensino, pesquisa e extensão, para a produção, preservação e transmissão de conhecimentos, de forma a colaborar para a solução dos grandes desafios pelos quais passam a Bahia e o Brasil.

Como profissional fundador desta universidade e como o seu primeiro Pró-Reitor de Ensino de Graduação venho registrando ao longo do tempo a história de vida da Uneb e da Faeeba/DEDC I, observado os significativos avanços que vêm marcando o seu desempenho institucional.

Nessas últimas três décadas, o DEDC I tem se transformado num importante fórum aberto de discussão, de formação, de geração de novas idéias, que tenta alcançar novas fronteiras do conhecimento, sempre atentando para a construção coletiva de suas propostas acadêmicas, balizadas por um conjunto de valores e de princípios que

sempre moldaram as ações de sua comunidade acadêmica.

Esse Departamento construiu, ao longo de seus 25 anos de existência, uma história marcante na oferta de cursos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado em educação e contemporaneidade, que dizem respeito à produção do conhecimento e à formação de profissionais para atuar na educação, como parte da geração, da transmissão e da difusão do saber científico, do fazer tecnológico e da ação cultural.

Da mesma forma, desde 1983, quando foi criada, a Uneb tem se caracterizado por ser uma instituição acadêmica que procura marcar a sua existência no interior e na capital do Estado, com a construção de um modelo de universidade com uma estrutura acadêmica sólida, com recursos humanos qualificados e infra-estrutura física adequada, para ter relevância e confiabilidade institucionais, elevado o seu compromisso para oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão com visibilidade social e transparência pública.

A Faeeba/DEDC I conta com 113 docentes, sendo que deste total mais de 90% são mestres ou doutores que atuam em constante cooperação na oferta de disciplinas dos cursos do próprio Departamento e dos demais cursos dos Departamentos do Campus I da Uneb. Mais de 40% dos docentes são de Dedicção Exclusiva com atuação também na oferta e consolidação do programa de mestrado e de doutorado em educação e contemporaneidade.

Aliás, o programa de pós-graduação funciona há mais de dez anos com o mestrado em educação e contemporaneidade e agora vem sendo oferecido o doutorado com importância vital para a existência institucional da própria Uneb nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando as possibilidades educacionais da comunidade baiana.

Através do Núcleo de Ensino, Pesquisa e de Extensão (NUPE) e do Programa de Pós-Graduação, o DEDC I vem se tornando um centro de excelência na execução de projetos de pesquisa e de exten-

<sup>1</sup> A FAEEBA foi criada pela Lei Delegada n.º 66 de 01/06/83, ou seja, completou, em junho de 2009, 26 anos; mas, como o Regimento de Implantação da Faeeba só foi aprovado em 1984 (Resolução CEE n.º 1339 de 18/06/84) estamos considerando os 25 anos da Faeeba como a referência comemorativa desse Número Especial da Revista.

são para o conjunto da universidade. São mais de 40 projetos que visam à produção científica, estabelecem permanentes e diversificados elos de solidariedade com a sociedade e intenso sistema de integração e de colaboração com instituições educacionais da Bahia, do Brasil e do exterior.

A Uneb tem um sistema de organização multicampi, com 29 Departamentos acadêmicos em sua estrutura, uma sólida atuação em 24 cidades da Bahia, num gigantismo educacional inédito no país, na oferta de cursos de licenciatura e de bacharelado. Em sua essência, volta-se prioritariamente para a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento para atender as demandas por educação em diferentes regiões.

### **A universidade pública que temos e os desafios acadêmicos atuais**

Nascida no início da década de 80, quando ainda vigorava no país a ditadura militar e a sua legislação educacional repressiva, a Uneb foi constituída através da Lei Estadual nº 66, de 1º de junho de 1983, a partir de estabelecimentos de ensino já existentes na capital, o Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba) e a Faculdade de Educação da UNEB (Faeba); e no interior do Estado: a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, a Faculdade de Formação de Professores de Santo Antonio de Jesus, a Faculdade de Formação de Professores de Caetitê, os Núcleos de Ensino Superior de Barreiras, Paulo Afonso e de Teixeira de Freitas que foram transformados em Centros de Ensino Superior. Em seguida foram criadas as Faculdades de Educação de Senhor do Bonfim e de Serrinha.

Na década de 90 foram criados os Centros de Ensino Superior de Guanambi e de Itaberaba e incorporados à estrutura da universidade. Mais adiante, aconteceu a explosão da oferta de novas instituições de ensino superior nas cidades de Conceição do Coité, Brumado, Bom Jesus da Lapa, Euclides da Cunha, Xique Xique, Seabra, Eunápolis, Gandu, Irecê, Camaçari e de Valença.

Em 10 de setembro de 1997, o governo do Estado da Bahia fez a reforma do ensino superior através da Lei nº 7.176. Esta reestruturação acaba com as Faculdades e Centros existentes e implanta a organização departamental em toda a universidade (GOVERNO DA BAHIA, 1997).

De maneira geral, desde seu nascimento, a Uneb tem se caracterizado por ser uma instituição de ensino que atua diretamente na formação de quadro docente para atender as demandas dos sistemas de ensino municipal e estadual da Bahia. Neste sentido, por atuar diretamente na formação de professores, ela tem uma função muito nobre e representa uma das instituições de ensino superior do norte e nordeste do Brasil que atuam mais de perto na consolidação da melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Porém, na caminhada histórica da Uneb, as atividades de pesquisa e de extensão têm sido desenvolvidas como atividades complementares à docência e atuam sistematicamente desintegradas das atividades de ensino, sem serem caracterizadas como sendo políticas públicas da área acadêmica, que devem ser estimuladas, financiadas e institucionalizadas em todos os Departamentos interioranos. Essa desintegração das atividades de pesquisa e de extensão em relação ao ensino de graduação vem ocorrendo principalmente nos Departamentos, inclusive naqueles que já oferecem também a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na capital.

Entendemos que, com o processo de globalização e com o avanço da tecnologia da informação, ficou totalmente complexo o papel que as universidades devem exercer junto à sociedade. A missão institucional da universidade é colocada em cheque, principalmente porque vivemos num mundo desigual, numa economia onde o negócio e o lucro passaram a ser a moeda que irá desenvolver e potencializar o mercado de trabalho (SANTOS, 2000).

Da mesma forma, outro desafio colocado no caminho das instituições de ensino superior é a questão da sustentabilidade da vida. Neste sentido, a universidade tem um compromisso com as mudanças econômicas e sociais, mas precisa estar atenta para a questão da ecologia, da vida e da preservação da natureza. No âmbito das atividades de

ensino, pesquisa e de extensão é muito importante que a academia esteja preocupada com a formação de profissionais cidadãos do mundo, que tenham uma visão crítica das atuais necessidades humanas, para saber atuar na vida cultural e produtiva da sociedade.

A identidade sócio-cultural da Uneb procura caracterizá-la como sendo uma universidade pública com vínculos marcadamente interioranos, identificada com a formação de professores para atuar na melhoria da educação básica e na qualificação de profissionais bacharéis para atender e fortalecer a economia e o sistema produtivo local e regional.

Já a identidade organizacional e geográfica da Uneb é marcada pelo sistema multicampi de ensino, pesquisa e de extensão, com os campi atuando em diferentes regiões do Estado, com a oferta de dezenas de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu. Nessa estrutura multicampi, alguns campi se integram para oferecer os cursos de pós-graduação stricto sensu e atuam de forma interdisciplinar no ensino e na pesquisa, garantindo a efetiva participação de professores qualificados na produção do conhecimento.

A organização multicampi tem exigido da universidade um enorme esforço para oferecer as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão de forma integrada. Mas, nem sempre isto vem se tornando possível em todos os campi, pois há uma carência acadêmica da realização de projetos de ponta, com a atuação de profissionais doutores, que nem sempre a universidade consegue manter em muitos campi interioranos.

O ensino é uma atividade que vem sendo mantido nos campi interioranos e na capital desde 1983, quando a universidade foi implantada. Esta atividade refere-se ao processo de ensino-aprendizagem e tem se caracterizado pela oferta de aulas teóricas, por trabalhos práticos, estudos individuais e coletivos, e a realização de atividades de estágio curricular conforme a exigência na formação profissional. A pesquisa refere-se à produção do conhecimento, a realização de estudos científicos por parte do professor e dos alunos para descobrir novos conhecimentos, novas formas para ampliar o campo do saber humano, colocando o mundo acadêmico na vanguarda dos estudos inovadores

que irão beneficiar o conjunto da sociedade com as novas descobertas nas diferentes áreas de atuação da universidade.

Da mesma forma, as atividades de extensão são realizadas na maioria dos campi da universidade, caracterizando-se por ser uma atividade ou um conjunto de ações que a universidade realiza, num processo de interação com o social, na busca de sintonizar a academia com a problemática social vivida pela maioria da população. Trata-se do momento em que a universidade faz interagir as atividades de ensino e de extensão, discute a problemática social e cultural e leva as respostas científicas esperadas pela maioria da população em seus projetos de vida.

### **O fim da autonomia universitária e a falta de democracia**

O direito de agir de forma aberta e participativa em determinada circunstância: essa é a idéia que se tem sobre a questão da autonomia da universidade. É uma expressão herdada do grego e significa o poder de ação que uma pessoa, uma instituição ou um governo pode ter para fazer frente à determinada situação social, política, econômica e cultural. No caso das instituições universitárias, significa dizer que a autonomia representa o poder de ação que essa instituição tem para desenvolver as suas atividades de ensino, pesquisa e de extensão. São atividades-fim que somente podem ser concretizadas com o auxílio permanente das atividades-meio da universidade, a efetivação dos meios administrativos, materiais e financeiros que se juntam para fazer da universidade uma instituição real, viva e participativa das questões da sociedade.

Ou seja, não tem como pensar na qualidade do trabalho realizado pela universidade se esta instituição não tem autonomia para agir e buscar os meios necessários para tornar o seu ambiente acadêmico e produtivo como sendo algo dinâmico, democrático e gerador de valores e de conhecimentos científicos eficazes.

Por isso mesmo, o professor Caio Tácito (1989) defende que as instituições universitárias devem nascer, viver e conviver sob o signo da autonomia, destacando-se neste contexto a autonomia científico-pedagógica, pois ela representa a própria essên-

cia da instituição universitária para criar, pesquisar, ordenar e transmitir o conhecimento; preocupar-se com a difusão da educação e da cultura, tendo a disponibilidade de meios para a consecução dos seus fins. E o fim maior de qualquer instituição universitária e o de exercer, de maneira plena, o princípio da autonomia, da concretização de sua autonomia administrativa, patrimonial, orçamentária, financeira e disciplinar.

Isto quer dizer que, em sua essência, uma instituição de ensino superior somente pode ser chamada de universidade se tiver autonomia completa para produzir e disseminar o conhecimento, para tomar decisões acadêmicas e administrativas que fazem parte do contexto da vida universitária, fazendo valer o seu espírito autônomo.

De acordo com Lück (1995), é possível observar quais serão as interfaces dessa autonomia. Em primeiro lugar, é preciso pensar nas bases dela como sendo parte de uma construção permanente dos membros da instituição. Essa ação deve ser desenvolvida de forma coletiva, traçando-se o caminho democrático de atuação de todos os componentes da vida universitária, observando-se as contradições que são próprias das instituições sociais e a transparência dos diferentes processos institucionais que ocorrem na vida acadêmica.

Em sua caminhada histórica, a Uneb tem lutado pela manutenção de sua autonomia didática, administrativa e financeira, conforme está previsto no artigo 207 da Constituição Federal. Este artigo prevê que as universidades brasileiras têm autonomia didática, científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Isto quer dizer que a instituição universitária tem autonomia para definir as questões didáticas e científicas que dizem respeito à oferta de seus cursos de graduação e de pós-graduação, em todos os níveis, podendo ainda inovar os seus projetos curriculares e optar pela oferta daqueles cursos que tenham uma proximidade com as questões sociais e econômicas vivenciadas pelo conjunto da sociedade local e regional.

Da mesma forma, a Constituição ressalta ainda a necessidade das universidades terem autonomia administrativa e financeira para poder estabelecer

as suas linhas prioritárias de atuação e os seus mecanismos institucionais que irão organizar a vida acadêmica e administrativa da própria instituição. Percebemos que se trata do caminho institucional do autogoverno, que deve ser exercido pela universidade brasileira. Nesse aspecto, observamos atualmente que as nossas instituições universitárias têm usado muito pouco deste papel previsto no texto constitucional. No caso da Bahia, as universidades estaduais, entre elas, a Universidade do Estado da Bahia tem enfrentado muitos desafios para firmar o seu compromisso acadêmico enquanto universidade pública, que se auto-determina pela expressão democrática de sua comunidade universitária e pelo relacionamento institucional com o governo do Estado da Bahia.

A autonomia da Uneb vem sendo sistematicamente quebrada pela interferência indevida de setores do Governo do Estado, que desrespeitam inclusive o § 1º do artigo 262 da Constituição Estadual da Bahia, que reafirma os termos da Constituição Federal e prevê que as instituições estaduais de ensino superior gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, na forma da lei. Por isso, o ensino superior de responsabilidade do Estado, será ministrado pelas instituições estaduais de ensino superior com os seguintes objetivos: produção e crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando seu acesso e difusão; participação na elaboração das políticas científica, tecnológica e de educação do Estado; atuar na formação de profissionais e na participação e contribuição para o crescimento da comunidade em que se insere e a resolução de seus problemas.

Mesmo com o advento da Lei Estadual nº 7.171/97, que implantou o sistema de departamentalização para o conjunto das universidades baianas, esse caráter autônomo das instituições de ensino superior é reafirmado no artigo 1º da Lei. Isto quer dizer que a universidade deveria ter autonomia administrativa para escolher a sua forma de organização, definir o seu estatuto e o regimento geral, prevendo a criação e o funcionamento dos conselhos e o regime acadêmico dos seus cursos.

Ou seja, somente haverá autonomia administrativa se a universidade conseguir definir e estabelecer a sua política de pessoal internamente, observar

a legislação estadual, por exemplo, em relação à definição do plano de carreira dos docentes e do seu pessoal técnico-administrativo (FÁVERO, 1997). Mas, ao invés de seguir a lei, o governo estadual da Bahia quebra a autonomia das suas universidades, editando decretos que tiram parte da propalada autonomia da universidade. Foram editados pelo governo do estado os seguintes decretos: nº 11.436/09 e 11.436, de 13 de fevereiro de 2009. Estes decretos determinavam que, até para contratar o pessoal docente e técnico-administrativo, a universidade deveria se reportar ao Comitê de Pessoal do Estado (COP).

Inclusive, até para aumentar a carga horária, definir o regime de dedicação funcional do seu pessoal docente e garantir a implantação do incentivo à produção científica dos seus profissionais, é preciso que a universidade se reporte ao COP. Mais ainda, caso qualquer docente precise mudar de classe por avaliação de desempenho e pelo mérito acadêmico, somente poderá concretizar essa façanha se o processo administrativo for enviado pela administração superior da universidade para ser aprovado pelo COP, ouvindo a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Na prática, a universidade estadual baiana fica tutelada às determinações da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Administração de Pessoal.

Essa **autonomia tutelada** prejudica amplamente a vida acadêmica da universidade baiana, pois para ser autônoma em sua gestão financeira é necessário que a universidade pública possa decidir, livremente, pela construção e pela execução de seu próprio orçamento, tendo a liberdade para lidar com a verba de pessoal, de custeio e de capital.

Este é o caso da Uneb, pois, quando muito, a universidade somente consegue efetivar o planejamento das políticas orçamentárias, ficando a mercê do governo do estado na liberação dos recursos financeiros previstos no orçamento. Isto tem implicado mensalmente ou semestralmente numa *via crucis* do setor de planejamento da instituição, que, sistematicamente, precisa ir com o “pires na mão” aos órgãos financeiros do governo estadual para tentar liberar as verbas previstas no orçamento, que foi aprovado pela Assembléia Legislativa da Bahia a cada ano. Com a falta de verba, o planejamento estratégico da Uneb é altamente prejudicado

em sua função básica, pois deixa de caminhar na perspectiva de focar o que é prioritário, hoje, para tornar a universidade como sendo uma instituição pública que, academicamente e socialmente, consegue estabelecer uma unidade momentânea em suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e de extensão.

Ha que se compreender, de uma vez por todas, que autonomia não significa apenas descentralizar recursos financeiros para que as instituições de ensino superior possam sobreviver, como vem ocorrendo no caso de muitos sistemas estaduais de ensino do Brasil. É sabido que descentralizar significa liberar o montante de recursos financeiros requeridos institucionalmente, conforme um cronograma de atividades planejado para ser executado num dado período, observando-se a eficiência e a retroalimentação do processo. Mas, a universidade pública baiana precisa de muito mais do que isso, ela precisa ser autônoma em sua essência, para melhor poder servir à causa científica e social da comunidade baiana, garantindo-se a autonomia na criação acadêmica de seus projetos e programas de trabalho.

### **A falta de compromisso político com a causa da universidade pública**

Diante desse quadro de quase perda de sua autonomia universitária, podemos afirmar que esses acontecimentos fazem parte de um contexto maior vivenciado pela educação em todo o nosso estado. O que vem acontecendo com a universidade estadual é consequência, também, da visão de mundo que os atuais detentores do poder político têm da educação pública na Bahia. Há um desacerto dos órgãos do governo estadual que lidam com a educação básica e isto pode ser constatado quando se observa sistematicamente a falta de divulgação de estatísticas básicas atualizadas dos dados e informações do desempenho da educação em todo o estado; a falta de contratação de professores qualificados nas escolas; a matrícula no ensino fundamental em 2007 teve uma queda histórica de menos 8,4% em relação a 2006; no mesmo período a matrícula no ensino médio diminuiu em 9,8% do seu total (CENSO ESCOLAR, 2007). Recentemente, de acordo com os dados divulgados pelo Instituto

Anísio Teixeira (Inep) (2010), a Bahia encontra-se nos últimos lugares do *ranking* nacional da educação básica comparada ao Distrito Federal e aos 26 Estados do país; da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental estamos na 25ª colocação, da 5ª a 8ª séries estamos na 26ª colocação e no ensino médio estamos na 18ª colocação.

A Uneb, como qualquer outra instituição de ensino superior moderna, sofre o impacto dessa situação e precisa seguir a tendência mundial de se espelhar na sociedade e na cultura da época para fazer frente aos desafios do seu tempo. Por isso, ela precisa de autonomia para poder colocar a questão da responsabilidade social como sendo a sua trincheira ética na construção e no desenvolvimento de um projeto acadêmico que garanta educação superior para a maioria da comunidade; a oferta de vagas em cursos de graduação e de pós-graduação que seja diversificada e que tenha, acima de tudo, eficácia social, atentando para as possibilidades modernas que a vida socioeconômica pode propiciar a todos os membros da comunidade baiana e nordestina.

Nesse processo de construção acadêmica do social, é papel da universidade pública garantir a formação de profissionais altamente qualificados e comprometidos com as transformações requeridas pela vida em comunidade. É necessário colocar as forças produtivas a serviço da educação superior igualitária, integrando as questões ambientais e os serviços de extensão; ser capaz de fomentar o crescimento cidadão dos alunos, permitindo que estes possam atuar como agentes de reconstrução da vida produtiva e cultural.

Estamos falando de uma universidade que oferece a possibilidade do jovem cidadão, pobre, qualificar-se academicamente através de um processo de formação contínua, que esteja consolidado por um modelo de educação permanente, com criatividade, onde o viver em sociedade e as aspirações sociais por dias melhores sejam o ponto de partida para o aprimoramento dos programas e dos currículos dos cursos. Estamos falando, ainda, da universidade que atua de maneira qualitativa, com equidade profissional, que busca novos horizontes produtivos e culturais para a maioria da população; considera os caminhos traçados pela revolução científica e tecnológica como base de uso e de aprimoramento

das tecnologias contemporâneas para serem colocadas ao dispor de uma maioria social.

A nova Uneb deve cultivar a ciência, a política, a filosofia e a sociologia pensando na formação do novo cidadão do mundo; a formação de um ser cooperativo, comunicativo e integrado socialmente ao seu tempo; um ser humano formado em bases epistemológicas que denunciem qualquer tipo de ideologia dominante que não seja a ideologia de uma maioria social. Essa maioria social deve despertar o compromisso acadêmico de uma elite universitária que precisa desenvolver o espírito de solidariedade individual e coletivo de toda uma geração.

### **A necessária articulação entre os campi e a gestão central**

Pelo tamanho geográfico e humano atual da Uneb, apesar do empenho da administração central, o que se observa ainda na condução acadêmico-administrativa da instituição é um processo de desarticulação da gestão com os campi, e dos próprios campi entre si, atuando cada um isoladamente no seu *locus*, no seu território geográfico, de maneira separada, com projetos de ensino, de pesquisa e de extensão específicos, desarticulados também entre si, sem a perspectiva de integração, inclusive no contexto global da universidade.

Essa desarticulação ocorre, principalmente, devido à falta de programas e de projetos interdisciplinares, que concretizem as políticas de gestão acadêmica no conjunto da Uneb, sinalizando as formas democráticas de agir de um governo democrático da universidade.

Na verdade, o sentido acadêmico de uma universidade somente se concretiza quando essa instituição trabalha na perspectiva de ser uma, indivisível em seus projetos e em suas práticas acadêmicas, com as atividades de ensino, pesquisa e de extensão sendo oferecidas de maneira indissociável, integradas entre si, sendo consolidadas por um projeto institucional que represente a prática do autogoverno da universidade.

É necessário que o gestor universitário adote uma visão específica e global dos problemas que a universidade enfrenta, para promover a integração dos diferentes campi, pela formulação de projetos

integrados nas áreas de ensino, pesquisa e de extensão, promovendo-se o planejamento estratégico e a modernização administrativa dos campi e do conjunto da universidade, pois essa concepção de universidade departamentalizada, com inúmeros colegiados específicos desarticulados entre si, com o gigantismo das pró-reitorias, que, ao invés de funcionarem como órgãos de uma administração central que coordenam, avaliam e implementam o desenvolvimento de políticas públicas universitárias, se comportam com sendo verdadeiros super-departamentos, excluindo destes as suas funções básicas que estão previstas em lei; com um conselho superior de ensino, pesquisa e de extensão que, pelo seu tamanho absurdo, mal consegue realizar duas reuniões por ano, não funcionando na prática. Isto tudo vem alimentando muito bem os olhos da burocracia, mas, não se traduz em nada concreto para fortalecer a vida universitária e, em pouco tempo, poderá fazer da Uneb uma instituição de ensino superior academicamente e administrativamente ingovernável.

## O crescimento desordenado

Da maneira como vem sendo projetada, a organização multicampi tem se tornado muito complexa e poderá criar um cenário acadêmico difícil de ser planejado, administrado e financiado. Este cenário vem se caracterizando pela não possibilidade de integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como é previsto na Constituição Federal. Há uma latente fragmentação dessas atividades acadêmicas e o surgimento de uma cultura acadêmica baseada no ufanismo ideológico de alguns dirigentes, que utilizam a simbologia formada por conhecimentos e por crenças, que, na verdade, nem sempre podem ser totalmente concretizados.

Além disso, essas antigas estruturas acadêmicas e administrativas existentes, caracterizadas por lei estadual como sendo departamentos e colegiados, não perderam a velha ropagem de faculdades isoladas, ou conglomerados de faculdades interiores e da capital, que continuam caracterizadas pelo modelo napoleônico de organização universitária, por mais que a lei diga o contrário. Esses departamentos atuam em regiões geograficamente

distantes, de forma desordenada e equivocada, na base do múltiplo sacrifício de seus dirigentes e atendem, quase que exclusivamente, às demandas somente por ensino superior.

Esquecem as nossas autoridades estaduais e os nossos dirigentes institucionais que a universidade é derivada dos fatores sociais, econômicos e políticos vividos pelo conjunto de uma população. Por isso mesmo, as organizações universitárias são organizações que se alimentam da complexidade das estruturas sociais e culturais existentes. Neste sentido, elas deveriam formar uma rede de comunicação universitária possibilitando uma melhor organização e desenvolvimento de seus programas e dos seus projetos de ensino, pesquisa e de extensão. Quanto mais essa rede de comunicação se estabelece, mais a ação acadêmica será concretizada e viabilizada no contexto da sala de aula e na vida das comunidades.

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que é papel dos órgãos gestores da universidade atuar com coerência interna nas suas proposições administrativas e acadêmicas, criar níveis de colaboração entre os diferentes segmentos universitários e melhorar a comunicação com os setores e com os processos externos à vida universitária. Essa concretização acadêmica deve ser alicerçada na existência de um sistema de unidade onde as pessoas trabalham de forma independente, interligada, alcançando certos níveis de produtividade acadêmica, para qualificar a ação dos professores, o trabalho dinâmico dos profissionais técnico-administrativos e a formação dos alunos.

## O fortalecimento da atividade de pesquisa nos departamentos

O desafio central da Uneb no campo da produção docente será a de inserir, de modo igualitário, os campi na área de pesquisa, tornando a produção docente de maneira sistematizada, uma atividade interdisciplinar e interligada entre os diferentes campi. Entendemos que é dessa produção e da qualidade das pesquisas que serão realizadas, que dependerá a prosperidade futura do ensino de graduação e a sobrevivência da pós-graduação stricto sensu no contexto da universidade.



Entre os principais fatores acadêmicos que projetarão a qualidade da pesquisa estão o grau de autonomia e de capacidade de auto-gestão individual dos docentes; a unidade entre ensino, pesquisa e extensão de maneira contínua e inovadora, zelando-se pela transmissão do conhecimento e pela produção docente de maneira igualitária, pois as atividades de ensino, pesquisa e de extensão têm características fundantes que projetam a universidade junto à sociedade. Além do mais, quando se trabalha de forma integrada essas três atividades, com certeza, a universidade terá indicadores seguros de sua produtividade e de sua sociabilidade.

Uma universidade multicampi do porte da Uneb revela o grau de complexidade no planejamento e no fomento das atividades de pesquisa, pois é necessário revelar a importância que se deve dar a construção e a circulação do conhecimento na capital e nas regiões interioranas da Bahia. Essa construção pode se tornar uma ferramenta significativa no encurtamento das distâncias acadêmicas, na forma colonial pela qual a metrópole ainda enxerga a vida universitária no interior do Estado. É necessário considerar a produção do conhecimento nos lugares mais distantes da Bahia como sendo um fator de desenvolvimento social, pois através da investigação filosófica, humanística e científica, as comunidades podem revelar os seus verdadeiros valores, intensificar o aprimoramento de sua cultura e fortalecer a produção material para todos.

### **Conclusão: a Uneb é uma universidade plural e heterogênea**

Finalmente, podemos dizer que a Universidade do Estado da Bahia é uma universidade plural e heterogênea, que se alimenta de diferentes culturas oriundas de uma sociedade plural como é o caso da sociedade baiana, que mantém muitas tradições culturais, mas que está aberta à inovação, aposta no espírito imaginativo de sua comunidade, incentiva o poder criativo de seus alunos e cultiva os valores exigidos pela sociedade democrática.

Trata-se de uma universidade que é plural em sua essência, porque aglutina ao seu processo formativo as principais concepções educativas, científicas, tecnológicas e culturais, fazendo prevalecer os processos formativos integrados e valorativos. Estes processos abertos devem garantir a defesa da autonomia institucional, a garantia da formação de pessoas envolvidas com a mudança, com o fortalecimento do compromisso político e social, com a valorização integral do ser humano e a construção do diálogo entre iguais, que deve ser consolidados por princípios éticos.

Por ser uma instituição social plural, a Uneb precisa se preocupar em defender e em legitimar processos gestores que estejam ladeados pela transparência pública de suas ações, efetivando o princípio de sua equidade funcional, de sua responsabilidade acadêmica e social para fazer valer a sua autonomia didática, científica, administrativa e financeira.

A autonomia didática da universidade será promovida pela elevação do nível de ensino, pesquisa e de extensão, colocando-se a extensão como sendo uma atividade marcante do setor acadêmico, que não poderá funcionar sem articulação com o ensino de graduação, para garantir o aprimoramento da atividade técnica, cultural, profissional e social da universidade.

Através do ensino será possível identificar a criação de um núcleo central de apoio às ações do professor, para dinamizar os programas de formação continuada, as oportunidades de atualização dos docentes, o apoio operacional ao docente em sala de aula com a criação de oficinas pedagógicas que venham ampliar a produção de material didático e a inovação das metodologias e dos recursos de ensino, em todas as áreas do conhecimento.

Entendemos ainda ser necessário construir formas democráticas e inovadoras de processos avaliativos, aprofundando-se o aprimoramento dos docentes, para garantir a efetivação de um padrão de qualidade acadêmica no conjunto da Uneb.

## **REFERÊNCIAS**

ANDIFES. **Lei Orgânica das Universidades**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Federais de Ensino Superior, 1996.

- BAHIA. Governo do Estado. **Lei nº 7.176**, de 10 de setembro de 1997.
- \_\_\_\_\_. **Decretos: nº 11.436/09 e 11.436**, de 13 de fevereiro de 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, nº 248, 23 dezembro 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172/01. **Plano Nacional de Educação, 2000**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo escolar, 2007**.
- \_\_\_\_\_. Instituto Anísio Teixeira. **Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009**. Brasília, 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Autonomia universitária: desafios histórico-políticos**. Universidade e Sociedade, ano VII, nº 12, fev, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Autonomia universitária: uma conquista**. Trabalho apresentado no IV Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, Santiago, Chile, 1998 (mimeo).
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.
- OTRANTO, Célia Regina. **Autonomia e alienação: refletindo sobre a autonomia universitária**. Textos CPDA, nº 13, agosto/2000a.
- \_\_\_\_\_. **A globalização e a educação superior brasileira**. In: SOUZA e FERREIRA (orgs). Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000b, p. 41-53.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- TÁCITO, Caio. A autonomia da universidade. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 136, n. 175, p. 263-268, 1989.
- TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed.

# A REVISTA DA FAEEDA: UMA BREVE HISTÓRIA

Jacques Jules Sonnevile \*

## RESUMO

O presente artigo é uma breve narrativa da formação e das transformações que ocorreram na Revista da Faeeba, um periódico científico, criada na antiga Faculdade de Educação do Estado da Bahia, desde o ano de 1992 até hoje, do ponto de vista do seu Editor executivo.

**Palavras-chave:** Faeeba. Periódico científico. Periódico temático e semestral.

## ABSTRACT

### THE REVISTA DA FAEEDA: A SHORT HISTORY

The present paper is a short narrative of the Revista da Faeeba's formation and transformations, a scientific periodic, founded in the Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Brazil, from 1992 to to-day, in point of his executive editor.

**Keywords:** Faeeba. Scientific periodic. Thematic and semestral periodic.

## Introdução

Em 1992, depois de ter criado, junto com Tânia Regina Dantas, o Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe), na Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba)<sup>1</sup>, da Uneb, recebi de Yara Ataíde o convite para juntos iniciarmos a elaboração de um periódico, semestral e temático, tendo 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. O nome seria Revista da Faeeba. Foi feito o projeto do periódico, com os nomes dos Editores e do Conselho Editorial, e encaminhado para a diretora da Faeeba, Nadia Fialho. Convocado o Colegiado Departamental, o projeto foi pronta-

mente aprovado, de modo que os trabalhos para o primeiro número pudessem ser iniciados.

O primeiro número tinha como temática *Educação e Universidade* e foi lançado no final de 1992. Hoje, após 18 anos, já estamos finalizando o n. 33, com o tema *Educação Indígena*. Além disso, foram impressas duas edições do número especial sobre o *Centenário de Bello Monte – Canudos 1893-97*, e atualmente está sendo preparado outro número especial por ocasião dos *30 anos da Faeeba* e os *10 anos do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)*.

O que podia ser mais uma revista com vida curta e efêmera, tantos os obstáculos e as dificuldades a serem vencidos, continuou persistindo e crescendo em volume e em qualidade na forma e no conteúdo, graças à dedicação e ao compromisso de uma

\* Doutor pela Universidade Católica de Louvain-Bélgica. Mestre em Ciências Sociais pela Ufba. Professor visitante na Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. Editor executivo da Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: jacqson@uol.com.br

<sup>1</sup> Atual Departamento de Educação - Campus I – DEDC I.

equipe de editoração, do atual grupo gestor e dos colaboradores, muitas vezes sem nenhum tipo de remuneração, entre os quais devem ser mencionadas as revisoras durante os vinte primeiros números, e graças ao trabalho de pesquisa e de produção dos inúmeros autores que passaram pela revista e deixaram sua marca de qualidade. Apenas nos dois primeiros anos, em 1992 e 1993, devido à falta de experiência da equipe e à escassez de recursos, foi possível publicar uma só edição em cada ano, os números 1 e 2. Em 1994, foi publicada, além do n. 3, a primeira edição do número especial sobre o Centenário de Bello Monte – Canudos 1893-1897, sendo que uma segunda edição melhorada e ampliada foi lançada em 1995.

Seguem aqui os 33 números e mais o número especial (2. edição ampliada), com os temas, meses e ano de sua publicação:

- Nº 1 – Educação e Universidade – jan./dez., 1992
- Nº 2 – Educação e Cidadania – jan./dez., 1993
- Nº 3 – Educação e Comunicação – jan./dez., 1994
- Nº Especial – 2. ed. – Centenário de Bello Monte – Canudos 1893-1897 – jan./jun., 1995
- Nº 4 – Educação e Sociedade – jul./dez., 1995
- Nº 5 – Educação e Educadores – jan./jun., 1996
- Nº 6 – Educação, Ciência e Tecnologia – jul./dez., 1996
- Nº 7 – Educação e Ética Social (com homenagem especial a Paulo Freire) – jan./jun., 1997
- Nº 8 – Educação e Terceiro Milênio – jul./dez., 1997
- Nº 9 – Educação e Literatura – jan./jun., 1998
- Nº 10 – Educação e Política – jul./dez., 1998
- Nº 11 – Educação e Família – jan./jun., 1999
- Nº 12 – Educação e Contemporaneidade – jul./dez., 1999
- Nº 13 – Brasil 500 Anos – jan./jun., 2000
- Nº 14 – A Construção da Paz – jul./dez., 2000
- Nº 15 – Educação, Linguagem e Sociedade – jan./jun., 2001
- Nº 16 – Globalização e Educação – jul./dez., 2001
- Nº 17 – Inclusão/Exclusão Social e Educação – jan./jun., 2002

Nº 18 – Educação e Desenvolvimento Sustentável – jul./dez., 2002

Nº 19 – Educação e Pluralidade Cultural – jan./jun. 2003

Nº 20 – Educação e Formação do Educador – jul./dez. 2003

Nº 21 – Educação e Leitura – jan./jun. 2004

Nº 22 – Educação e Novas Tecnologias – jul./dez. 2004

Nº 23 – Tecnologias Digitais e Novas Ambiências Educacionais – jan./jun. 2005

Nº 24 – História da educação – jul./dez. 2005

Nº 25 – Educação, Arte e Ludicidade – jan./jun., 2006

Nº 26 – Educação e Trabalho – jul./dez., 2006

Nº 27 – Educação Especial – jan./jun., 2007

Nº 28 – Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis – jul./dez., 2007

Nº 29 – Memória, Histórias de Vida e Formação de Professores – jan./jun., 2008

Nº 30 – Docência e Contemporaneidade – jul./dez., 2008

Nº 31 – Educação Infantil – jan./jun., 2009

Nº 32 – Educação e Representações Sociais – jul./dez., 2009

Nº 33 – Educação Indígena – jan./jun., 2010

O objetivo deste artigo não consiste na análise do conteúdo dos textos e números, impossível de ser realizada dentro do espaço limitado de um artigo, neste número especial da revista. No site provisório da Revista da Faeeba ([www.revistada-faeeba.uneb.br](http://www.revistada-faeeba.uneb.br)), link **Catálogo**, podem ser encontrados os títulos e os nomes dos autores de todos os textos publicados, por número, meses e ano. Além disso, no link **Edições anteriores** do mesmo site, os leitores têm acesso ao texto integral de todos os números, podendo ser feito seu download em PDF, dando a possibilidade de ler e imprimir os artigos que lhes interessam. Infelizmente, faltam os artigos dos números 1 e 2, editados numa empresa fora da Revista da Faeeba, sem que o texto digitalizado nos fosse repassado. Falta fazer a digitalização desses dois primeiros números.

Aqui será narrada a experiência que tive como editor executivo<sup>2</sup>, durante esses 18 anos, junto com a editora geral Yara Ataíde e com todos os que trabalharam e colaboraram com a revista. A narrativa terá 3 partes: 1) o período de 1992 a 1999, os anos de formação da revista da Faeeba, dos números 1 a 12; 2) o período de 2000 a 2005, dos números 13 a 23, ou seja, o período de renovação da revista; 3) o período de 2005 a 2010, a consolidação da revista, dos números 24 a 33.

## I. A formação da Revista da Faeeba: os números 1 a 12 (1992-1999)

O primeiro número, sobre o tema *Universidade*, foi realizado de modo bastante tranquilo. Depois de ter recebido os textos e, após os pareceres e a seleção, os selecionados foram entregues para uma empresa fazer a editoração eletrônica (com o editor de texto Ventura). Em 1992, há apenas 18 anos, computador e informática eram conhecidos somente em salas especiais das repartições públicas e da universidade. Recebemos de volta um rascunho de várias páginas compridas do texto digitado, para conferir os eventuais erros. Lembro-me bem como isso foi feito em grupo, onde um lia o original datilografado e os outros anotavam os erros de digitação no rascunho. No final, a empresa nos entregava as folhas de fotolito, com o texto definitivo, pronto para ser impresso e encadernado na gráfica da Uneb, junto com a primeira capa.<sup>3</sup> O formato da revista, nos números 1 a 12, era assim: altura de 22 cm, largura de 16 cm e a mancha gráfica de 12 por 18 cm.

A impressão do primeiro número, assim como dos três números seguintes, foi feita na Gráfica da Uneb, com equipamentos bastante obsoletos e sempre realizada de acordo com os recursos disponíveis, acarretando atrasos consideráveis para a publicação da revista.

O primeiro número tinha apenas 137 páginas, mas, como se pode ver no catálogo do site, tem artigos muito importantes, como o de Nadia Fialho, que apoiou firmemente a nova revista, desde o início e, mais tarde, como Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação. Sem dúvida, este número merece ser digitalizado e disponibilizado, sobretudo pela entrevista, feita por Maria Palácios<sup>4</sup>, com o antropólogo Thales de Azevedo, que aos 88 anos, lúcido

e corajoso, faz um depoimento valioso sobre a educação e a universidade no século XX, na Bahia. Finalmente, relendo um pequeno artigo de Cipriano Luckesi<sup>5</sup>, quero citar apenas um parágrafo que trata de uma temática que se tornou, mais tarde, muito presente nas pesquisas educacionais. E, ainda hoje, a problemática persiste.

Genericamente, poderíamos dizer que, durante longo tempo, a educação escolar (básica e universitária) privilegiou o ensino e aprendizagem que tinha e tem por base os conceitos e a formalidade mental de conhecimento. A vida emocional foi obscurecida de tal forma que parecia e parece nem mesmo existir. O mental ocupou todo o espaço e dele emergiu um caminho voluntarioso de construir o mundo “apesar de tudo”. Nesse processo não interessava o mundo como ele “é”, mas sim como “deve ser”. Ocorreu, assim, um seccionamento na experiência humana e, com isso, o mental-conceitual foi hipertrofiado. O componente emocional da existência, que é aquele que retém e direciona a vida humana, foi sendo estiolado, impedindo que o afeto tivesse livre fluxo na direção da existência.

O segundo número, sobre o tema *Educação e Cidadania*, teve muitas contribuições valiosas, atingindo 244 páginas, e deve também ser digitalizado. O processo de digitação, formatação e editoração, porém, foi extremamente penoso. Executado por outra empresa (que ofereceu um preço mais baixo), deu origem a um vai e vem cansativo, a fim de corrigir os inúmeros erros. Além disso, deste número também restou apenas o resultado impresso.

A digitação e editoração da primeira versão do número especial sobre *Canudos (1893-1897)* foi um processo ainda mais doloroso. Foi contatada uma equipe da própria Uneb para editar o texto no Pagemaker. O resultado foi desastroso, exi-

<sup>2</sup> Na Revista da Faeeba, o editor executivo é o responsável pela elaboração dos números da revista, desde o recebimento dos textos até a sua publicação.

<sup>3</sup> Vide as capas de todos os 33 números no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br) – Edições anteriores

<sup>4</sup> Nos números posteriores, Maria Palácios publicou várias entrevistas importantes: com Jacob Gorender (n. 2); José Calasans (número especial sobre Canudos); Edivaldo Boaventura (n. 5); Eurico Brandão (n. 6) e Bárbara Freitag (n. 7).

<sup>5</sup> LUCKESI, Carlos Cipriano. Educação universitária e formação do ser humano. Revista da Faeeba, Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-35, jan./dez., 1992.

gindo inúmeras correções da minha parte, a fim de conseguir uma edição razoável, mesmo assim, ainda com muitas falhas, felizmente corrigidas na segunda edição.

Foi quando eu consegui comprar, numa viagem a Nova York, um notebook. Com processador 386, tela em preto-branco, com HD de 64 MB e memória de 2 MB<sup>6</sup>, Windows 3.1 e o processador de texto Word 6.0, aprendi, através de manuais, a lidar com a informática, começando a elaborar eu mesmo os números seguintes, com uma formatação pouco sofisticada, mas com um resultado bastante satisfatório, tendo em vista os recursos disponíveis. Daí em diante, ficou em minhas mãos a elaboração digital de todos os números da revista.

Uma vez o texto do n. 3 (*Educação e Comunicação*) pronto, este foi impresso primeiro em papel vegetal, para ser entregue na gráfica da Uneb, que, por sua vez, fez a impressão no papel e a encadernação junto com a capa. Dos números 2 e 3, assim como do número especial (vide a Fig. 1), o desenho da capa foi feito pelo artista Trípoli Gaudenzi, com a impressão em fotolito providenciada pela editora geral Yara Ataíde.<sup>7</sup>



Fig. 1 - Nº Especial – Canudos  
Desenho da capa – T. Gaudenzi

Vieram computadores cada um mais potente e com software mais sofisticado, mas foram basicamente o *Windows* e o processador de texto *Word* os dois instrumentos de trabalho oportunos para eu elaborar todos os números da revista até hoje.

A partir deste momento, ficaram definitivamente estabelecidas a estrutura da revista e as etapas de elaboração dos seus números. Já havia o Conselho Editorial desde o primeiro número, com seis membros da Uneb, dez da Ufba e cinco de outros estados. Eram:

Adélia Luiza de Magalhães, Cipriano Carlos Lukesi, Eivaldo Machado Boaventura, Jacques Jules Sonnevillle, Antônio Raimundo dos Anjos, João Wanderley Geraldi, José Carlos Sebe Bom Meihy, José Crisóstomo de Souza, Kátia Cerqueira de Freitas, Luiz Felipe Perret Serpa, Marcos Formiga, Marcos Silva Palácios, Maria José Palmeira, Maria Luiza Marcílio, Nádia Hage Fialho, Paulo Machado, Raquel Salek Fiad, Robert Evan Verhine, Rogério Cunha de Campos, Walter Esteves Garcia, Yara Dulce Bandeira de Ataíde.

No decorrer dos anos, esta lista foi se modificando e se ampliando, atingindo atualmente um total de 21 conselheiros nacionais, de diversas instituições e de vários estados do país, e 11 conselheiros internacionais, de vários países e instituições, como pode ser visto na edição 33 do site ([www.revista-dafaeeba.uneb.br](http://www.revista-dafaeeba.uneb.br)). Os conselheiros também foram os pareceristas, para fins de avaliação dos artigos recebidos, sobretudo até o número 19, quando aos poucos começamos a receber a colaboração de pareceristas *ad hoc*, especialistas na temática de cada número.

Desde o início, também recebemos o apoio da Biblioteca Central da Uneb<sup>8</sup>, para compor a ficha catalográfica (até hoje está na página 4 de todos os números) e ajudar, pelo menos neste início, na distribuição dos exemplares para instituições acadêmicas do Estado e do país. E logo após a primeira edição, recebemos o número de ISSN **0104-7043**.

Deve ser destacada, com ênfase especial, a colaboração generosa de uma equipe de revisoras,

<sup>6</sup> Consegui adquirir, através do professor Roberto Verhine, uma memória de 8 MB, achada num estoque em San Diego – USA.

<sup>7</sup> Nunca é demais lembrar que a idéia de criar a Revista da Faeeba foi da professora Yara Ataíde, sendo uma prova concreta de que é das idéias e dos sonhos que surgem as realizações mais importantes. E, como Editora Geral, sustentou, de modo consistente, as iniciativas para melhorar sempre a qualidade da revista, resultando nas inovações e transformações e na consolidação, descritas neste artigo.

<sup>8</sup> Atualmente, a revisora das Referências é Jacira Almeida Mendes, da biblioteca Central.

que fazia a revisão ortográfica e gramatical dos números 1 a 20, todas professoras do atual Departamento de Educação I da Uneb. Durante mais de dez anos, eu levava os textos impressos para a casa de Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas e Véra Dantas de Souza Motta.<sup>9</sup> Mesmo com todos os afazeres como professoras e pesquisadoras, elas anotaram com competência e cuidado as correções a serem introduzidas no texto, para que eu pudesse corrigir o texto digitado.

Deste modo, as várias etapas da elaboração de cada número começaram a ser delineadas e aperfeiçoadas:

1) A primeira etapa consistia em receber os artigos, incluí-los numa pasta específica do computador e fazer uma lista numerada com os títulos, autores e datas do recebimento, para o acompanhamento dos próximos passos. No início, os textos foram entregues em três vias datilografadas, devendo ser digitados com a ajuda dos funcionários do Nupe. Depois, eu recebia os textos já digitados em disquete e, logo depois, me chegavam via internet. A evolução rápida dos instrumentos da informática e da internet ajudou demais na formação e na transformação da revista. A comunicação rápida e fácil com os autores, conselheiros e pareceristas, de qualquer parte do país e do mundo, possibilitou a troca de informações de modo impensável há poucos anos.

2) Após uma avaliação inicial, os textos são encaminhados, omitindo sua autoria, para os conselheiros e/ou os pareceristas *ad hoc* – no início foi sob forma impressa e, depois, via internet – a fim de receber sua avaliação para fins de publicação. Até presente momento, a **avaliação** é dada com a indicação de quatro alternativas e acompanhada por uma justificativa: a) aprovado, sem restrições; b) aprovado, com restrições; c) aprovado, com alterações indispensáveis, sujeitas a novo parecer; d) não publicável.

3) Com a chegada das avaliações, inicia-se a terceira e mais importante fase: o **encaminhamento** dos pareceres b) e c), a fim de receber as correções e alterações solicitadas; a seleção dos textos a serem publicados e a sua formatação. A formatação começa, primeiro, com os textos dos autores que foram convidados para escrever um

artigo sobre o tema específico do número e, em segundo lugar, com os textos aprovados sem restrições, e, finalmente, com os textos aprovados com restrições, após receber as correções e alterações. A formatação no processador de texto (Word) é feita no mesmo formato (fontes, recuos, espaços entre linhas e parágrafos, mancha gráfica) da editoração final, de modo que seja possível prever o total de páginas que determinado número vai ocupar, um dado importante, como se verá mais adiante.

A formatação dos artigos selecionados para serem publicados inclui também uma revisão preliminar da ortografia e gramática, das citações e das referências. Os artigos formatados são, então, encaminhados para seus autores, solicitando-lhes devolver o texto com as correções e complementações, dirimindo eventuais dúvidas ou esclarecendo os pontos que não ficaram suficientemente claros. A finalidade de todo este esforço é o aperfeiçoamento e a valorização dos artigos, porque é deles que depende a qualidade da revista. Assim se estabelece uma cumplicidade entre a revista e os autores. Enquanto estes se sentem gratificados pelo fato de seus artigos serem aceitos, também a qualidade da revista depende do compromisso e da seriedade do trabalho dos autores.

4) O passo seguinte são as várias **revisões**: a redação, as referências e os abstracts. As duas últimas via internet, e a primeira ainda no texto impresso, precisando da correção no texto digitado e, algumas vezes, também da ajuda dos próprios autores. Mesmo depois das revisões, os textos são de novo encaminhados para os autores a fim de receber sua palavra final, pois uma leitura atenta faz descobrir, várias vezes, pequenos detalhes a serem corrigidos ou modificados.

5) A **elaboração definitiva** do número consiste em: definição da ordem dos artigos e textos, elaboração das páginas iniciais (página de rosto, créditos, dados diversos) e do sumário, redação do editorial e da apresentação.

6) As duas etapas finais, a **editoração** e a **impressão**, serão tratadas de modo separado, a depender do período da revista, como veremos agora.

<sup>9</sup> Kátia Mota, professora do DEDC I, também atuou como revisora em alguns números, além de colaborar como parecerista e colaboradora, sobretudo no terceiro período, a ser descrito neste texto.

No período inicial da formação da revista, a partir do n. 3 (Educação e Comunicação) e da 2ª versão revisada e ampliada do número especial sobre Canudos, a editoração consistiu meramente na unificação dos textos em um único arquivo do Word, com a indicação no rodapé do nome da revista, cidade, número, meses e ano (por exemplo: Revista da Faeeba, Salvador, nº 10, jul./dez. 1998) e a página. Para imprimir este arquivo foi preciso usar um artifício, a fim de evitar que, no computador da gráfica, ele sofresse modificações indesejáveis. Após a aquisição de um tipo de papel vegetal, muito parecido com o fotolito, mas mais barato, foi possível imprimir o arquivo todo nestas folhas, com uma impressora a laser, para elas serem entregues à empresa. No início, levava meu notebook para a PPG, onde pude utilizar este tipo de impressora. Depois, adquiri minha própria impressora a laser, sendo que o departamento me fornecia o toner apropriado. Para a capa recebemos a colaboração generosa do Prof. Luís Fernando Pinto. (vide a Fig. 2).



Fig. 2 – Capa do n. 10  
Autor: Luís Fernando Pinto

Faltava a impressão, a parte mais custosa. Após as quatro experiências demoradas na gráfica da Uneb, foi decidido entregar a impressão para uma empresa gráfica. Para custear esta parte foi decisivo o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

(PPG), através da sua pró-reitora Nadia Fialho. Com sua intermediação, conseguimos o financiamento do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CADCT) (atual Fapesb) – da Seplantec, para a impressão dos números 4, 5, 6, 11 e 12, enquanto a própria PPG se encarregava do financiamento da impressão dos números 7, 8, 9 e 10. Os processos de licitação para a seleção da empresa foram realizados pelo próprio Departamento de Educação I.

Deste modo, estes anos iniciais foram um período fundamental para a aprendizagem da equipe de editoração. A origem dos artigos, no início limitada ao campus I da Uneb, aos poucos foi atingindo as outras unidades da instituição e, mais tarde, os outros Estados, do Sul, Sudoeste, Norte e Nordeste do país. Os temas ligados à Educação foram mantidos bastante amplos, tal como *Universidade, Cidadania, Comunicação, Sociedade, Educadores, Ciência e Tecnologia, Ética Social, Terceiro Milênio, Literatura, Política, Família e Contemporaneidade*, facilitando assim o encaixe dos textos com as mais diversas abordagens.

Não se pode finalizar esta primeira parte, sem salientar a importância do número especial sobre a guerra de Canudos, especialmente pela diversidade de abordagens profundas sobre este acontecimento significativo para a história da Bahia e do Brasil, a partir dos mais diversos pontos de vista: *político* (Consuelo Novaes Sampaio), *psicanalítico* (Luís Fernando Pinto), *historiográfico* (José Calasans; Yara Ataíde; Oleone Coelho Fontes; Alberto Martins da Silva), *ecológico* (Edivaldo M. Boaventura) e *teológico* (Alexandre Otten), finalizando com a entrevista com José Calasans, historiador com profundo conhecimento da guerra de Canudos e da figura histórica de Antônio Conselheiro.

## II. A renovação da revista da Faeeba: os números 13 a 23 (2000-2005)

Com a chegada da Editora geral Yara Ataíde, voltando definitivamente de Natal, onde passou alguns anos para fazer o seu doutorado, com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), e com a entrada de Nadja Bittencourt na comissão de editoração, a fim de assumir a parte administrativa



e financeira da revista, chegou o momento de introduzir mudanças na revista. Primeiro, no nome: conservando como primeira parte *Revista da Fae-eba*, pelo fato de ser conhecido como uma marca nos meios acadêmicos, foi acrescentado *Educação e Contemporaneidade*, a fim de explicitar melhor seu objetivo.

Em segundo lugar, no seu projeto gráfico. Foi convidado Uilson Moraes – da Symbol Publicidade –, com grande experiência no assunto, que nos convenceu da importância de modificar tanto o formato quanto a apresentação da revista, nos mais diversos aspectos, desde a capa até a diagramação do texto. Todas as capas, do n. 13 até o n. 23 foram criação de Uilson (vide como exemplo a Fig. 3). Junto com as capas, criou os desenhos nas páginas intermediárias, separando as diversas seções da revista. Além disso, foi introduzida a configuração do dorso (com o tema do número, meses e ano e o número da edição) e do fundo da capa (com a lista dos artigos, junto com as páginas). Desde então, também, a revista adquiriu seu formato atual de 190 mm (largura) por 265 mm (altura).

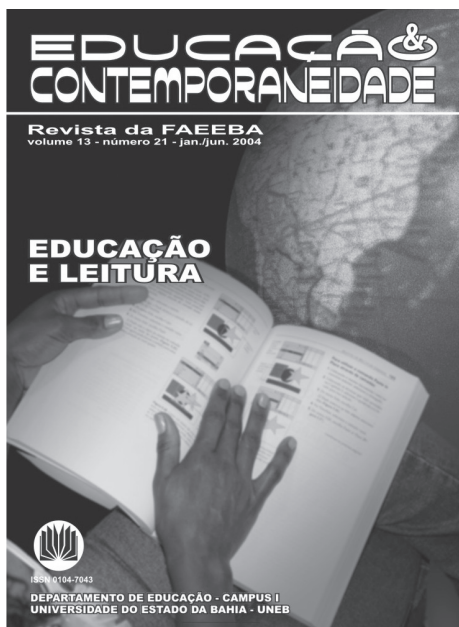


Fig. 3 – A capa do n. 21  
Autoria: Uilson Moraes

No começo Uilson fez também o trabalho de editoração (no pagemaker, o editor de texto usado até o n. 33) para os números 13 e 16, base para o projeto

gráfico adotado até hoje, embora com algumas pequenas alterações. O texto fica impresso na mancha gráfica de 160 mm (largura) por 220 mm (altura), em duas colunas, cada uma com 77 mm de largura. A partir do n. 17 entrou, como técnico para a parte de editoração, José Caldas – da CD Home Studio –, responsável pelo projeto gráfico definitivo, com o rodapé incluindo o nome da revista, nome da cidade de Salvador, volume e número, meses e ano, e no cabeçalho o título do artigo e o nomes do(s) autor(es). Assim, durante todo este período, mantivemos uma estreita colaboração com Uilson (capa) e Caldas (editoração), a fim de apresentar a revista num formato mais bonito e acabado.

Para completar o que diz respeito aos próprios textos, contratamos um tradutor para fazer o abstract ou revisar o abstract dos próprios autores. Além disso, foi contratada uma bibliotecária permanente para cuidar da aplicação das normas da ABNT. É claro que estas medidas para aperfeiçoar a forma da revista implicaram num aumento considerável de seus custos. Felizmente, desta vez recebemos a ajuda da Pró-reitoria de Extensão (Proex), através do então pró-reitor, Lourivaldo Valentim da Silva, que se dispôs a ajudar nos custos da publicação, além de conseguir o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) para os números 19 a 23.

Também o Departamento de Educação, através da diretora Adelaide Rocha Badaró, assumiu as despesas dos trabalhos de terceiros, além de providenciar um espaço próprio para a revista, junto com uma funcionária. Assim, foi possível iniciar um trabalho mais permanente de distribuição e de intercâmbio com outros periódicos, além da venda da revista por assinatura. As constantes viagens de Nadja Bittencourt também ajudaram a divulgar a revista, de modo que nos fossem encaminhados cada vez mais textos.

O conteúdo da revista adquiriu, deste modo, uma estrutura mais definida, sobretudo com indicação de temáticas mais específicas, obrigando a revista a ter como seções: os *Artigos*, com os textos próprios da temática de cada número, os *Estudos*, com os textos que tratam de assuntos diversos, as *resenhas* e os *resumos* de dissertações ou teses. Além disso, o número de páginas e de artigos aumentava em cada número, até alcançar o máximo

de 278 páginas (n. 24) e 21 artigos (n. 31). Como veremos no item III, com o tempo isso nos obrigou a limitar tanto o número de páginas por número quanto o tamanho máximo dos artigos.

Para o conteúdo da Revista da Faeeba, a inovação mais importante ocorreu a partir do número 15, de jan./jun. 2001, com a sua temática: *Educação, Linguagem e Sociedade*. Pela primeira vez a revista contou com a colaboração de um grupo de pesquisadores, especialistas no assunto do número: o NÚCLEO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (NEL), do Departamento de Educação I da Uneb. Formado no segundo semestre de 2000, o núcleo era composto pelas Professoras Lígia Pellon de Lima Bulhões, Maria Antônia Ramos Coutinho, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas e Véra Dantas de Souza Motta. Numa significativa demonstração de compromisso e produtividade, o grupo assumiu o papel de organizador do núcleo temático da Revista, convidando autores e incentivando pesquisadores a produzir artigos sobre o tema. Além disso, o grupo escreveu a apresentação, iniciando com as seguintes palavras<sup>10</sup>:

As numerosas edições da Revista da Faeeba têm produzido laços de trabalho entre muitos dos seus colaboradores, em especial de um pequeno grupo de revisoras pertencentes ao Departamento de Educação e Departamento de Ciências Humanas do Campus I. (...) Neste momento em que a Revista da Faeeba completa sua 15ª edição, com o tema **EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE**, seus editores gentilmente nos encarregaram de preparar a edição, desde a seleção de colaboradores à revisão dos originais, desafio que se constituiu em satisfação para todo o grupo. O conjunto de artigos aqui reunidos verifica a pluralidade de abordagens e objetos que o tema suscita, representando uma parcela daqueles que pesquisam e produzem material, no território nacional, sobre as práticas pedagógicas no ensino da língua, a diversidade lingüística e a sócio-história do Português brasileiro, a análise do discurso, a leitura e a produção de textos, e as questões metodológicas referentes à pesquisa lingüística.

O texto apresenta, a seguir, todos os artigos, com seu título, o/a(s) autor(es/as) e o assunto abordado. Este número 15 da Revista da Faeeba, sem dúvida, foi um marco na sua história, tanto pela colaboração de um grupo de colegas do Departamento quanto pelo resultado, constituindo-se em 14 artigos

valiosos sobre a linguagem na sua relação com a sociedade e a educação.

O mesmo procedimento foi adotado no número 18, de jul./dez. 2002, com a temática: Educação e Desenvolvimento Sustentável. Só que, agora, a coordenação para divulgar a temática, convidar colaboradores e pareceristas ad hoc começou a ser exercida por uma linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). No caso do número 18, foi a Linha de pesquisa 3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Sustentável, com Nadia Fialho como a coordenadora do grupo. A sua apresentação inicia com o seguinte texto<sup>11</sup>:

Este número da **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade** - representa um momento de rara significação. Há cerca de dez anos, um professor levava a uma diretora de uma faculdade a idéia de uma revista. Ali, a Revista da Faeeba começava a nascer das mãos do professor Jacques Jules Sonnevill. Publicada em 1992, a Revista trazia em seu primeiro número a temática da *Universidade*.

Agora, voltamos a receber do professor Jacques uma nova tarefa: a de preparar com ele a edição dedicada à Linha de Pesquisa **Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável**, que coordenamos junto ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/Uneb. Chegamos então ao número 18 desta Revista, dedicado ao tema **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**.

Grato re-encontro da amizade e das temáticas que nos juntam.

Os números seguintes, coordenados por uma linha de pesquisa do PPGEduC, foram o n. 19, de jan./jun. 2003, com a temática *Educação e Pluralidade Cultural (Linha de pesquisa 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural)*; o n. 20, de jul./dez. 2003, com a temática *Educação e Formação do Educador (Linhas de pesquisa 2 - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador; especificamente o grupo de professores que pesquisam a formação do educador)*; o n. 22, de jul./dez. 2004, com a temática *Educação e Novas Tecnologias*

<sup>10</sup> APRESENTAÇÃO. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 10, n. 15, p. 9-11, jan./jun./2001.

<sup>11</sup> APRESENTAÇÃO. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 18, p. 253-256, jul./dez. 2002.

(também da linha de pesquisa 2, desta vez com o grupo de professores que pesquisam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Para este último, recebemos tantas contribuições valiosas, das mais diversas partes e instituições do país, que nos sentimos na obrigação de estender esta temática para mais um número, ou seja, o n. 23, de jan./jun. 2005, com o tema *Tecnologias Digitais e Novas Ambiências Educacionais*. Na lista Qualis da Capes, a Revista da Faeeba já havia conquistado a nota Nacional B, a nota máxima para periódicos semestrais.

Foi na fase da elaboração deste número 23 que ocorreu a mais grave crise na história da Revista da Faeeba. Sob pretexto de receber uma proposta de aperfeiçoar o projeto gráfico da revista, fomos para uma reunião com outra editora universitária, que nos fez uma proposta bem diferente: entregar para ela a diagramação, a editoração, a capa, e, se fosse preciso, a impressão da revista, deixando para os seus responsáveis apenas a seleção e revisão dos textos. A recusa desta proposta, que entregaria na realidade o periódico para outra Editora, teve como efeito imediato a paralisação do financiamento da revista. Também os pagamentos da editoração e da elaboração da capa do número anterior (o n. 22) foram suspensos.

Felizmente, a diretora do Departamento de Educação I, a professora Ângela Camargo, apoiou nossa posição e reuniu um grupo de professores (o embrião do futuro Grupo Gestor), a fim de achar uma solução para a crise, que durou vários meses. Finalmente, foram encontrados os recursos para levar adiante os trabalhos (revisão e tradução), pagar os atrasados e chegar ao texto final do n. 23. Além disso, Jumara Novaes Sotto Maior (que se tornou, a seguir, a coordenadora administradora e financeira da revista) achou um novo técnico (Linivaldo Cardoso Greenhalgh ou, simplesmente, Lino) que se dispôs a finalizar a editoração, usando a mesma capa do número anterior, por se tratar do mesmo tema, alterando apenas os dados e o título.

### III. A consolidação da revista da Faeeba: os números 24 a 33 (2005-2010)

O número 24, de jul./dez. 2005, foi a prova cabal de que a crise, pela qual a revista passou, fortaleceu

e consolidou definitivamente o periódico como o mais importante da Uneb e como um dos mais importantes do país na área da Educação. Dedicado ao tema *História da Educação* (com a coordenação da linha de pesquisa 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural), recebemos um volume enorme de artigos, obrigando a equipe (Jaci Menezes, Elizabete Santana, Maria Alba Guedes, Denise Laranjeiras, Sílvia Leite e Jumara Novaes), ligada ao Projeto Memória da Educação na Bahia, a destinar somente uma parte (15 artigos) para a edição 24 da revista, deixando a parte maior (35 textos) para uma coletânea, chamada de *Educação na Bahia: memória, registros, testemunhos*, publicada pela Editora da Uneb, em 2005/2006. Foi uma volta por cima em grande estilo, para não deixar dúvida sobre a força e o prestígio no âmbito nacional do Revista da Faeeba.

A partir deste mesmo número, por motivos de economia, as capas assumiram o mesmo desenho e modelo, mudando-se em cada número somente os dados na frente e no dorso e o sumário no fundo, além da cor predominante. Vide a Fig. 4. A figura, símbolo também do PPGEduc, é parte do mural “A Luz”, de Carybé, presente numa das salas da Escola Parque, em Salvador/BA.

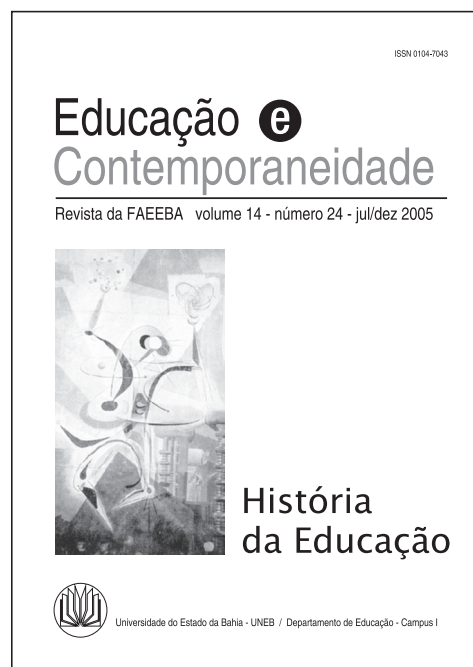


Fig. 4 – A capa do n. 24  
Autor: Linivaldo C. Greenhalgh

Ao mesmo tempo, o Grupo Gestor, formado para resolver o impasse acima descrito, elaborou o Regulamento da Revista da Faebea, sob a coordenação de Jumara Novaes, num processo que durou vários meses, a fim de definir as atribuições de cada um dos seus membros nos diversos aspectos do periódico, como: a definição da política editorial, elaboração das edições, publicação, divulgação e distribuição, os contatos com os órgãos da Uneb, com o Departamento e com os patrocinadores, e a administração dos recursos.

Cabe salientar o caráter específico do número seguinte, o n. 25, de jan./jun. 2006, sobre o tema *Educação, Arte e Ludicidade*, elaborada com a contribuição decisiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel) – da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (Ufba), iniciando-se, deste modo, uma nova linha de cooperação científica, desta vez com outra instituição localizada na mesma cidade de Salvador. Foi o início de um fecundo intercâmbio acadêmico com outras instituições acadêmicas, dentro e fora do Estado da Bahia, permitindo uma integração crescente com diversos grupos de pesquisa em educação no país e no mundo.

De fato, a partir daí, a metodologia de trabalho para elaborar os números da revista sofreu uma mudança significativa. Em primeiro lugar, foi definida e ampliada a lista dos futuros números da Revista da Faebea, para ser amplamente divulgada tanto nos números da revista que estão sendo publicados quanto no seu site, de modo que os nossos colaboradores-pesquisadores pudessem se preparar com bastante antecedência para elaborar seus artigos.

Convidamos, também, um coordenador para cada um destes futuros números, especialista na temática e escolhido entre os professores do PPGEduC. Suas principais tarefas são cinco: 1) **divulgar** no país e no exterior a temática dos futuros números, os prazos e as normas; 2) **convidar** alguns pesquisadores renomados para publicar um texto num número específico; 3) elaborar uma lista de **pareceristas ad hoc**, para avaliar os textos recebidos; 4) elaborar, junto com o editor executivo, a **lista** dos textos a serem publicados, de acordo com o espaço disponível; 5) escrever a **apresentação**, com uma descrição sintética do conteúdo do número.

Foram divulgadas as normas para os colaboradores, com detalhes bastante específicos, a fim de que os autores tivessem um guia seguro para elaborar e encaminhar os seus textos. Elas contêm quatro itens: 1) a proposta editorial; 2) o recebimento e a avaliação dos textos recebidos; 3) os direitos autorais; 4) o encaminhamento e a apresentação dos textos.<sup>12</sup>

O site, já citado diversas vezes, foi elaborado na mesma época, com a colaboração preciosa de Lynn Alves, nossa colega do departamento e do PPGEduC, que convidou sua amiga Nalini Vergasta de Vasconcelos, da Pinaúna Digital, para construir a página inicial. A manutenção do site (na sua forma provisória) foi assumida pela setor de Informática do PPGEduC, especialmente com a ajuda de Ednei Otávio Santos.

Deste modo, o número 27 da Revista da Faebea (de jan./jun. 2007), com a temática *Educação Especial*, foi o primeiro a ser elaborado com a nova metodologia de trabalho, acima descrita. A coordenadora Luciene Maria da Silva, da Linha de Pesquisa 3 do PPGEduC, fez uma ampla divulgação da temática e conseguiu reunir uma equipe de 20 pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os 48 textos recebidos. Depois da avaliação, foram selecionados 18 artigos, provenientes dos mais diversos centros de pesquisa do país.

Eduardo Nunes, o coordenador do n. 28, de jul./dez. 2007, com a temática *Educação ambiental e sociedades sustentáveis*, introduziu um elemento novo na revista: convidou pesquisadores de fora do país (Itália, Cuba, Guatemala e Nicarágua), visando ampliar o alcance da revista para o âmbito internacional. Mesmo trazendo custos adicionais – para traduzir os textos recebidos em língua estrangeira (exceto os textos em espanhol) –, foi algo de suma importância, a fim de abrir novos horizontes para a revista. Por sua vez, Elizeu Clementino de Souza, o coordenador do n. 29, de jan./jun. 2008, sobre o tema *Memória, histórias de vida e formação de professores*, fez uma ampla divulgação da temática, dentro e fora do país e, com sua convivência nacional e internacional com os pesquisadores da temática, conseguiu reunir mais de 30 textos para serem avaliados, parte de origem estrangeira, so-

<sup>12</sup> Vide site: [www.revistadafaebea.uneb.br](http://www.revistadafaebea.uneb.br) – link Aos colaboradores

bretudo na língua francesa, e a maior parte das mais diversas regiões do país. Outra marca importante foi o n. 30 de jul./dez. 2008, sobre o tema *Docência e contemporaneidade*; sob a coordenação de Cristina d'Ávila, uma equipe de pareceristas *ad hoc* avaliou os cerca de 60 textos recebidos para fins de publicação. O tema da docência no contexto da contemporaneidade, embora tratado com uma grande diversidade de abordagens, tinha como ponto comum o papel decisivo do docente frente à realidade complexa da educação atual. Desfilam, neste número, autores de renome nacional e internacional.

A coordenação do n. 31, de jan./jun. 2009, sobre o tema *Educação Infantil*, foi de Liana Sodré, professora da Uneb no campus de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia, com amplo conhecimento das pesquisas e dos pesquisadores acerca do assunto. Via e-mail conseguiu compor uma equipe de pareceristas *ad hoc*, para avaliar cerca de 40 textos encaminhados para a revista, resultando na seleção de vinte e um artigos, nacionais e internacionais, para serem publicados, tendo ampla repercussão nos meios acadêmicos. O n. 32, de jul./dez. 2009 foi sobre *Educação e Representações Sociais*, sob a coordenação de Maria de Lourdes S. Ornellas e Sandra Regina Soares, com a publicação de 18 artigos, nacionais e internacionais. O n. 33, de jan./jun. 2010, com o tema *Educação Indígena*, em fase de elaboração e com a publicação prevista para março de 2010, tem a coordenação de Marcos Luciano Lopes Messeder (Uneb), José Augusto Laranjeiras Sampaio (Uneb) e Cecília McCallum (Ufba). Deve ser observado que, a fim de alcançar o nível A2, o máximo para periódicos semestrais pelos novos critérios de avaliação da lista Qualis, a revista limita a 25% o número de artigos, oriundos de autores pertencentes à própria Uneb. A nota atual da revista é B1.

Graças aos esforços da Editora Geral Yara Ataíde e da coordenadora administrativa e financeira Jumara Novaes, em estreita colaboração com a então diretora do DEDCI, Ângela Camargo, a revista recebeu o patrocínio valioso da Petrobras para os números 29, 30 e 31. Apesar da crise econômica que se abateu sobre o mundo, este patrocínio foi renovado para os três números seguintes: 32, 33 e 34. Este patrocínio possibilitou o pagamento não

só da impressão (limitada a 250 páginas), como também de todos os trabalhos de terceiros, como: revisão, tradução, editoração e capa.

## Conclusão

A descrição mais detalhada da elaboração dos últimos números teve como finalidade mostrar como a Revista da Faeeba, ao longo de seus 18 anos, se desenvolveu e cresceu em qualidade na forma e no conteúdo, de tal modo que alcançou um grau de excelência comparável aos melhores periódicos científicos na área educacional do país. Prova isso o número de instituições nas quais a revista está indexada.<sup>13</sup>

A partir do breve histórico aqui traçado, podemos tirar quatro conclusões, de suma importância para a continuidade e a constante melhoria da Revista da Faeeba:

1. A Revista da Faeeba deve ser considerada de modo definitivo como uma **editora**, no sentido estrito da palavra, porque dispõe de um quadro com todos os encargos e direitos próprios de uma editora, desde o recebimento dos artigos, sua avaliação, seleção, revisão, até a elaboração de cada número, editoração e impressão, continuando com a venda, distribuição e intercâmbio dos exemplares impressos e a criação e manutenção de um site, além de ter uma política editorial própria, em constante evolução. Deste modo, sob pretexto algum, nenhum destes encargos e direitos pode ser cedido para outra editora.

2. Apesar do reconhecimento da importância central que a Revista da Faeeba ocupa dentro da Uneb, do Departamento de Educação I e do PP-GEduC, ela não dispõe de um orçamento próprio e permanente e de uma infraestrutura, com espaço físico adequado, móveis e instrumentos, nem de um quadro fixo de funcionários qualificados, para lhe dar **sustentabilidade e autonomia**. A *institucionalização* e a *profissionalização* da Revista da Faeeba têm como base essas condições concretas e indispensáveis, sem as quais são apenas conceitos abstratos. A solução, no decorrer desses anos todos,

<sup>13</sup> São 8 indexadores, aqui indicados somente pela sigla e : Reduc/FCC; BBE; Cibec/Inep; Edubase; FE/USP; Clase; Inist/CNRS; Iresie. Para mais detalhes, vide a p. 4 dos últimos números no site da revista.

foi apelar para a boa vontade de diversas instâncias, no quadro da Uneb e do Departamento, para custear os números e dar continuidade à revista, além da colaboração significativa, às vezes gratuita ou até com recursos próprios, de professores, pareceristas e revisoras. O patrocínio da Petrobras, nos últimos números, significou, sem dúvida, uma enorme ajuda, que esperamos ser prorrogado por muito tempo. Para a Revista da Faeeba, porém, é insuficiente em relação a um crescimento sustentável, devido a seu caráter provisório, podendo ser interrompido a qualquer momento por motivos da conjuntura de qualquer natureza. Além disso, deve ser levada em consideração a característica específica da revista dentro da Uneb, sobretudo devendo ser preservada sua autonomia político-editorial, acadêmica e organizacional.

3. A elaboração da versão definitiva do **site** da revista é outra questão que precisa de uma atenção especial, pelo fato de aumentar consideravelmente

o acesso ao periódico e, conseqüentemente, o seu alcance no âmbito acadêmico e científico, nacional e internacional. Conta muitos pontos para a própria revista, para o PPGEduc, para o DEDC I e para a Uneb.

4. Com igual atenção, é preciso prever a **renovação** de parte do grupo gestor da revista, especialmente nos cargos da atual Editora Geral, em vias de se aposentar, e do atual Editor executivo, já aposentado, cujo contrato de professor visitante termina no final de 2009. Para substituir os dois fundadores da Revista da Faeeba, é preciso encontrar as pessoas qualificadas e com disposição e tempo para se dedicar plenamente à Revista da Faeeba, dando-lhe continuidade e melhorando-a tanto na sua forma quanto no seu conteúdo científico. De modo algum se pode permitir a interrupção da suas atividades, nem a descaracterização de sua política editorial, tal como foi construída ao longo dos seus dezoito anos.

## REFERÊNCIA

Site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

Salvador, dezembro de 2009

# O NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO DEDC: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Tânia Regina Dantas \*

## RESUMO

Trata-se de um resgate da memória do Núcleo de Pesquisa e de Extensão (Nupe) do Departamento de Educação (DEDC) a partir de documentos da época, como relatórios, propostas, catálogos, revistas em educação visando relatar o processo de criação deste órgão e a filosofia que embasava a equipe responsável pela sua construção. Apresenta as definições de pesquisa e de extensão e fundamenta a criação do Núcleo com base na legislação educacional. Tem como objetivo principal restaurar a memória do Nupe pontuando os acontecimentos mais importantes e descrevendo as circunstâncias em que estes se sucederam. Objetiva também construir o processo identitário deste setor a partir das ações e atividades implementadas, bem como, dos projetos desenvolvidos nestes dezoito anos de sua existência. A pertinência deste trabalho inscreve-se em um amplo movimento de valorização da memória da educação, destacando a formação de professores como eixo central da discussão. Denuncia os aspectos negativos concernentes às dificuldades, equívocos, problemas e entraves e anuncia os aspectos positivos referentes às propostas e sugestões para melhorar a atuação e a articulação do Nupe no contexto acadêmico. Intenta colaborar para a reflexão a respeito da importância de um trabalho acadêmico que seja interdisciplinar e que priorize a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Extensão. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

### THE CENTER OF RESEARCH AND EXTENSION OF DEDC: MEMORY AND IDENTITY

This text is an effort of rescuing the memory of the Center of Research and extension of the Department of Education (Nupe) from documents, reports, proposals, catalogues and journals of education aiming to narrate the process of creation of this organ and the philosophy that based the team accountable for its construction. It presents the definitions of research and extension and substantiates the creation of the Center on the basis of the educational legislation. It's main objective is to restore the memory of the Nupe pointing the most important events and describing their circumstances. It also aims to build an identity process to this sector from the actions and activities implemented, as well as the projects developed in the eighteen years of existence of the Center. The pertinence of this work inscribes itself in a broad movement of valorization of the memory of education, detaching the formation of professors as central axis of the

---

\* Doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona. Mestre em Educação pela Université de Paris VIII. Professora Adjunto B da Uneb. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), DEDC I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: taniaregin@hotmail.com

argument. Denounces the negative aspects concerning the difficulties, misconceptions, problems and obstacles and announces the positive aspects regarding proposals and suggestions for improvement in the action and the articulation of the Nupe in the academic context. Aims to collaborate on the reflection regarding the importance of the interdisciplinary academic work that prioritizes the articulation among education, research and extension.

**Keywords:** Research. Extension. Interdisciplinarity.

## Introdução

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), criada em 1983, ocupa uma posição privilegiada no sistema de ensino estadual. É a maior das quatro universidades estaduais baianas, tem como principal missão formar professores para atuar no ensino público e expressa o seu compromisso com a sociedade atuando na formação sociocultural e na realidade econômica, política de diversos municípios baianos, reunindo a formação social e profissional com a identificação de necessidades, com a melhoria da qualidade de vida e com a adequação ao ambiente tecnológico e organizacional da contemporaneidade.

Para a pesquisadora e professora Nádia Hage Fialho a Uneb é “uma instituição que segue o mesmo percurso das universidades brasileiras e que, desde a sua concepção, procurando espelhar uma matriz multicampi, contempla a perspectiva de articulação com as problemáticas do desenvolvimento local e regional.” (FIALHO, 2001, p. 58).

No conjunto de suas atividades, a prioridade com a educação básica vem sendo sustentada por uma articulação entre o ensino, a extensão e a pesquisa, de forma que cada um destes componentes vem funcionando como dinamizador do outro, desempenhando um papel estratégico na sua missão educacional.

Procurando agregar metas voltadas para a melhoria e a consolidação das suas funções básicas, a Uneb vem priorizando a formação e a qualificação do corpo docente, investindo numa política de apoio à formação de professores para o sistema público através do incremento de projetos de ensino (de graduação e de pós-graduação), de pesquisa e de extensão que vêm contribuindo para o desenvolvimento regional.

Um dos compromissos básicos da gestão da universidade tem sido o de estimular a produtividade técnica e acadêmica, além de integrar o corpo docente, o técnico-administrativo e estudantil, alinhando-se a instituição no seu empenho de valorizar as funções finalísticas (ensino, pesquisa e extensão), investindo, portanto, no fortalecimento dos Núcleos de Pesquisa e Extensão (Nupes).

A organização da pesquisa e da extensão em Núcleos vem oportunizando o trabalho em grupo e de forma colaborativa, em lugar do trabalho individual e isolado, permitindo a socialização e a identificação de trabalhos semelhantes, a articulação dos esforços dos docentes em prol de uma melhor qualificação acadêmica.

A itinerância das atividades dos Nupes propiciou também a organização do trabalho dos professores de forma interdisciplinar, fortalecendo as suas práticas e valorizando a experiência docente, como já incentivava Kincheloe (1997, p. 41):

A possibilidade do fortalecimento do professor necessita uma reconceitualização do conhecimento do professor, isto é, o que os professores necessitam saber para trabalhar em seus empregos com sucesso. Os professores desenvolvem o que muitos têm chamado de conhecimento prático de formas variadas – a experiência sendo uma das mais importantes formas de aquisição.

A pesquisa pode ser entendida como “princípio científico e educativo”, como diálogo transformador que pode servir de orientação para “o processo político de conquista, de construção, de criação que depende da qualidade política dos pesquisadores no contexto da respectiva sociedade” como nos ensina Demo (1997, p. 42).

Fazer pesquisa significa não só a construção coletiva de novos conhecimentos (como já revelava



Fazenda, 1994), mas também a possibilidade de se realizar um trabalho compartilhado e refletido por um grupo de docentes com interesses afins.

A extensão neste trabalho está sendo encarada como trabalho social que pode interferir favoravelmente na transformação da sociedade, considerada como uma função essencial e indissociável do ensino e da pesquisa. Ela vem se concretizando mediante “a realização de ações globalizantes e organicamente articuladas através de programas/projetos elaborados por organismos governamentais...” conforme anuncia Tavares (1997, p. 197) como a possibilidade atual e mais viável da extensão universitária, exatamente como ela é concebida na Uneb. A extensão, para esta autora, é uma das atividades primordiais da universidade dentro de qualquer sociedade moderna.

A extensão é “parte indispensável do pensar e fazer universitários” conforme consta no Plano Nacional de Extensão Universitária que conceitua a extensão como sendo “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (BRASIL, 2001, p.5).

A articulação da pesquisa e da extensão com o ensino vem ao encontro de incentivar a qualificação docente, de auxiliar o processo identitário do professor e de reativar o compromisso social da universidade com a sociedade e a comunidade local.

Tendo como propósito resgatar a memória da criação e da implantação do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe)<sup>1</sup> no Departamento de Educação (DEDC) no Campus I, pretende-se, neste trabalho, efetuar um breve histórico e, em seguida, acentuar a identidade deste setor destacando as principais atividades e projetos desenvolvidos nestes dezoito anos de funcionamento, de forma a demonstrar que a pesquisa e a extensão sempre estiveram articuladas com o ensino e inseridas no cotidiano escolar.

## 1. A memória da criação do Núcleo: um breve histórico

Sabe-se que na década de 90, houve um grande estímulo às ações resultantes de pesquisa, ha-

vendo uma preocupação geral pelos educadores de tentarem e de incentivarem a aplicação dos resultados das investigações científicas em suas classes. Souza (2004, p. 20) já alertava que “as discussões que se consubstanciam nos anos 80 e 90 no Brasil, consolidam o discurso acadêmico de valorização da pesquisa tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, [...] bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional”.

Neste período também é que toma impulso a legislação educacional sobre formação do professor e acerca de diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, tendo como marco principal a aprovação da Lei 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No capítulo IV, que trata da educação superior, esta lei preconiza que deve “incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura” (Inciso III); a extensão, por sua vez, deverá ser “aberta à participação da população, visará difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição” (Inciso VII).

Neste sentido, os Núcleos de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia foram criados para servirem como “órgãos vinculados aos Departamentos, tendo por finalidade estruturar e coordenar as atividades de pesquisa e extensão, incentivar e divulgar a produção científica do Departamento, envolvendo servidores e estudantes em torno dessa atividade”, de acordo com o Regimento Geral da Universidade (Art.55), citado por Dantas (1998, p. 8).

Na gênese do Programa de Pós-Graduação<sup>2</sup> do Departamento de Educação do Campus I da Uneb,

<sup>1</sup> Convém esclarecer que fui eleita Coordenadora deste Núcleo para o período de 1993/1995, tendo sido anteriormente, Vice-Coordenadora de 1991 até 1993, com o Professor Jacques Sonnevillle como Coordenador. Atualmente, em agosto de 2008, fui eleita Vice-Coordenadora do Nupe, por um período de um ano, para trabalhar em uma proposta de ação com uma equipe interdisciplinar de professores que intenta revitalizar este Núcleo.

<sup>2</sup> Participaram da proposta inicial os professores: Arnaud Soares, Maria José Palmeira, Jaci Menezes, Solange Nogueira, Yara Ataíde, Jacques Sonnevillle, Tânia Dantas, Cristina D’Ávila, Nádia Hage Fialho, Fátima Noletto, Ivanê Coimbra, Maria Tereza Coutinho, além de Técnicos da Faeeba.

encontra-se a criação do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe) instalado informalmente a partir de 1991, tendo sido reconhecido em 1994. A institucionalização do Núcleo foi formalizada mediante a Resolução de N° 117/94 do Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (Consepe), permitindo o fortalecimento deste setor como instância catalisadora de projetos de pesquisa e de extensão e como espaço de integração universitária. A discussão das prioridades e das ações a serem desenvolvidas encontrava ambiente propício nas Reuniões Semanais com a participação de docentes e discentes, ao passo que os projetos eram apresentados e debatidos nas Reuniões Temáticas com periodicidade quinzenal.

Este órgão incrementou diversas atividades acadêmicas, tanto de caráter extensionista, como de caráter investigativo, abarcando, em 1995, trinta e um projetos nas áreas de Currículo, Literatura Infantil, Arte-Educação, Tecnologia Educacional, História Social, Produção de Material Didático em Educação.

No momento de sua implantação, entre 1991 e 1992, o Nupe agregava 31 projetos de pesquisa e de extensão em torno de três vertentes aglutinadoras das propostas: formação do professor, alfabetização e a prática educativa, podendo-se destacar alguns projetos que foram objeto de publicação no *1º Catálogo de Projetos do Nupe*, conforme aparece no Quadro I.

Nº Ordem	Título do Projeto	Modalidade	Coordenador(es)
01	Projeto Integrado de Alfabetização - Uneb 2000	Extensão	Gilca Antonia Assis, Cristina D'Ávila, Ana Faria, Mariá Sampaio, Edelzuito Soares e Maria Carolina Soares
02	Visão de mundo dos meninos de rua	Pesquisa	Yara Dulce Bandeira Ataíde
03	As origens demográficas da Canudos Conselheirista - O povo do Bom Jesus Conselheiro	Pesquisa	Yara Dulce Bandeira Ataíde
04	Microfilmagem das coleções documentais referentes à comunidade e à guerra de Canudos	Pesquisa	Yara Dulce Bandeira Ataíde
05	As lutas sociais pela educação escolar pública na grande Belo Horizonte: a década de 1980	Pesquisa	Rogério Cunha de Campos
06	O ensino por atividades nas primeiras séries: uma alternativa metodológica ou uma necessidade pedagógica?	Pesquisa	Ivanê Dantas Coimbra e Rosa Maria B. Machado
07	O ensino da língua materna em séries iniciais de escolas públicas de Salvador: uma proposta de trabalho	Pesquisa e Extensão	Dilma Evangelista da Silva
08	O desempenho docente na Faeeba	Pesquisa	Tânia Regina Dantas
09	Acompanhamento e avaliação da qualidade do sistema de ensino	Pesquisa	Tânia Regina Dantas
10	A prática de ensino na pré-escola	Extensão	Zélia Fernandes Guimarães e Heloísa Curvelo Sarno
11	Chove palavra na horta: a linguagem criativa dos estudantes	Pesquisa	Maria Antonia Ramos Coutinho
12	Engenharia e magia do brincar e do brinquedo pedagógico	Extensão	Isa Trigo e Ana Margarida Martins
13	Os alunos da Faeeba - caracterização e percepção da prática acadêmica	Pesquisa	Jacques Jules Sonnevile

14	Os egressos da Faeeba	Pesquisa	Jacques Jules Sonnevile
15	Populismo pedagógico e Universidade no Brasil	Pesquisa	Maria das Graças Palácios
16	I Semana de Ciências Sociais na Uneb	Extensão	Jurandir Oliveira e Ivanis e Dantas de Queiroz
17	A postura do professor de 1º grau, frente à ideologia dominante veiculada pelo livro didático	Pesquisa	Cristina Maria d'Ávila Teixeira

### Quadro I - Projetos de Pesquisa e de Extensão do Nupe, 1991-1992

Fonte: Catálogo de projetos - Faeeba, 1991-1992

O Quadro I mostra que a maioria (doze) dos projetos que estavam sendo desenvolvidos na Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) atendia à modalidade de pesquisa, tendo apenas um projeto de pesquisa-ação que pode ser caracterizado como de pesquisa e de extensão, que versava acerca do ensino da língua materna. Quatro projetos se enquadravam na modalidade de extensão, concentrando-se na prática de ensino. Doze projetos contavam com apenas um(a) coordenador(a) para desenvolver todas as atividades pertinentes à proposta.

A proliferação dos modelos de investigação educativa e as novas possibilidades metodológicas de pesquisa em educação, a partir da década de 90 (como chamam a atenção Latorre, Rincón e Arnal, 1996), resultaram em um novo alento para os docentes investigarem as suas práticas e avaliarem o seu trabalho pedagógico.

## 2. A identidade do Nupe: principais atividades

O Núcleo vem servindo como órgão aglutinador e incentivador dos trabalhos acadêmicos nas suas variadas modalidades, buscando a articulação entre todos os setores na direção de uma gestão colaborativa, mediante o apoio e a elaboração de projetos de pesquisa e de extensão, a realização de seminários, a criação e implantação da proposta editorial da Revista da Fo cadastramento de todas as ações e atividades extensionistas e de pesquisa desenvolvidas na unidade de ensino.

A partir das discussões geradas pelo processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia, em 1993, de pesquisas desenvolvidas com egressos e da trajetória das ações extensionistas surgiram de-

mandas pontuais que implicavam em determinadas necessidades, a saber:

a) fortalecimento da formação profissional e cultural do aluno, mediante oportunidades de aprofundamento dos seus conhecimentos tanto no interior do espaço escolar como no contexto extra-escolar;

b) criação de um “lôcus” de fomento a discussões acadêmicas que contribuam ao desenvolvimento das capacidades expressiva, criativa e comunicativa do alunado;

c) fortalecimento das atividades de monitoria no Nupe considerando-se os projetos de pesquisa e de extensão dos quais os alunos são parte integrante;

d) incentivo a uma postura de interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento do curso de Pedagogia;

e) oferecimento de cursos de especialização na área de educação e áreas afins visando uma melhor qualificação tanto dos docentes como dos discentes.

Dentre os principais objetivos do Nupe destacava-se o de otimizar o espaço físico existente na F Faeeba através da implantação de Sala de Estudos e Informações (Sein), destinada à realização de atividades culturais, científicas e artísticas, desenvolvendo ações para a criação de um Banco de Dados em educação, garantindo o envolvimento da comunidade acadêmica e a extensão dos serviços universitários à comunidade em geral. (DANTAS; SONNEVILLE, 1992).

O Nupe foi consolidado mediante o trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação na execução de projetos de extensão, o que exigiu a constituição de uma equipe de trabalho, caracterizada pela interdisciplinaridade e composta por

docentes, técnicos e estudantes da graduação e da pós-graduação.

Este Núcleo é responsável pela coordenação de projetos institucionais, pela formação de uma geração de professores e alunos pesquisadores, pelo desenvolvimento de pesquisas financiadas com o apoio de programas como o Pibic<sup>3</sup> o Picin<sup>4</sup>; recebia também o apoio financeiro de fundações como a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (Fapesb), para a publicação de periódicos, para a realização de uma série de atividades e eventos acadêmicos que contavam com a participação efetiva de docentes, servidores e estudantes do Departamento.

Dentre as ações do Fapesb, desde 1991, destacava-se a realização dos Seminários Anuais de Pesquisa e Extensão que serviram para institucionalizar a investigação no âmbito da universidade, como também para oportunizar a divulgação da produção científica e extensionista dos pesquisadores e docentes da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba) a qual, posteriormente, foi transformada em Departamento de Educação.

Estes seminários, realizados sistematicamente uma vez por ano, elegiam como tema central das discussões a melhoria do ensino e a indissociabilidade entre as três funções básicas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), que são inerentes ao trabalho acadêmico. Esta atividade potencializava a reflexão crítica acerca do ensino, da pesquisa e da extensão em uma instituição de ensino superior, na busca de discutir a implicação entre pesquisa, mercado e desenvolvimento social no processo de formação de professores.

Estes seminários, a partir de 1996, começaram a adotar temáticas amplas, estabelecendo parcerias com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação/(PPG) e com a Capes, captando recursos, ganhando maior abrangência ao envolver outros grupos de pesquisa, coordenadores e docentes de Núcleos sediados em Unidades de Ensino da Uneb localizadas no interior baiano. Dentre as temáticas priorizadas ressalta-se “A Formação de Recursos Humanos para a Educação”, o “Programa de Iniciação Científica”, “A Política Educacional no Estado da Bahia” e a “Participação do Estudante na Vida Acadêmica”.

O Seminário Anual de Pesquisa e Extensão do DEDC ganha maior amplitude e divulgação ao garantir a participação de todos os Núcleos de Pesquisa, de grupos emergentes e de equipes de Iniciação Científica constituídos na Uneb. Este seminário, a partir de 1996, estabeleceu como principais objetivos:

- Levantar subsídios para discussão sobre linhas norteadoras na definição de políticas de pesquisa nesta Universidade e o papel dos Núcleos no bojo desta política;
- Divulgar a produção acadêmico-científica de professores e alunos visando seu aperfeiçoamento e sua interação com as ações educativas priorizadas nas Unidades de Ensino envolvidas;
- Consolidar as ações dos Nupes integrando-as às metas departamentais, oportunizando a dinamização da vida acadêmica;
- Discutir a importância do Programa de Iniciação Científica para consolidação das atividades de pesquisa nas Unidades Universitárias.

Fazia parte da programação dos seminários o lançamento de revistas e livros publicados e/ou organizados por docentes do Departamento, a exemplo do Seminário Anual de 1996, que lançou o livro “Pluralidade Cultural e Educação”, organizado pela professora Narcimária Correia do Patrocínio Luz, e o livro “Joca – Um menino de rua”, de autoria da professora Yara Dulce Bandeira de Ataíde, além do relançamento da Revista da Faeeba, n. 5, com o tema “Educação e Educadores”, coordenada pela equipe do professor Jacques Jules Sonnevile, Editor Executivo desta Revista.

<sup>3</sup> O Pibic é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, coordenado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do qual o estudante universitário pode obter uma bolsa de estudos em pesquisa, com período de vigência de um ano, de acordo com critérios de mérito acadêmico, estipulado por um Comitê Assessor composto por docentes e pesquisadores com titulação de Mestre ou de Doutor, o qual acompanha o desenvolvimento da pesquisa dos bolsistas, mediante relatórios semestrais e do Congresso Anual de Iniciação Científica, onde todos os bolsistas têm obrigação de apresentar trabalho com os resultados parciais ou totais das suas pesquisas.

<sup>4</sup> O Picin é também um Programa de Iniciação Científica destinado a estudantes de cursos de graduação, exclusivamente na Uneb, com atribuição de bolsas para pesquisa, com vigência de um ano, podendo ser renovada por igual período, sob a coordenação de um docente com qualificação de Mestre ou de Doutor.

Englobando os projetos do Nupe, a criação da Sala de Estudos e Informações (Sein) conquistou um espaço físico compreendendo acervo bibliográfico, equipamentos de informática conectados em rede, salas de reuniões e de estudo, espaços para consultar livros, revistas e jornais, assistir vídeos e realizar oficinas pedagógicas e micro-aulas. A proposta de criação deste espaço acadêmico foi elaborada pelas professoras Dilma Evangelista da Silva, Tânia Regina Dantas e Ivanê Dantas Coimbra.

Consta do plano operacional da Sein a criação de um banco de dados e a divulgação de informações sobre projetos e programas educacionais, realizados na Uneb, na área de educação, o que vem sendo desenvolvido com a ajuda de Monitores, ou seja, de estudantes de graduação e da pós-graduação do próprio Departamento.

A Sein foi criada com a finalidade de se implantar um banco de dados sobre educação, objetivando armazenar e ampliar informações na área educacional, criar um ambiente de estudo e de convivência acadêmica para docentes e discentes do Departamento de Educação. Recentemente, a Sala de Estudos vem sediando um centro difusor da Rede Latina de Estudos e Documentação em Educação (Reduc), articulada com a Fundação Carlos Chagas, existente no Rio de Janeiro.

O mais antigo projeto do Nupe é o de editoração da Revista da Faeeba, que teve início em 1992, tendo, portanto, um percurso de dezoito anos, se caracterizando por ser uma revista temática centralizando-se em temas educacionais, em diálogo com as ciências sociais e por abrigar artigos, textos, dissertações, teses e resenhas dos docentes e alunos da Uneb. Naquele ano, o tema da Revista nº 1 foi “Universidade: função, natureza, estrutura”, sob a responsabilidade da professora Yara Dulce Ataíde, que também coordenou o número especial em comemoração aos 99 anos da fundação do Arraial de Canudos que abordou a temática: “Canudos: aspectos culturais, sociais, políticos, geológicos, acadêmicos”.

Este periódico, com trinta e três números em circulação, vem servindo como um estímulo à produção científica, publicando artigos de pesquisadores e educadores da Uneb, e de docentes de diversas universidades da América Latina,

socializando o conhecimento e divulgando experiências e resultados de pesquisas na área educacional.

Na sua proposta de editoração, Ataíde (1991) propunha que esta fosse uma revista científica interdisciplinar, com periodicidade semestral, abordando temas de interesse da comunidade acadêmica e regional, Destacam-se entre os seus propósitos fundamentais, os seguintes:

- Publicar trabalhos e pesquisas sobre importantes questões de grande atualidade, tais como: universidade, educação escolar, história da educação.
- Divulgar assuntos e depoimentos que caracterizem momentos da vida universitária.
- Servir como elemento de divulgação da instituição e matéria prima de intercâmbio com outras instituições congêneres (ATAÍDE, 1991, p. 3).

A Revista da Faeeba, mesmo sendo um periódico especializado em educação, vem ampliando a discussão e a reflexão sobre diferentes temáticas, tais como: a cidadania, ética social, família, memória em educação, autobiografia, comunicação, ciência e tecnologia, terceiro milênio, literatura, política, sociedade, além de publicar um número especial (que foi reeditado) sobre Canudos. Posteriormente, em 1999, a partir da publicação do número 12, após a aprovação do Programa de Pós-Graduação, acrescentou-se à revista a denominação de Educação e Contemporaneidade.

Esta revista vem servindo como um significativo material didático utilizado em sala de aula, não só pelos próprios professores que publicam seus trabalhos, mas, por outros docentes, em virtude da qualidade e pertinência dos artigos, das resenhas, dos textos e dos resumos de teses e dissertações, que servem como modelo para aulas de diversas disciplinas como a de Metodologia do Trabalho Científico; é também utilizada como material de estudo para diversas disciplinas no curso de Pedagogia, como por exemplo, na disciplina Metodologia da Pesquisa (na graduação) e em diferentes cursos (na pós-graduação), como ainda, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II), na qual os docentes e discentes utilizam os artigos, com maior frequência, no processo de construção da Monografia.

Outra publicação do Nupe, com a pretensão de ser semestral, são os “Cadernos do Nupe”<sup>5</sup>, como mais um periódico destinado à divulgação e à publicação da produção acadêmica de professores e alunos do Departamento de Educação. O primeiro número foi publicado em 2002, correspondendo aos trabalhos de julho a dezembro de 2001, sob a coordenação da professora Lucinete Chaves de Oliveira, no que concerne à primeira parte, e centralizando a organização deste periódico em torno de duas temáticas centrais: 1) intervenções pedagógicas a favor da aprendizagem nas séries iniciais sob a responsabilidade da professora Lucinete Chaves de Oliveira; 2) multicampia e desenvolvimento – o campus universitário e a cidade do interior sob a responsabilidade da professora Nadia Hage Fialho que aborda o seu Relatório de Licença Sabática.

Os Cadernos visavam, inicialmente, reconhecer os estudantes como produtores e construtores de conhecimento ao tempo em que estimulava a reflexão crítica sobre a sua própria formação enquanto futuros profissionais de educação. Potencializava que docentes pudessem divulgar as suas práticas interdisciplinares, incentivando outros professores a reverem o seu trabalho pedagógico.

Devido a uma série de problemas, inclusive dificuldades financeiras, este periódico só teve publicado o seu primeiro número, mas se constituiu em um marco relevante, porque estimulou a reflexão sobre o trabalho docente e serviu para aproximar discentes das pesquisas realizadas pelos professores, dando-se o reconhecimento dos melhores trabalhos feitos pelos alunos mediante a publicação em forma de artigos, resenhas e textos.

A articulação entre educação e outras temáticas oportunizou aos docentes da Uneb utilizarem tanto a Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, como os Cadernos do Nupe como importantes materiais de estudo, ampliando o conhecimento sobre o seu objeto de trabalho científico, incentivando a discussão sobre questões teóricas e metodológicas, gerando a construção de novos conhecimentos e a produção de novos textos e artigos sobre educação.

Convém assinalar que tanto o Núcleo de Pesquisa como a Revista se encontram na gênese da criação e implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

(PPGEduC) no Departamento de Educação, por se tratarem de pré-requisitos básicos exigidos pelo Ministério de Educação e pela Capes para a aprovação de programas que prevêm a oferta de cursos de pós-graduação “stricto sensu”, isto é, cursos de mestrado e de doutorado.

Um importante projeto do Nupe é o projeto “Memória da Educação”, que aglutina uma rede de pesquisadores em educação de diversos departamentos, que vem ampliando o banco de dados, aprofundando conhecimentos e revelando histórias e registros interessantes sobre educação em diversas regiões da Bahia. Este projeto também integrou a proposta de implantação do Programa de Pós-Graduação.

Palmeira e Menezes (1999, p. 15), na proposta de criação do Programa, colocam que:

[...] na origem da proposta do Projeto Memória está a concepção de que o resgate, a organização e a circulação de documentação sobre Educação na Bahia fundamentam não apenas aos estudos e pesquisas na área, como a tomada de decisões e a elaboração de políticas públicas, estando assim na base da montagem de projetos de gestão local da educação e de intervenção para sua melhoria.

O referido projeto se constituiu numa base de pesquisa para a criação do programa, tendo antes gerado um curso de especialização em Gestão e Planejamento da Educação, no qual os alunos vêm contribuindo com as suas Monografias para ampliação do banco de dados e a diversificação das temáticas pesquisadas na área da educação na Bahia.

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade vem atender a demanda por qualificação de professores, pesquisadores e educadores baianos, suprimindo uma lacuna no Estado da Bahia, onde existia apenas uma universidade pública federal, oferecendo um Programa de Mestrado em Educação, além das faculdades privadas. Integrou a proposta original deste programa, além do curso de especialização em Gestão e Planejamento, o curso de especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos, sendo ambos realizados com recursos do Projeto Nordeste.

<sup>5</sup> Integraram a Comissão de Editoração as professoras Jaci Menezes, Jumara Novaes e Terciana Moura na organização deste primeiro Caderno.

Este programa está inserido nas diretrizes institucionais da pós-graduação na Uneb que pretende elevar o nível de qualidade do ensino superior na Bahia, visa ser coerente com as políticas nacionais, enfatizando a pesquisa e concentrando conhecimentos acerca da realidade social.

Com efeito, o programa vem discutindo a educação para este milênio e, segundo a Professora Maria José Marita Palmeira, Coordenadora da Comissão de Implantação do Programa de Pós-Graduação no Departamento de Educação da Uneb, os motivos que justificaram a sua criação em 1998 foram os seguintes:

- a) a Uneb possuía apenas 26% de Mestres e 6% de Doutores no seu quadro docente, necessitando ampliar esse contingente para garantir a melhoria da qualidade dos seus cursos, consolidar os seus programas e projetos e elevar o nível de avaliação acadêmica;
- b) a Universidade pode tornar-se uma importante parceira no desenvolvimento municipal, uma vez que, tendo uma estrutura multicampi, atinge diversas regiões e municípios do Estado, podendo incrementar a pesquisa e melhorar a formação dos professores;

- c) a possibilidade de se consolidar na Uneb um centro de realização de estudos e pesquisas na área educacional contribui para a capacitação de recursos humanos a nível não só da Bahia, mas da Região Nordeste.

A implantação deste programa envolveu a participação de diversos pesquisadores do Departamento de Educação, de outros departamentos da Uneb e de outras instituições como professores visitantes, que, nas suas ações, demonstravam a preocupação com a realização de trabalhos científicos sintonizados com o mercado de trabalho, com o desenvolvimento social e com a conjuntura atual.

O Curso de Mestrado foi criado em consonância com a legislação educacional, em vigor, e as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão federal responsável pela normalização, autorização e avaliação dos cursos de pós-graduação existentes no país.

O programa foi estruturado a partir de dimensões, projetos e bases de pesquisa, administrado por docentes em parceria com os estudantes de graduação e da pós-graduação, se constituindo as linhas de investigação mostradas no Quadro II.

Dimensões	Projetos	Linhas de Investigação
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Educação da Infância e da Adolescência</li> <li>■ Pluriculturalidade e Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Projeto Educação e Memória</li> <li>■ Projeto Educação e Processos Civilizatórios</li> </ul>	1) Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tecnologias Educacionais e Formação do Educador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ O uso das Tecnologias Intelectuais nas Escolas Municipais de Salvador</li> <li>■ Projeto e Teleinformática em Educação e Tecnologias Intelectuais</li> </ul>	2) Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador.
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Educação e Desenvolvimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Programa de Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável (Prodesu)</li> </ul>	3) Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

**Quadro II** - Dimensões, Projetos e Linhas de Investigação na criação do Mestrado em Educação

Fontes: Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação – Campus I – 1998 e Revista da Faeeba, v. 8, n. 12, jul./dez. 1999.

O Programa de Pós-Graduação compreende o conjunto dos cursos de pós-graduação, destacando-se o curso de especialização Educação Básica de Jovens e Adultos, o curso de especialização Gestão em Educação e o Projeto Memória da Educação;

abrange, principalmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) “stricto sensu”, com Mestrado em Educação, e ao qual foi incorporado o Doutorado em Educação, aprovado, recentemente, pela Ca-

pes, em agosto de 2008, tendo o professor Elizeu Souza como Coordenador Geral de todo o Programa. Dentre as linhas de investigação, (conforme mostrado no Quadro II), destaca-se a de Educação, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador como uma das mais procuradas para qualificar o professorado.

Implantado em agosto de 2000, no Departamento de Educação, Campus I, o curso de Mestrado apresentava os seguintes objetivos:

- Formar docentes-pesquisadores e educadores em geral capazes de propor alternativas de solução ao problema da universalização da educação com qualidade;
- Refletir e investigar os problemas de gestão do desenvolvimento no Estado da Bahia, [...] garantindo a socialização da produção técnico-científica do curso, em nível de extensão;
- Consolidar as áreas de interesse que estruturam as linhas de pesquisa [...] e estimular a criação de novas áreas e temáticas de acordo com o Projeto Pedagógico do Departamento de Educação (PALMEIRA; MENEZES, 1999, p. 18).

Coesa com a missão da Uneb, a finalidade básica deste Programa é fortalecer a formação do professor, como um pesquisador que se insere de maneira ativa e reflexiva na complexidade sócio-histórica da realidade educacional brasileira, sobretudo baiana. Procura atender às pautas, às demandas da contemporaneidade e enfrentar os grandes desafios do mundo moderno, indo na direção do que nos alertava Imbernón (2000, p.93-94) quando se referia à importância no futuro da educação:

Nós, educadores, temos um grande desafio no futuro. Não podemos ser apenas espectadores passivos desse futuro, mas reservar-nos um papel de sujeitos-atores. Diante de uma realidade que nos mostrará, simultaneamente, os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades, a pobreza, a exclusão, o desencanto, a violência e as opressões sociais e econômicas de alguns povos por outros, devemos perguntar-nos: podemos encontrar, a partir da educação, soluções ou alternativas ao atual sistema de relações de poder?

Convém assinalar que a primeira preocupação do Departamento é com a formação de docentes como condição básica para a educação de qualidade, a superação dos grandes desafios e a produção de novos conhecimentos e saberes atualizados.

Ao lado destas realizações e conquistas tem-se que sinalizar as dificuldades, problemas e equívocos que perpassaram a história do Nupe. Em diversos relatórios, a coordenação coloca que os problemas e dificuldades se situam em três níveis: financeiros, pedagógicos e administrativos. Dentre os financeiros, podem-se destacar os cortes drásticos no orçamento da Faculdade/Departamento, defasagem entre o planejamento das atividades e os recursos disponíveis para a sua execução; estes problemas interferiam nos aspectos pedagógicos exigindo reprogramação constante das atividades. Entre as dificuldades administrativas, têm-se os entraves burocráticos e salienta-se a carência de pessoal especializado para manter e atualizar o acervo bibliográfico, implantar o Banco de Dados e agilizar as inúmeras atividades inerentes ao Nupe e à manutenção da Revista da Faeeba. O principal problema pedagógico era referente à participação dos docentes, necessitando sempre de uma forte mobilização e um processo de conquista mais intenso para atrair e congregar um maior número de professores nas ações de pesquisa e de extensão, caminhando para além da sala de aula.

Atualmente, em 2009, o Núcleo vem desenvolvendo dezoito projetos de pesquisa e de extensão, que estão cadastrados no Departamento, priorizando temáticas como a formação do professor, memórias da formação, histórias de vida e narrativas no ensino fundamental, autobiografias com professores de EJA, educação e cooperativismo, alfabetização e letramento, estresse ocupacional do professor, concepção de contextualização do conhecimento em Paulo Freire. Outros projetos estão em processo de cadastramento.

O Nupe vem procurando incentivar o diálogo com os diversos segmentos sociais e culturais, agregando novas funções, socializando as práticas educativas e as experiências postas em circulação pelos docentes e discentes, retomando a sua antiga missão de ser um espaço de convergência das atividades pedagógicas, da pesquisa e da extensão no Departamento.

### 3. À guisa de conclusão

As ações do Nupe vêm demonstrando a preocupação dos grupos emergentes de pesquisa, dos co-



ordenadores com a formação e o aperfeiçoamento dos professores e estudantes, pondo em destaque o envolvimento e o comprometimento político de pesquisadores e docentes com a universidade pública e a sociedade.

Os Seminários de Pesquisa e Extensão resultaram bastante produtivos, porque serviram para consolidar as ações extensionistas e científicas, possibilitar a discussão acerca do Programa de Iniciação Científica e da importância da participação dos estudantes na vida acadêmica, integrar as ações e atividades do Núcleo com as ações departamentais e dinamizar e divulgar sua produção científica.

Trazendo uma valiosa contribuição para a publicação da Revista da Faeeba, os professores e pesquisadores da Uneb e de diversas instituições universitárias brasileiras e estrangeiras vêm potencializando a divulgação dos seus discursos, das suas teorias e práticas, das suas idéias e experiências, de forma a colaborar para a reflexão, discussão e novas investigações sobre temas importantes da atualidade.

A produção e publicação dos Cadernos estão sendo retomadas, com o intuito de socializar as produções em níveis de pesquisa e de extensão que são efetivadas na dinâmica formativa do curso de Pedagogia, desenvolver o espírito investigativo nos estudantes e ampliar as discussões sobre questões teóricas e metodológicas pertinentes à prática educativa; está sendo gestado o segundo número desta publicação com a previsão de lançamento para o primeiro semestre de 2010.

Muitos desafios ainda precisam ser superados, sobretudo com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, com o recrudescimento do processo de globalização que vem afetando todos os setores da sociedade, inclusive em educação. O maior desafio, neste momento, está sendo o de revitalização do próprio Nupe em virtude de ter

sido totalmente desativado e desarticulado das suas funções e atividades pelas últimas administrações do departamento, anteriores à atual gestão.

O Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento de Educação - Campus I da Uneb ainda poderá ser revitalizado através de uma grande pesquisa colaborativa, com uma equipe interdisciplinar, versando sobre a avaliação dos programas e projetos na área da alfabetização e educação de crianças, jovens e adultos, os quais foram coordenados pela universidade nestes últimos cinco anos. Esta pesquisa se faz necessária e urgente para atualizar e mapear dados acerca do analfabetismo na Bahia, para se conhecer e desvelar quais são as concepções de alfabetização, de letramento e mesmo de educação que estão sendo perpassadas na prática pedagógica do cotidiano escolar. Objetiva saber se estes programas e projetos estão realmente alfabetizando as crianças, os jovens e adultos ou apenas estão transformando-os em futuros analfabetos funcionais.

A proposta da atual coordenação é que o Nupe seja um espaço acadêmico aberto, democrático, *aprendente* (FULLAN; HARGREAVES, 2000) e se constitua em um fórum permanente de idéias, diálogos, discussões e debates sobre as variadas concepções de saber, de educação, de cultura, de mundo, de sociedade.

Como já dizia Imbernón (2000, p. 77) “ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação”. Intentou-se neste texto denunciar os equívocos, as dificuldades, os problemas e também anunciar as novas propostas para o futuro, considerando-se o que foi experienciado no passado. A experiência do Nupe mostra que não resta a menor dúvida que é preciso valorizar, no processo de formação de professores, a integração entre a docência, a investigação e a extensão como funções indissociáveis na universidade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - ANDE. **LDBEN**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos da CD. São Paulo: Cortez, Ande, 1990.

ATAÍDE, Yara Dulce. **Plano Editorial da Revista da Faeeba**. Salvador: Faeeba, 1991. (mimeo – constante dos arquivos do Nupe).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 jun. de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Forproex/MEC/Sesu, 2001.

CADERNOS DO NUPE. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Ano I (jul./dez. 2001). Salvador: Editora da Uneb, 2002.

DANTAS, Tânia Regina. **Proposta do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos**. Salvador: Uneb/Departamento de Educação do Campus I, 1998.

DANTAS, Tânia Regina; SONNEVILLE, Jacques Jules **Relatório do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe), 1994**. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Salvador: Nupe, 1994. (mimeo - constante dos arquivos do Nupe).

DANTAS, Tânia; SONNEVILLE, Jacques. **Proposta de Implantação do Nupe**. Salvador: Faeeba, 1992. (mimeo - constante dos arquivos do Nupe).

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FAEEBA/NUPE. **I Catálogo de projetos**. Salvador: Uneb/ Faeeba / Nupe, 1991.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

FIALHO, Nadia Hage. Multicampia e desenvolvimento: o campus universitário e a cidade do interior. **Cadernos do Nupe**, Salvador, ano I, jul./dez 2001, Salvador: Editora da Uneb, 2002, p.53-94.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LATORRE, Antonio; RINCÓN, Delio del; ARNAL, Justo. **Bases de la investigación educativa**. Barcelona: Nurtado Ediciones, 1996.

PALMEIRA, Maria José; MENEZES, Jaci. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. **Revista da Faeeba**, Salvador, v. 8, n. 12, p.7-28, jul./dez., 1999..

SOUZA, Elizeu. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. **Presente**: revista de educação, Salvador, ano 13, n. 48, p.19-24, mar./maio/2005.

TAVARES, Maria das Graças. **Extensão universitária**: novo paradigma da universidade? Maceió: Edufal/EDU-FRN, 1997.

# UNIVERSIDADE, BAHIA E BERIMBAU, TRAJETÓRIAS DE DESCOLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Narcimária Correia do Patrocínio Luz\*

Para a admirável Mestra e sempre amiga Gilca dos Santos Assis<sup>1</sup>



copyright © Theo Chalmers 2002

A explosão não vai acontecer hoje.  
Ainda é muito cedo... ou tarde demais.  
Não venho armado de verdades decisivas.  
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.  
Entretanto, com toda serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.  
Essas coisas vou dizê-las, não gritá-las.  
Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida.  
Faz tanto tempo...  
Por que escrever essa obra?  
Ninguém a solicitou.  
E muito menos aqueles a quem se destina.  
E então?  
(Frantz Fanon)

---

\* Doutora em Educação-Ufpa; Pós-Doutorado em Comunicação e Cultura-UFRJ. Professora Titular Plena do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Coordenadora do *Programa Descolonização e Educação (Protese)* Endereço para correspondência: Estrada das Barreiras, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 SALVADOR/BS. E-mail: narciomil@terra.com.br

<sup>1</sup> Contra Mestre Luís Negão do Grupo Abolição Oxford, Inglaterra-Brasil e África do Sul. Parceiro do Protese, desde 2005, através do projeto de Extensão *DAYÓ: compartilhando a alegria socioexistencial em comunidades africano-brasileiras* na Associação Crianças Raízes do Abaeté em Itapuã, Salvador, Bahia.

## RESUMO

O texto apresenta alguns espaços institucionais que concebemos como professora e pesquisadora no âmbito da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), hoje conhecida como Departamento de Educação do Campus I. Procura destacar a antiga Faeeba como um lócus interessante para abrigar as proposições e iniciativas institucionais desenvolvidas pelo Programa Descolonização e Educação (Prodesse) junto às comunalidades africano-brasileiras na Bahia. Ao mesmo tempo realiza uma coletânea teórica demonstrando a inquietação do Prodesse e suas estratégias de insurgência face aos discursos explicativos e arquiteturas conceituais que durante séculos tratou a pujante presença da civilização africana como objeto de ciência, produzindo deformações radicais sobre a história dessa civilização. Por fim, o texto indica algumas das iniciativas institucionais capazes de expressar toda a riqueza do pensamento africano-brasileiro, seu sistema simbólico estruturado por uma filosofia coerente de visão de mundo e do destino da humanidade.

**Palavras-chave:** Descolonização e Educação. Universidade. Alteridade civilizatória africano-brasileira. Ideologia do recalque.

## ABSTRACT

### UNIVERSITY, BAHIA AND BERIMBAU, TRAJECTORIES OF DECOLONIZATION AND EDUCATION

This text presents some institutional spaces that we, as professor and researcher, conceived within the College of Education of the State of Bahia (Faeeba), today known as the Department of Education Campus I. It highlights the old Faeeba as an interesting place to nourish propositions and institutional initiatives developed by Decolonisation and Education Program (Prodesse) with the African-Brazilian Communalities in Bahia. It also addresses a theoretical collection, demonstrating the concern of Prodesse and its insurgency strategies in face of speeches and conceptual architectures that have treated the vibrant African civilization's presence as an object of science, producing radical deformation on its history. Finally, the text indicates some institutional initiatives capable of expressing the exuberance of African-Brazilian thought, its symbolic system structured by a coherent philosophy of the world's view and the fate of mankind

**Keywords:** Decolonization and education. University. African-Brazilian civilizatory alterity. Ideology of downstream.

## Introdução

Abrimos este artigo, apelando para o pensamento de Frantz Fanon e tomando um trecho substantivo da introdução da sua obra clássica *Peles Negras e Máscaras Brancas*, não apenas por considerar seu legado como um canal substantivo de afirmação da alteridade civilizatória africana, mas porque nos alerta de que é preciso aprender a relativizar, du-

vidar, insistir, adquirir a serenidade necessária para elaborar perspectivas de pensamentos e iniciativas sócio-políticas que nos ajudem a disseminar nos distintos espaços institucionais perspectivas que promovam o direito à alteridade civilizatória das gerações africano-brasileiras.

O grito de dor ou raiva ao qual talvez se referisse Fanon, felizmente vai sendo superado pela pulsão civilizatória africana, da qual fazemos parte.

Através dela e nela, nos aproximamos do discurso inaugural das nossas comunalidades de onde transbordam modos e formas de comunicação atravessados por narrativas sobre os princípios fundadores das comunidades, tradições, a transcendência do viver, a importância do corpo comunitário, as estratégias de continuidade da herança cultural dos antepassados, a dignidade característica dos povos constituintes dessa civilização, comunica também quem nós somos e a importância do legado desses vínculos de sociabilidade.

Portanto, é afirmar o discurso fundador das comunalidades nos espaços institucionais que o desconhecem, estabelecendo perspectivas políticas que legitimem a trajetória de todos aqueles que contribuíram e colaboraram para expandir os vínculos de sociabilidade africano-brasileira.

Um legado de muito valor sobre as nossas comunalidades na Bahia é da saudosa Mãe Hilda Jitolú, destacando, por exemplo, a importância do Ilê Aiyê para muitas gerações:

Que seja aqui um ponto como é que vêm pessoas dos bairros, das escolas, de faculdade, de ginásio, se orientar por aqui, levar um pouco dessa história para fora. Já é uma coisa que não é só aquele português que veio de Portugal, agora estamos tendo também a filosofia negra, tá entendendo? Sendo válida. Isso eu fico muito contente quando vejo as pessoas virem aqui. (JITOLÚ, p.15)

O que Mãe Hilda realça com muita sabedoria é a importância de reconhecermos que há uma *episteme* africano-brasileira e aprendermos a recorrer a ela para falarmos sobre o nosso solo de origem, sobre quem nós somos.

Mais uma vez, o legado das nossas Iyás ratifica que as abordagens que devem orientar o pensamento e iniciativas sócio-políticas, ainda que sejam no interior das Universidades na Bahia e no Brasil, devem seguir a pulsão de sociabilidade que atravessa as nossas territorialidades e que se expande de modo extraordinário ao longo dos séculos.

Apelo para o universo ético-estético dos ideogramas africanos e nele um tem significado muito especial na nossa trajetória - *Sankofa*. Aprendi que se você sabe quem você é, a sua origem, sempre vai fazer o exercício de: “voltar e apanhar o que ficou para trás. Aprender com o passado, construir sobre

as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas para [...] a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana.” (LARKIN, 2005, p.37)

Através dessa “*serenidade*” anunciada por Fanon, é que nos animamos a escrever este texto, fazendo uma breve retrospectiva das nossas vivências no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, com destaque para a nossa atuação como professora e pesquisadora na antiga Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), hoje Departamento de Educação do Campus I.

Para nós, a Faeeba representou um *lócus* institucional valioso, já que nos seus interstícios encontrávamos condições favoráveis para erguermos movimentos de insurgência à ideologia do recalque. Através desses movimentos de insurgência, conseguimos compor e fomentar iniciativas primordiais vinculadas à legitimação das comunalidades africano-brasileiras e como impacto e repercussões das mesmas, destacaremos: o Núcleo de Educação Pluricultural (NEP), o Centro de Estudos das Populações Afro-Indo Americanas (Cepaia), iniciativas que nos encorajaram a propor o Programa Descolonização e Educação (Prodes) e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

## Abrindo perspectivas nos interstícios institucionais

No final da Idade Média, as Universidades costumavam utilizar a *disputatio* como índice de conhecimento e de produção da verdade. A *disputatio* consistia na utilização da retórica por dois adversários que se confrontavam recorrendo a inúmeros autores que serviam como “testemunhos de verdade”. Sairia vencedor aquele que apresentasse mais argumentos, critério imprescindível para convencer e justificar a autoridade sobre o conhecimento em disputa.

Dentro da escolástica medieval a *disputatio* era com a *lectio*, um dos métodos essenciais e onipresentes de ensino e pesquisa, bem como uma técnica de exame nas Universidades a partir do início do século XIII. O termo designará progressivamente os debates sobre assuntos de Teologia, primeiro entre judeus e

cristãos na época da Reforma. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Disputatio>)

Com o tempo, a *disputatio* é substituída pela ciência que estabelece outros critérios de produção da verdade, atualizando as demandas e necessidades das sociedades, a constituição dos Estados-Nação, a ordem mercantil, a dinâmica capitalista, a conquista de mercado, as relações de prolongação colonial.

Dissecar, dominar, medir, esquadrihar, capturar, controlar, formatar, ordenar, classificar... Nada escapa a onipotência da ciência que rege as sociedades que condensa o espaço-tempo à técnica, estrutura a vida social submetendo-a aos simulacros da existência vinculados ao mercado e ao novo capital.

Séculos depois...

Quando um professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia cometeu a infâmia de anarquizar com a imagem de seus/suas conterrâneos/as, argumentando que o berimbau é um instrumento de uma corda só e por isso acessível ao baiano (!) provocou polêmica e indignação. Argumentos como esse vêm desde os tempos de Nina Rodrigues. O recalque a nossa identidade, a repressão a nossa cultura e riqueza de civilização, se encontram aqui mesmo, entre nós, em “nossas” instituições.

Uma séria constatação: na Bahia, territorialidade imantada pela alteridade civilizatória africano-brasileira, vivemos um grande dilema, pois a Universidade não conseguiu *fundar nem gregos nem baianos*, como diz Gilberto Gil na música Tempo Rei.

Muniz Sodré reflete sobre a territorialidade africana, destacando-a como:

[...] ágora, não a grega, mas uma ágora negra, uma cidadela, uma organização social com regras próprias, algo que tornou (...) a Bahia uma coisa singular. Os estudos sobre o negro no Brasil são mais repetição do método acadêmico do que pensamento. O que me interessa, (...) é a possibilidade de ver um pensamento original, uma filosofia que inclui o corpo, que não é só conceitual. Mas o que é a filosofia no Brasil. Certo, eu também estudo Heidegger, Hegel, Platão, adoro esses caras, mas acho que se você ler realmente os grandes filósofos, independente da academia, você constata que eles estavam preocupados com a cidade deles, digamos assim. Acho que você só pensa originalmente quando o faz radicalmente,

a partir de suas raízes, o que a academia no Brasil não ousa fazer. (SODRÉ, 2001, p.10)

Sair das entranhas das “verdades” universalizantes anunciadas pela ciência etnocêntrica e sua estetização secular, eis o desafio!

Marco Aurélio Luz, ao refletir sobre a Universidade brasileira, destaca:

Não vamos aqui fazer um balanço crítico da produção universitária em relação à cultura negro-brasileira, apenas dizer que a forma de exposição e as análises realizadas se caracterizam ainda no âmbito das proposições de Sílvio Romero ‘(...) o negro era não apenas a besta de carga, mas um objeto de ciência’. Ou, ainda referindo-se à falta de preocupação da inteligentia neste sentido: ‘Nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas como a Europa em nossos salões nada temos produzido neste sentido (...)’. De um lado, instala a problemática do ‘negro como objeto de ciência’ e de outro marca a distância característica da estratificação da dominação pelas metáforas da cozinha e dos salões, ratificando um status que é apresentado sutilmente como ‘natural’ e assim sobredeterminando por ambas as proposições, à referência daqueles que pesquisaram sobre o negro. (LUZ, M. 2002, p.47)

Nada escapa à onipotência da ciência que rege as sociedades que condensa o espaço-tempo à técnica, estrutura a vida social submetendo-a aos simulacros da existência vinculados ao mercado e o novo capital.

Para a nossa análise aqui, no Brasil é sempre importante destacar o impacto perverso dessas entranhas da Razão científica, e anunciar com veemência uma epistemologia compreensiva que transgride o acervo clássico do conhecimento institucionalizado, estabelecendo de modo radical outra possibilidade cognitiva, melhor, outras bacias semânticas que se apuram na dinâmica de outras civilizações, outras dinâmicas de culturas, de povos milenares.

Isso requer muita ginga, prudência e sabedoria, como nos alerta o legado dos/as mais velhos/as africanos/as nos ensinando que devemos fazer como o bambu diante do vendaval, “envergar para não quebrar”.

Daí a nossa opção político-epistemológica pela abordagem compreensiva que recusa as redes ou

malhas de captura ideológica que procura reduzir a alteridade civilizatória africano-brasileira, deformá-la, fragmentá-la transformando os herdeiros do legado do patrimônio milenar africano em “*almas no exílio*” “como nos alertou Eldridge Cleaver (CLEAVER, 1971, p.22-23) através da sua autobiografia.

A epistemologia compreensiva caracteriza-se por constituir elaborações do conhecimento que se desdobra das redes de alianças comunitárias, comunalidades. Esse conhecimento comunal carrega no seu interior a origem das cidades, compondo em seu traçado urbano elos de ancestralidade, cosmogonias, hierarquias, instituições, organização territorial, famílias, linhagens, grupos sociais, enfim uma vida social em que circula a dinâmica da existência, o ciclo vital que constitui morte, vida, nascimento, renascimentos, descendência.

Assumir a abordagem compreensiva como perspectiva de atuação é muito significativa para nós, no âmbito da Universidade! Deparamo-nos com cânones universitários que tendem sistematicamente a denegar o conhecimento milenar africano e submeter gerações de graduandos e pós-graduandos aos discursos etnocêntricos evolucionistas fixados nos limites da chamada “sociedade industrial”, que condensa o espaço-tempo à técnica e submete a vida social a simulacros da existência que respondam ao mercado e o novo capital.

Empreendemos, ao longo da nossa vida acadêmica, esforços para que gerações de graduandos e pós-graduandos (re)adquiram a capacidade de espanto diante das tramas que tecem os discursos e retóricas de suas “formações”.

Aqui vale um relato. Certa vez, após realizarmos uma aula destacando aspectos dos vínculos de sociabilidade africano-brasileiro num curso de pós-graduação *lato sensu*, um jovem negro (vestido de gravata e paletó de grife) nos abordou, elogiou nossa *performance* teórico-metodológica, etc. Em seguida, surpreendeu-nos com um comentário carregado da perspectiva individualista:

– Professora! O que eles fizeram já passou, está no passado! Eu quero saber de agora em diante, de mim daqui pra frente. O que eu vou “ser” quando terminar esse curso.

Nossa reação imediata veio de um riso irônico, tempo para recuperarmos-nos da surpresa desse

comentário. Olhamos para a gravata dele e comentamos:

– Muito bonita a sua gravata e seu terno também. Não esqueça nunca de uma coisa: para você estar aqui posando com essa indumentária, muitas gerações de africanos e africanas tiveram que abrir espaços institucionais importantes que permitissem a dignidade e o respeito para as gerações futuras. Não foi fácil e ainda não é! Precisamos saber sobre as nossas origens para saber quem somos! Precisamos conhecer a trajetória da nossa gente para merecermos essa liberdade de ser e circular com orgulho de ser. Nunca se esqueça quem você é, se é que você sabe.

Na cabeça desse pós-graduando negro de gravata e paletó e de muitos e muitas que circulam nas Universidades, a vida, ou melhor, o simulacro da vida se apresenta como a ascensão social no mercado que irão adquirir via Universidade. Isso

[...] está assentado no valor atribuído ao dinheiro, no conceito de riqueza, baseado na acumulação e reprodução constante de capital. Do poder atribuído aos possuidores de dinheiro deriva o controle do Estado e o surgimento da força pública como algo que exige formidáveis investimentos. Ancestralidade e nobreza dão lugar ao valor do indivíduo, que mesmo bastardo, possui dinheiro. A sociedade se dessacraliza e a morte passa a ser sublimada e projetada no outro. Assim como a morte, o outro etnicamente constituído e a natureza passam a ser considerados simples fonte de energia capaz de gerar riqueza. As guerras ganham caráter de disputa de mercados visando a acumulação de capital e opressão de povos para extrair sua riqueza e seu trabalho. O trabalho não é mais fonte de vida, como também a natureza, mas algo a ser explorado em seu limite máximo em relação às leis econômicas de acumulação, reprodução e expansão do capital. A identidade e o valor do indivíduo se caracteriza pela aspiração em ter. O haver passa a significado de maior valor que o ser. (LUZ, M. 2000, p.148)

Há uma ética da sujeição voluntária característica do comportamento dos espaços institucionais alimentados pela Razão de Estado. Quando nos referimos à sujeição voluntária estamos falando da

[...] acomodação do cidadão ante as seduções encantadoras dos discursos da Razão de Estado. A sedução premiada é mais ou menos como aquela descrita na famosa música Conceição cantada ou

interpretada por Cauby Peixoto. “Vivia no morro a sonhar com coisas que o morro não tem” [...] Em contextos pluriculturais a principal consequência dessas sujeições é que os jovens têm de abandonar o contexto de sociabilidade de suas tradições para se adaptar ao sistema de valores europocêntricos se tornando no dizer de Eldridge Cleaver, “almas no exílio”. Hoje em dia, porém, já existe defesa de proteção a essas enganações, como na música de Assis Valente, “quem desce do morro não morre no asfalto” [...] Lá vem o Brasil descendo a ladeira” [...] ou como prevenia Dorival Caymmi, “pobre de quem acredita na glória e no dinheiro para ser feliz [...]” ou ainda como cantou o poeta Zé Kéti, “quando derem vez ao morro toda cidade vai cantar [...]”<sup>2</sup>

(Re)traçar outros caminhos para não sucumbir à ética e estética da sujeição voluntária é uma das gingas que temos utilizado na Universidade. Assim, nos dedicamos a elaborar um pensamento que propõe matizes diversos e leva-nos a evadir do terreno teórico-epistemológico totalitário, fruto da formação positivista que nos enrijece, anestesia impedindo-nos de perceber modos de sociabilidade para além da História moderna e suas análises empíricas e racionalistas fixadas na linguagem da mensuração e /ou estatísticas, índices e taxionomias. Quando não é assim, derrama discursos e retóricas jurídicas e sociopsicológicas sobre o comportamento do “indivíduo” destituindo-o de sua identidade coletiva comunal, submetendo-o a uma tecnoburocracia curricular que insiste em “civilizar” (digo recalcar) os “incivilizados” geralmente das territorialidades indígenas e africano-brasileiras, através de uma pedagogia de massa.

### **Ao toque do berimbau se estabelecem espaços de (re)criação**

Eu atrás do cantadô  
Sou como abêia por pau,  
Como linha por dedal  
Como chapéu por cabeça  
E Nêgo por berimbau  
(sextilha do cego Sinfrônio Martins)

A capoeira caracteriza o direito à alteridade civilizatória africano-brasileira. A Rainha Nzinga, a Rainha Ginga ou Rainha Invisível, como des-

taca os relatórios portugueses, é uma referência primordial da recusa ao colonialismo europeu e sua política escravista. Daí o termo ginga para se referir ao repertório coreográfico da capoeira, envolvendo “[...] aú, rasteira, meia-lua, meia-lua compasso, martelo, rabo de arraia, bônção, chapa de pé, chibata, tesoura, e muitos outros” (SODRÉ, 1988, p.203).

Muitos dos guerreiros e guerreiras da Rainha Ginga vieram para as Américas e aqui inauguraram territorialidades que se estenderam pelas Américas sustentadas pela força de expansão dos valores e linguagens da civilização africana, a exemplo de Palmares que na historiografia oficial ficou conhecido como “guerra do mato”.

O Estado colonial escravista, para se referir ao africano ou africana que se recusava ao confinamento da senzala e a identidade de escravo, usava as expressões: “caiu na capoeira” ou “pé-de-mato”, “fujão”, “quilombola”, “mandingueiro”. Essas eram expressões recorrentes nas crônicas da repressão escravista na história do Brasil quando o/a africano/a se embrenhava pela mata, em busca do clarão da liberdade do orgulho de ser e existir.

Quando Mãe Aninha, a Iyá Oba Biyi, implantou o Ilê Opô Afonjá nas imediações do Cabula foi porque considerou, sobretudo, que essa territorialidade estava profundamente marcada pelo passado heróico de continuidade cultural, rico em axé e forças míticas emanadas pelos antepassados africanos do quilombo do Cabula.

Essa territorialidade se impregnou de profundo significado histórico para as nossas comunalidades. Não há provas de que o Ilê Opô Afonjá esteja localizado no lugar exato do quilombo do Cabula que se dispersou em 1807, mas preserva-se a memória simbólica daqueles que se insurgiram ao Estado colonial.

A Uneb e o Departamento de Educação do Campus I (nossa Faeeba) estão encravados na mata do Cabula, e como pede a ginga de uma boa capoeira, resolvemos atuar desde o início, transformando esses espaços institucionais como um clarão metafórico criativo, acreditando inclusive (imaginem só!) em estabelecer possibilidades de transcendência à

<sup>2</sup> LUZ, Marco Aurélio. Entrevista concedida à coordenadora do PRODESE em outubro de 2007.



ditadura dos índices estatísticos que procuram reger a nossa vida acadêmico-científica.

Imbuídos pela ginga africano-brasileira, passaremos a comunicar alguns dos clarões que conseguimos erguer no Campus I e suas irradiações nas nossas comunalidades.

### **Núcleo de Educação Pluricultural (NEP)**

A concepção do NEP nasceu no âmbito das nossas atuações como professora no curso de Pedagogia da Faeeba em 1994, em que tentávamos exaustivamente estabelecer abordagens e apontar outro continente teórico-epistemológico que transcendesse as fronteiras do recalque e legitimasse nossas origens.

Na época, envolvidos pela tese de Doutorado, que desenvolvíamos na Universidade Federal da Bahia, fomos instigados a elaborar uma proposição política de Educação, e optamos em enfatizar o campo da Pluralidade Cultural e Educação.

Procuramos elaborar um documento, preocupado em fornecer elementos significativos para a estruturação de um Núcleo de Educação Pluricultural na Uneb, que pela sua dimensão multicampi absorvia com muita pertinência a perspectiva política que pretendíamos inaugurar.

Assim, delineamos as características do NEP, as motivações e/ou razões para implantá-lo, suas proposições epistemológicas, estatuto e as atividades para compor sua dinâmica.

Compartilhamos posteriormente a proposição política de Educação Pluricultural para vários colegas da Uneb, que acolheram com entusiasmo e se tornaram parceiros da iniciativa. O NEP foi um espaço institucional muito interessante. Conseguíamos reunir e intercambiar com os colegas professores e pesquisadores de toda a Uneb, e de outras instituições da Bahia, Brasil e exterior. Na época, o NEP foi considerado uma iniciativa pioneira no cotidiano das Universidades brasileiras. O objetivo geral do NEP pelo seu caráter transdisciplinar e multicampi foi de promover e desenvolver atividades de estudos, pesquisas, ensino e extensão, que estivessem ancoradas na dimensão pluricultural de Educação característica da formação social brasileira.

Foi um ciclo de vivências científico-acadêmicas muito ricas! Realizávamos reuniões quinzenais e nelas íamos desenhando e realizando atividades que ainda repercutem na nossa Uneb como veremos adiante.

Vale a pena destacar o Seminário comemorativo dos 300 Anos do Quilombo de Palmares. O tema explorado pelo NEP foi **Palmares Hoje** e se desdobrou numa publicação importante que organizamos para o Jornal A Tarde através do Caderno Cultural cujo redator-chefe foi Florisvaldo Mattos. Aliás, é bom registrar aqui que foi o primeiro caderno temático do jornal, repercutiu muito bem e fomos parabenizados por Florisvaldo Mattos pela abordagem do tema desenvolvido. A publicação dos artigos elaborados por professores/as pesquisadores/as do NEP para compor o Caderno Cultural serviu como material didático e referências de estudos para professores/as da Rede Pública e Particular, como tivemos a oportunidade de constatar posteriormente nas nossas atuações como palestrantes, conferencistas, etc.

Prosseguimos e, em 1996, tivemos a iniciativa até então inédita no Brasil, de organizar um livro reunindo personalidades exponenciais no campo da Pluralidade Cultural e Educação. Nomes como Marco Aurélio Luz, Muniz Sodré, Marcos Terena, Elisa Larkin Nascimento, Kabengele Munanga, entre outros, colaboraram conosco. A publicação do livro, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, foi considerada muito ousada, já que na época essa questão não era tratada devidamente pelos espaços institucionais oficiais.

### **Centro de Estudos das Populações Afro-Indo-Americanas (Cepaia)**

O Cepaia foi outra iniciativa que nasceu para sensibilizar o debate, encorajar novas formas de pensar, insistir na criatividade e propor horizontes epistemológicos que dessem às gerações sucessoras possibilidades de exercer o direito à sua alteridade civilizatória.

Esse espaço institucional de natureza transdisciplinar foi proposto em 1996 para estabelecer canais de convivência acadêmica entre professores-pesquisadores das Universidades Estaduais da

Bahia e da Bowie State University. Pensávamos em fomentar estudos, pesquisas e outras atividades alicerçadas nos valores civilizatórios dos povos indígenas e africanos das Américas e Caribe.

A Bowie State University fica em Maryland nos Estados Unidos e foi fundada em 1865. É uma das instituições americanas que preserva desde a sua origem vínculos com as questões e interesses das populações afro-americanas.

Através de um acordo de cooperação internacional entre o Governo do Estado da Bahia e a Bowie State University, foi possível desenhar os objetivos e as metas do Cepsaia, inclusive as necessidades necessárias para o espaço físico que iria abrigar o projeto

Os objetivos e metas que delineamos para o Cepsaia na sua proposição original eram: estimular uma rede de relações e intercâmbios com lideranças comunitárias, pesquisadores e instituições voltadas para a afirmação e expansão dos valores que constituem os patrimônios civilizatórios dos povos indígenas e povos africanos presente nas Américas e Caribe; elaborar e divulgar conhecimentos que contemplassem as alteridades civilizatórias que constituem a formação social dos povos das Américas; estimular a revisão e a crítica das arquiteturas conceituais de bases etnocêntricas que sobredeterminam o recalque e que impedem uma verdadeira compreensão das sociedades contemporâneas nas Américas; desestabilizar os obstáculos teórico-ideológicos que constituem falsas percepções oriundas de desdobramentos coloniais e neocoloniais; constituir um espaço caracterizadamente transdisciplinar do qual emergisse indagações, debates, estudos, pesquisas, cursos, publicações, atividades lúdico-estéticas que investissem continuamente na afirmação dos valores dessas civilizações; identificar alternativas que compatibilizassem as indagações sobre o passado e o presente das populações indígenas e africanas nas Américas e Caribe considerando as discussões sobre as temáticas das agendas contemporâneas; agregar líderes comunitários, estudiosos/as e pesquisadores/as que pudessem contribuir com participações criativas visando à superação dos valores neocoloniais e das práticas discriminatórias, enfatizando com originalidade os valores civilizatórios dessas civilizações milenares; apoiar e estimular projetos de pesquisas

que desenvolvessem temas e questões relacionadas a essas populações e seus contínuos de civilização nas Américas e Caribe; estabelecer um espaço de interlocução multistitucional, centrado na promoção e difusão do conhecimento originário dessas civilizações; fomentar e otimizar ações e estratégias que desencadeassem a institucionalização de políticas públicas atendendo as diversas singularidades que caracterizam a realidade da população afro-brasileira, especialmente a baiana.

Delineados os objetivos e metas do Cepsaia, dedicamo-nos ao longo de seis meses, com a ajuda de arquitetos designados pela Conder, a procurar no Centro Histórico de Salvador uma casa que atendesse o projeto que elaboramos.

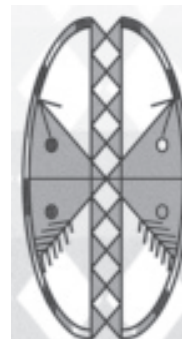
Finalmente, encontramos uma casa com as características que respondiam as proposições delineadas para o Centro no Largo do Carmo.

No dia 08 de maio de 1998 o Cepsaia foi inaugurado e na ocasião realizamos o *Seminário Pluralidade Cultural nas Sociedades Contemporâneas* com professores/pesquisadores brasileiros e da Bowie State University.

Em fevereiro de 1999, a Secretaria de Educação transfere para a Uneb o Cepsaia que passa a integrar o patrimônio da Universidade, como órgão complementar.

### Programa Descolonização e Educação (Prodes)

Em 1998, concebemos no nosso Departamento de Educação do Campus I o Programa Descolonização e Educação (Prodes).



Esta é a logomarca criada pelo escultor Marco Aurélio Luz para o Prodes e integra a capa de

todas as publicações SEMENTES, canal editorial próprio do Programa institucionalizado em 2000 na UNEB.

Observem os triângulos. Eles formam o machado duplo, símbolo de sociabilidade  $2+1=3$ , o casal mais um, continuidade ininterrupta da existência, princípio do orixá Xangô, complementado pelos pequenos círculos que contêm as três cores básicas da existência: branco, preto e vermelho, existência abstrata, mistério, sangue circulante. Duas flechas, simbologia da origem da humanidade, emblemas de Odé o caçador. Dois arcos complementar o ofá, arco e flecha, e também alusão ao **berimbau**, instrumento básico da capoeira, ícone da liberdade. Coluna de triângulos, losângulos, simbologia dos machados duplos sustentando a sucessão contínua do existir.

No Prodesse, reunimos ao longo dos anos pesquisadores/as mobilizados/as para produzir idéias e iniciativas que removam os entulhos ideológicos característicos de determinadas geografias conceituais, a exemplo do recrudescer de análises reducionistas sobre alteridade e diversidade cultural, que recuperam perspectivas do final do século XIX e início do século XX. Sincretismo, mestiçagem, “*laboratório racial*” no dizer de Gilberto Freire agora reeditado, saturam vários espaços acadêmicos, inclusive aqueles dedicados à formação de educadores. Apesar das nossas críticas a essas ideologias, ainda encontramos classificações etnocêntrico-evolucionistas sobre as projeções educacionais das comunalidades africano-brasileiras, tratando-as como essencialistas, holísticas, exóticas, românticas, híbridas, mutantes, classificadas como pensamento “não científico”, deformando, apequenando e encobrendo os valores do nosso patrimônio cultural.

Esses repertórios conceituais em voga, geralmente reprodução de contextos radicalmente distintos da nossa realidade, se estabelecem como um “manto de ferro”, censurando de modo perverso a nossa alteridade civilizatória.

Nesse contexto teórico-ideológico, a rejeição possui inúmeros aspectos, é o terreno onde se constrói o apartheid ideológico, onde derivam os preconceitos e os estereótipos. No sistema oficial de ensino, a onipotência do conhecimento e a pura abstração que envolve a ciência, se vale da

crítica, condenação e o combate incessante aos discursos míticos e filosóficos. Acrescente-se ainda que por sua vez o discurso científico cada vez mais visa atender as demandas da tecnologia e essa, por sua vez as demandas do produtivismo industrial, de estimulação militarista, fator de acumulação incessante do capital financeiro, uma ordem de valores bem distinta das elaborações sobre o mistério do existir constituinte dos demais discursos, especificamente em outros contextos culturais.<sup>3</sup>

O mais decepcionante dessa constatação é a sujeição voluntária de muitos educadores aos discursos que denegam a possibilidade de afirmação do princípio de ancestralidade que dinamiza o estar no mundo de muitas comunalidades de base africana e aborígene nas Américas. Este tem sido o nosso maior desafio: penetrar nesses espaços institucionais oficiais e tentar (des)recalcá-los e (re) aproximá-los do nosso solo de origem.

Numa entrevista o Professor Márcio Nery de Almeida, pesquisador do Prodesse, indagou-me: “Como e porque surgiu o Programa Descolonização e Educação (Prodesse)?” Respondi:

Como forma de ação para expandir novos valores e linguagens emergentes da civilização africano-brasileira na educação. O Prodesse não foi uma escolha. Foi uma precisão, um caminho necessário para exatamente transitar, caminhar por territórios outros, “casa alheia” sem ter de perder a identidade, sufocada por uma educação neocolonial. Identifico-me com o campo semântico prenhe dos princípios que caracterizam a ancestralidade africano-brasileira. Então quando apelo para o princípio de ancestralidade estou me referindo aos princípios inaugurais da existência que irão constituir a fundação de territorialidades, famílias, instituições, comunalidades, modos de sociabilidades, inclusive modos de produção, enriquecidas por valores éticos e estéticos que asseguram a continuidade de civilização africana. A ancestralidade carrega os princípios masculinos e femininos da existência e se perde na noite dos tempos. (LUZ, N. 2007, p.35-46)

Pois bem, a equipe Prodesse dedica-se a apurar essas abordagens e apontar um outro continente teórico-epistemológico que transcenda as fronteiras do recalque e legitime nossas origens.

<sup>3</sup> Luz, Marco Aurélio. Entrevista concedida a coordenadora do PRO-DESE em outubro de 2007.

O Prodesse integra o Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ao longo desses anos fomos compondo parcerias importantes que nos abriram vários canais para divulgarmos nossas produções, a exemplo: Ministério da Cultura Fundação Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro-Brasil) onde tivemos oportunidade de participar do Programa de Bolsas para Autores em Obra em Fase de Conclusão com a obra *Itapuã: portal da nossa ancestralidade afro-brasileira* desdobramentos da nossa pesquisa no âmbito do Pós-Doutorado na Escola de Comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro; também a nossa relação com o Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro(Brasil) junto à equipe do Dr. Muniz Sodré Conselheiro da Revista Sementes, desenvolvendo iniciativas comuns no campo da Comunicação e Cultura, especificamente das comunalidades africano-brasileiras; outra importante parceria é a Alliance pour un Monde Responsable, Pluriel et Solidaire (França), juntamente com a Rede Mundial de Artistas em Aliança, espaços em que participamos como animadores culturais desde 2001; e, na Bahia, o projeto de Extensão Dayó nos representa junto à essas Redes e Alianças; Université Renée Descartes Paris V Sorbonne através do Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien (França), sob a coordenação do professor Michel Maffesoli, conselheiro da Revista Sementes, publicação do Prodesse (o professor Michel Maffesoli tem acolhido as solicitações de nossos/as pesquisadores/as para realização de curso de Doutorado e Estágio Pós-Doutoral); ACRA – Associação Cultural Crianças Raízes do Abaeté (Ponto de cultura do MINC em Salvador/Bahia/Brasil) e o Grupo Capoeira Abolição (Oxford/Inglaterra-África do Sul, sob a responsabilidade do Mestre Luís Negão), organizações que intercambiam com as iniciativas do nosso projeto de extensão DAYÓ.

A equipe vem se dedicando a elaborar e difundir um conjunto de materiais didático-pedagógicos para professores/as e público infanto-juvenil sobre as comunalidades africanas na Bahia, bem como atividades de consultoria às comunidades tradicionais do entorno da Uneb, a exemplo do projeto educacional “Odemodé Egbé Asipá” (1999-2003).

Sobre o Odemodé Egbé Asipá, achamos interessante contar um pouco dessa história que o PRODESE realizou e que nos fez adquirir a maturidade necessária para propormos perspectivas para o currículo da graduação e pós-graduação em Educação. O Odemodé Egbé Asipá nasceu no âmbito da comunidade-terreiro Ilê Asipá, que cultua os ancestrais masculinos Egunguns, e sob a liderança de Deoscoredes Maximiliano dos Santos o Mestre Didi, que é Alapini e possui o legado da sabedoria ancestral nagô.

O projeto mobilizou membros da hierarquia da comunidade e parcerias institucionais, a exemplo do Programa Descolonização e Educação, o Núcleo de Tecnologias Inteligentes ambos pertencentes ao Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb); e a equipe de professores na área de Manutenção de Computadores do Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET.<sup>4</sup>

A proposta do Ilê Asipá, ao acolher essa experiência educacional, foi de um lado, aplacar as aflições e angústias características do cotidiano dos jovens entre 16 e 21 anos que frequentam a comunidade, e que verbalizavam as sérias dificuldades que vinham encontrando para atenderem as exigências do mercado de trabalho. Essas dificuldades se constituíam, sobretudo, da frágil formação escolar que recebiam, envolta às linguagens e valores assentados na pedagogia do recalque às suas identidades próprias. O projeto Odemodé Egbé Asipá foi estruturado pela comunidade, como um dos canais possíveis de enfrentamento a esses desafios que persistem ao longo dos séculos, maltratando e destruindo os sonhos e a auto-estima da população infanto-juvenil africano-brasileira.

Um dos objetivos do Projeto foi oportunizar aos jovens, a compreensão de que eles podiam adquirir uma formação profissional competente, sem se afastar e/ou abrir mão dos seus vínculos comunitários constituídos pelos códigos do patrimônio civilizatório milenar africano. Outro objetivo foi criar um grupo que se organizasse

<sup>4</sup> Vale ressaltar o empenho e a dedicação de Marize Silva, da professora Mestra em Educação e Contemporaneidade e pesquisadora do PRODESE Léa Austrelina Ferreira e, também, da professora mestrande em Educação e Contemporaneidade e pesquisadora do Prodesse Jackeline do Amor Divino.

em uma sociedade cooperativa para serviços de instalação e monitoração de micro computadores; expandindo os conhecimentos adquiridos a outros membros da comunidade visando o apoio a serviços de comunicação inter-comunitária e com a sociedade global.

Uma das singularidades do Odemodé é que ele conseguiu reunir no seu âmbito jovens de outras comunidades-terreiro, a exemplo do Oxumaré e Ilê Axé Opô Afonjá, permitindo a troca de experiências, enriquecida tanto pela percepção ética e estético-mítica das forças cósmicas do universo, quanto do culto aos ancestrais.

Como estávamos lidando com uma comunidade que prima pela continuidade dos valores milenares africanos, ele realizou todo um esforço para adotarmos uma proposta de educação pluricultural em que as metodologias, materiais didáticos, temporalidades e linguagens, levassem em consideração a concepção de mundo, sistema de pensamento, valores, e formas de transmissão de saberes ancoradas no patrimônio civilizatório africano-brasileiro.

Estabelecemos dois módulos para atender à perspectiva pedagógica do Projeto. Simultaneamente às atividades de todos os módulos de aprendizagem, o Mestre Didi ministrou aulas de yorubá, o que contribuiu significativamente para enriquecer o cotidiano do projeto. O primeiro módulo tratou de aspectos da Língua Portuguesa, Matemática e História da África Ocidental e suas projeções no Brasil; o segundo, era voltado para aquisição das habilidades de Informática e Manutenção de Computadores. Os modos e códigos de comunicação predominantes no Projeto procuraram transcender a escrita, utilizando a comunicação direta, interpessoal e dinâmica.

No Departamento de Educação do Campus I, a referência do Odemodé foi inicialmente o Núcleo de Tecnologias Inteligentes (Neti)/Uneb. Nesse Núcleo, os jovens tiveram aulas de Introdução à Informática com a professora Sônia Pinto que, aderindo plenamente à filosofia do projeto, usou sua criatividade e sensibilidade de educadora mobilizando com entusiasmo a equipe do Neti, permitindo uma abertura significativa para acolhimento dos códigos inerentes à comunidade no processo de aprendizagem específico.

Houve também a colaboração fundamental da professora Nadja Bittencourt, também docente do Departamento de Educação do Campus II no módulo de Língua Portuguesa. Nadja com sua sensibilidade procurou na medida do possível aproximar-se dos modos e códigos de comunicação dos jovens, contemplando a língua yorubá e a visão de mundo que dela emana, possibilitando a coexistência da mesma com o mundo de valores da Língua Portuguesa. Exemplos significativos: o estímulo que os jovens receberam para escrever sua própria biografia aprofundando aspectos da sua identidade cultural, e o dicionário yorubá explorando o falar cotidiano da comunidade.

As aulas de Matemática foram ministradas no Ilê Asipá por Genaldo Novaes, que faz parte da hierarquia da comunidade e exerce a função de Alagbá, a segunda pessoa da liderança comunitária. As aulas de Matemática tinham os conteúdos pertinentes à aproximação com as exigências técnicas que o módulo de Manutenção do Cefet imporia, mas, sobretudo, enfatizava a ética do futuro no que se refere ao reforço da identidade comunitária africano-brasileira, e a continuidade do legado dos nossos antepassados.

História da África também fez parte do Odemodé, e foi ministrada por Marco Aurélio Luz Elebogi, membro da hierarquia do terreiro. As aulas baseavam-se nos contos de Mestre Didi orientando as abordagens históricas sobre a civilização africana. O conto *A Fuga do Tio Ajaí* envolveu as abordagens histórico-políticas sobre a presença africana nas Américas e esteve envolto em momentos de muita emoção, pois oportunizou aos jovens uma referência sobre os seus antepassados, rompendo radicalmente com os conteúdos da historiografia oficial que tende a reduzir e recalcar a presença africana na formação social brasileira, caracterizando-a apenas sob a conformação geopolítica e/ou sócio-antropológica da identidade de escravo, instituída pelo mundo colonial-mercantilista.

Após essa trajetória do módulo básico, os jovens passaram a frequentar o Cefet, onde a parte técnica foi enfatizada, visando à aquisição das habilidades necessárias à manutenção de computadores. Houve uma passagem que nos tocou profundamente. Ao visitarmos o Cefet, verificamos que os jovens absorveram plenamente a ética dos valores que

constituem o legado dos seus antepassados. Um questionário aplicado no curso de Manutenção enfocava aspectos sobre ética profissional. Nesse questionário havia uma indagação sobre qual o papel social que o técnico em Informática deveria desempenhar. Sempre tendo como referência sua inserção comunitária, um dos jovens que integra a orquestra ritual na hierarquia dos alabês das comunalidades respondeu: *para ser um bom técnico é necessário ser competente e saber tocar bem atabaque.*

Aqui nos deparamos com um modo de elaboração da existência eminentemente africana, em que a ética comunal enfatiza que não podemos deixar de ser o que somos, ou abandonar a nossa referência civilizatória em função dos valores produtivistas do mundo urbano-industrial. Os jovens do Odemodé aprenderam e muito bem, que não é a tecnologia sedutora dos computadores/informática, que tende a exigir a comunicação solitária, ascética, característica do mundo capitalista, que irá arrefecer os modos e códigos de comunicação interpessoal e intergrupar das comunalidades tradicionais. Como afirma Marco Aurélio Luz:

No cotidiano brasileiro enquanto de um lado, os televisores vão sendo ligados ao controle do cidadão; de outro, se realiza a comunicação da participação característica do mundo africano, os atabaques continuam a bater assegurando o fortalecimento e a expansão do existir, para que esse mundo não se acabe, e o que está em jogo é o direito ao exercício pleno às formas de existências próprias, à pluralidade do ser, ao reconhecimento do direito à alteridade própria.<sup>5</sup>

Aqui vale lembrar a projeção de uma ética do futuro feita por Mãe Aninha a Iyá Oba-Biyi, que hoje integra a corrente mítica das nossas Mães Ancestrais, com relação a seus descendentes do Ilê Axé Opô Afonjá. Dizia ela: “*Quero ver nossas crianças no dia de amanhã de anel nos dedos, mas aos pés de Xangô*”. Nossos jovens receberam o “anel” que representa metaforicamente o certificado das instituições da sociedade oficial, mas continua profundamente vinculado ao pai mítico ancestral e dinástico Xangô que corresponde a: continuidade ininterrupta de vida, a expansão de linhagens e dos reinos em todas as direções, ancestralidade, poder genitor masculino, imagem

coletiva dos ancestrais, fertilidade, capacidade de espalhar filhos pelos quatro cantos do mundo, proteção dos filhos e justiça.

Incluimos, tempos depois, no Odemodé, um curso de inglês através do Núcleo de Estudos Canadenses (NEC). O NEC nos indicou duas professoras colaboradoras: Christiane Viens e Anne Marie Labreque das Universidades do Québec e Montreal.

Nossa mais recente proposição surge em 2005; trata-se do *Dayó: afirmando a alegria socioexistencial em comunalidades africano-brasileiras.*

Em Yorubá, **Dayó** significa criar, expandir alegria e apelamos para a língua yorubana pela necessidade de afirmarmos institucionalmente a presença do *continuum* africano nas Américas, no Brasil e, de modo especial, na Bahia, realçando a importância dessas tradições milenares na constituição de comunalidades que primam em estabelecer modos de expansão dos valores e linguagens que marcam profundamente a formação social brasileira.

Criar alegria e expandi-la em todas as territorialidades inundadas pela dinâmica socioexistencial das comunalidades tradicionais da Bahia, que representam pólos de tradição e estruturação da nossa identidade, criar alegria especialmente no contexto do Prodes, refere-se ao conjunto de iniciativas sociopolíticas que assegurem às populações o direito à existência plena e à alteridade, qualidade de vida, e o acesso às condições jurídicas que otimizem o exercício da sua cidadania. Esclarecemos que cidadania, na abordagem do projeto, vai além do significado limitado da *episteme* dos direitos humanos, passando a incluir e contemplar identidades e valores de outros contextos civilizatórios.

A equipe do Prodes, através dessas atividades do Dayó, vem realizando iniciativas importantes no campo da diversidade cultural em algumas territorialidades do Brasil, interior da Bahia e Região Metropolitana de Salvador, a saber: Associação Cultural dos Amigos do Ilê Asé Oyá Tolá na cidade de Candeias na Passagem dos Teixeiras (2005), Associação Crianças Raízes do Abaeté (um dos Pontos de Cultura reconhecidos pelo Ministério da Cultura em Salvador) que fica no bairro de Itapuã com a

<sup>5</sup> Marco Aurélio Luz, na entrevista no contexto do Odemodé em junho de 1999.

mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Jackeline Pinto do Amor divino e as recém-graduandas em Pedagogia Rosângela Accioly Lins Correia, Paula Grejainin e Daniela Cidreira; Grupo de Teatro Odeart com jovens do bairro do Cabula sob a coordenação da Professora Janice de Sena Nicolin; Cordel das Crianças nas escolas municipais do bairro de Suçuarana com o professor Márcio Nery e Sérgio Bahialista; Agbon: arte, beleza e sabedoria ancestral africana coordenado pelo professor Ronaldo Martins no bairro dos Dendezeiros; Banda de Congo Mirim em Cariacica no Espírito Santo com a professora Edileuza Penha de Souza (2005-2006).

Gostaríamos de destacar com orgulho que o nosso projeto de extensão *Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em comunalidades africano-brasileiras* participou da 8ª Edição do Prêmio Itaú Unicef 2009 e fomos indicados dentre os 1.917 projeto inscritos como semifinalistas no Prêmio, com o Dayó em Itapuã no âmbito da Associação Crianças Raízes do Abaeté.

Isso é significativo porque legitima todos esses esforços que há muito vimos realizando, ou seja, erguer proposições socioeducativas a partir do patrimônio de valores e linguagens das nossas comunalidades. O blog da Associação Crianças Raízes do Abaeté contém informações relevantes sobre a presença do Dayó nessa organização e conta um pouco das nossas alegrias em Itapuã: <http://blogdoacra.blogspot.com/>

O Prodesse também se destaca no campo das artes plásticas com alguns dos seus integrantes realizando exposições de esculturas e pinturas de âmbito nacional e internacional.

Criamos o *Sementes Caderno de Pesquisa*, publicação que tinha periodicidade anual (2000-2005), visando a divulgação dos estudos e pesquisas que realçam a produção de conhecimentos pertinentes às alteridades civilizatórias características das sociedades contemporâneas. A publicação apresenta o código ISSN 15185427, e a partir do volume III foi indexada nas principais bases de dados nacionais e da América Latina, a saber: BBE-Biblioteca Brasileira de Educação Brasília/INEP; Centro de Informação Documental em Educação Cibec/Inep; Sumários Correntes de Periódicos Online-Faculdade de Educação

Biblioteca (Edubase), Unicamp; Clase, Bases de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latino-americana da Universidade Autônoma do México. A publicação foi financiada com recursos da Fapesb, no período de 2003-2005.

Os ensaios, artigos, resenhas, poemas, notas de pesquisa, etc acolhidos na publicação são de autores de instituições brasileiras e estrangeiras. O Conselho Editorial está representado por personalidades exponenciais na área de Ciências Humanas com produção reconhecida no Brasil e exterior.

O *Sementes* é uma referência dentro da Universidade e muito procurado por professores/as na Bahia e no Brasil. O periódico ainda circula em muitos espaços acadêmicos, permitindo um intercâmbio interessante entre os pesquisadores/as do Prodesse com outras equipes de pesquisa de outras Universidades.

Cada volume do *Sementes* tem uma cor específica para as suas capas. Por exemplo: o primeiro volume tem a cor preta, aludindo ao mistério do existir. O segundo apresenta a cor marrom relativo à terra, mistério, nascimento e ressarcimentos; o terceiro vem com a cor verde, representando a floresta e toda a exuberância da vida que carrega; o quarto apresenta a cor azul relacionada a água e a infinitude da vida que carrega; o quinto nos mostra a cor amarela, gestação, fecundação; o sexto e último, a cor vermelha, sangue circulante, vida.

Participamos também dos ciclos de debates e elaboração de documentos teórico-metodológicos que compuseram a concepção do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Contribuímos inclusive na abordagem da Linha Processos Civilizatórios; Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural (Procemp).

A concepção de contemporaneidade e educação que imprimimos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, desde 1998, aborda a realidade educacional através das formas como são recortadas, interpretadas e difundidas as contradições que mapeiam as sociedades contemporâneas. Procuramos demonstrar que o que se constitui historicamente no mundo urbano-industrial, como sendo contemporaneidade, nada mais é do que a ideologização espaço-temporal que vetoriza e submete a existência do planeta ao

quadriculamento uno, simétrico, evolucionista da globalização tecnoeconômica, constituindo um novo matiz das políticas imperialistas. Abordamos também a contemporaneidade como um complexo de tensões e conflitos de reterritorialização existencial profunda, entre civilizações milenares que lutam tenazmente para afirmarem seus modos de elaboração de mundo e as que sobrevivem subjulgando e instituindo políticas genocidas que parecem assegurar sua expansão imperialista. Exploramos também as variações do termo contemporaneidade, sua ordem discursiva, sua incompletude, indeterminações, indicando outras elaborações contextuais capazes de transcender o discurso evolucionista da história, além de incorporar elementos que trazem inquietações urgentes e candentes, no tocante a necessidade impostergável de reavaliarmos enquanto educadores os discursos autocráticos da verdade imperialista. O objetivo, portanto, é que as gerações que serão acolhidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade se aproximem das diversas contemporaneidades que constituem as distintas civilizações, evitando o recalque perverso que tende a impor apenas a versão etnocêntrica neocolonial sobre contemporaneidade.

Não poderia deixar de comentar o *Seminário Ética da Coexistência: dinâmicas territoriais e comunalidade*, realizado em 2001, no âmbito das iniciativas da Linha de Pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade (Procemp) cultural, do Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade.

Esse evento mobilizou professores e mestrandos/as ao longo de meses. Foi um evento em que a equipe Prodes e mestrandos/as, da linha Processos Civilizatórios; Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural (na época usava a sigla “PROCEMP”), conseguiram reunir na Uneb aproximadamente seiscentas pessoas durante três dias.

O público ansiava por um espaço que fomentasse debates e reflexões indicando perspectivas éticas que promovessem a coexistência entre os povos, e isso no evento era o que poderíamos chamar de “oxigênio”, pois dias antes tinha ocorrido o atentado assumido pela Al Queda em 11 de setembro nos EUA e todos os povos do planeta estavam em

alerta/perplexos diante do ocorrido, inclusive de um mapa semântico geopolítico que os EUA estabeleceram: *o eixo do bem e o eixo do mal*.

Nosso Seminário apresentou, através de Mesas, Painéis, Sessões de Comunicações e abordagens que só fizeram ratificar os direitos coletivos dos povos, as linguagens milenares que imantam os modos de sociabilidades dos povos, as políticas de genocídio e abandono institucionalizadas pela dinâmica imperialista de mundo, e como diante desse cenário erguer uma ética do futuro para as gerações que estão por vir. Fizemos Anais impresso que durante algum tempo ficou disponível em PDF no site da UNEB.

Outros eventos importantes marcaram a identidade da Procemp no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: o Seminário Relações no Atlântico Sul: História e Contemporaneidade em 2003, envolvendo o Programa Memória da Educação da Bahia e Programa Descolonização e Educação.

Ainda no conjunto das iniciativas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade publicamos o livro *Tecendo Contemporaneidades*, uma produção coletiva envolvendo, também, mestrandos/as e professores no âmbito da disciplina Educação e Contemporaneidade em 2005. Organizamos o conjunto das entrevistas, considerando as questões e temas de pesquisa dos/as mestrandos/as e seus orientadores/as, a exemplo das vivências na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Superior, das tendências das políticas de Educação, das relações sociocomunitárias que caracterizam territorialidades da Bahia que influenciam a dinâmica dos grupos de pesquisa, tudo isso brotando nas entrevistas que se interpenetram e intercambiam e enriquecendo o debate e inquietando-nos.

Na época, acreditávamos que as contribuições reunidas no livro pudessem contribuir para a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, além de estimular iniciativas institucionais similares a essa iniciativa ainda inédita na história do Programa.

Outro fato importante é que tivemos muito orgulho em vermos publicado pela Editora da Uneb, em 2008, a dissertação de mestrado do nosso ex-



orientando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, professor, pesquisador do Prodes e artista plástico Ronaldo Martins.

O livro *Agbon arte, beleza e sabedoria ancestral africana* desenvolve uma abordagem singular, repleto de questões candentes, recusando o cartesianismo predominante no currículo escolar sobre o “ensino de artes”, que tende a submeter nossas crianças e jovens à estética do mundo neocolonial, que denega a floresta africana impondo o seu esgotamento.

As linguagens estéticas apresentadas pelo autor enaltecem e legitimam o nosso solo de origem eminentemente africano-brasileira, de onde se desdobram projeções político-pedagógicas transdisciplinares necessárias ao cotidiano da escola. Ronaldo Martins não mediu esforços em apresentar

proposições de linguagens criativas, assentadas na floresta, de símbolos africano-brasileiros, estendendo-a até a sala de aula no contexto da disciplina Artes.

Aqui o leitor poderá conhecer também pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação *stricto Sensu* que o Prodes vem realizando. Percebam que todas elas estão envolvidas com os vínculos de sociabilidade das comunalidades africano-brasileiras. Apresentamos também as pesquisas de Iniciação Científica, algumas delas premiadas com destaque nos eventos do CNPq na Uneb. Alguns dos nossos/as orientandos/as de IC tiveram oportunidade de intercambiar com outras Universidades brasileiras, a exemplo da USP e através dessas vivências conosco puderam dar continuidade aos estudos de Pós-Graduação *stricto Sensu*.

## PESQUISAS 1998 a 2009

- 1 – Educação, comunicação e processos civilizatórios:** formas de transmissão de saber em diferentes contextos culturais. Pesquisadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz - Uneb /CNPq (concluída 2005).
- 2 – Educação, Comunicação e Comunalidade Africano-brasileira –** CNPq (concluída 2008). Pesquisadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.
- 3– Dimensão Lúdico-estética da educação Africano-Brasileira** (em desenvolvimento). Pesquisadora: Narcimária Luz. Alliance pour un monde pluriel et solidaire – Paris; Rede de artista em aliança - São Paulo.
- 4 – Itapuã:portal da ancestralidade africano-brasileira** (concluída 2009). Ministério da Cultura Fundação Biblioteca Nacional - Pesquisadora: Narcimária Luz.
- 5 – Pequenos Mundos Fundando o Grande Mundo na Diversidade** (concluída 2003). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora: Lúcia Marsal Guimarães Silva. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.
- 6 - A Construção da Auto-Estima da Criança Negra no Cotidiano Escolar** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora: Valdimarina Santos Cerqueira (no âmbito do Concurso Negro e Educação ANPED/Fundação FORD). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.
- 7 - Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?** (concluída 2006). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora: Ana Rita Santiago. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.
- 8 - Dinâmica da Violência: discriminação étnico-cultural em uma escola de Ensino Fundamental em Feira De Santana** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisador: Valmir Alves do Nascimento. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**9 - Juventude Negra: Vozes, Olhares e Intervenções Políticas no Ensino Superior** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Responsável: Valdecir Nascimento. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**10 - As Representações Sociais Sobre o Aluno Rural no Cotidiano de uma escola urbana do Recôncavo Sul Da Bahia** (concluída 2006). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisador: Fábio Josué Souza dos Santos. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**11 - Odara: A linguagem dos contos de Mestre Didi** (concluída 2006). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora: Léa Austrelina Ferreira Santos (concluída /CNPq). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**12 - Ancestralidade e Educação: O Projeto Odemodé Egbé Asipá e o Contexto da Ética da Coexistência.** (concluída 1999/Prêmio CNPq de Iniciação Científica). Pesquisadora: Léa Austrelina Ferreira Santos (Iniciação Científica Pibic/CNPq concluída). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**13 - Artebagaço Odeart: ecos que entoam à mata africano-brasileira do Cabula.** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora: Janice De Sena Nicolin. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**14 - Agbon – arte , beleza e sabedoria ancestral africana.** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisador: Ronaldo Martins dos Santos. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**15 - Repensando Novos Horizontes: vivenciando a arkhé e a comunalidade nos espaços educacionais institucionalizados - oportunidades e desafios.** (concluída 2007). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisador: Márcio N. Almeida. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**16 - Asiwaju: Dinâmica de Afirmação do Continuum Africano-Brasileiro e a Pedagogia do Embranquecimento (1830-1836).** (concluída 2005 /Prêmio CNPq de Iniciação Científica). Pesquisadora Luciana dos Santos Pita (Iniciação Científica Pibic/CNPq). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**17 - Alguns Obstáculos teórico - ideológicos do discurso oficial sobre pluralidade cultural e Educação (concluída 2005).** Pesquisadora: Bárbara Dias Santos (Iniciação Científica PICIN/Uneb). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**18 - Pluralidade Cultural e Educação: articulando o currículo escolar com o referencial mítico da comunalidade.** Pesquisador: Márcio N. Almeida (Iniciação Científica Picin/Uneb) (concluída 2001. Prêmio CNPq de Iniciação Científica). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**19 - Novo Horizonte, Caminhando Para O Futuro: Arkhé. Comunalidade e Pedagogia Inicial** Responsável: Márcio N. Almeida (Iniciação Científica Pibic/CNPq) (concluída 1999). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**20 - Educação Comunal: As experiências dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê** (concluída 1999). Pesquisadora: Rosemary Rufina dos Santos (Iniciação Científica Picin/Uneb). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**21 - A Ética da Coexistência: a língua Yorubá e Portuguesa duas referências dialéticas no cotidiano escolar.** (concluída 1999). Pesquisadora: Jackeline Pinto do Amor Divino. (Iniciação Científica Pibic/CNPq). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**22-Pluralidade Cultural e Novas Tecnologias.** (concluída 1999). Pesquisadora: Ana Rita de Cássia Santos Barbosa (Iniciação Científica Picin/Uneb). Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz

**23-DAYÓ: criar alegria, uma proposta curricular para o desenvolvimento sustentável da comunidade de Passagem dos Teixeiras** (concluída 2005). Pesquisadora: Márcia Maria Alves Faria. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

**24 - Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de Congo** (concluída 2006). Pesquisadora: Edileuza Penha de Souza. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Ação Educativa.

**25 - Banda de Congo Panela de Barro** (concluída 2007). Pesquisadora: Edileuza Penha de Souza. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Ação Educativa e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**26 - Dinâmica da Violência Escolar em Territorialidades Africano-Brasileiras. (planejamento).** Pesquisadoras: Narcimária Correia do Patrocínio Luz e Janice de Sena Nicolin

**27 - Resistência Africano-Brasileira na Territorialidade do Cabula: um olhar etnomatemático.** (em desenvolvimento). Pesquisadora: Célia Braz. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**28 - AWON OMODÉ: Linguagens Africano-Brasileira.** (concluída). Pesquisadora: Rosângela Accioly Lins Correia. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Iniciação Científica do Departamento de Educação Campus I

**29- OJÓ ORÚKO** (em desenvolvimento). Pesquisador: Magnaldo Oliveira dos Santos. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**30 - Educação Infantil através dos contos africanos** (em desenvolvimento). Pesquisadora: Daniela Cidreira. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Iniciação Científica do Departamento de Educação Campus I

**31 - Recriando Contos Infantis através dos Tecidos e Estampas Africano-Brasileiras.** Pesquisador: Jackeline Pinto do Amor Divino. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**32 - Perspectivas em Educação através da arkhé do Rio Vermelho.** Pesquisador: Mariluce Vida. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

**33-AFRICANIDADES À FLOR DA PELE** (concluída). Pesquisadoras: Givanilda Jesus das Virgens, Jacqueline Kátia Honorato de Souza, Naita Lisboa Lopes, Veraci Sousa Rezende. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Rede UNEB 2000, Lauro de Freitas

**34 - DIREITO DE SER, O QUE SOU: Cultura e Religiosidade afro-brasileira na prática educativa** (concluída). Pesquisadoras: Edna Soares Ferreira, Maria de Fátima dos santos Batista, Rita de Cássia Cruz de Sousa, Sandra Macedo da Conceição Menezes. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Rede Uunb 2000, Lauro de Freitas

Neste contexto desse texto deve ser lembrado o *Festival Awon Esó* que, traduzindo do yorubá para o português, significa Frutos do Prodesse, também foi outro momento importante. Em 2005, o Prodesse completou sete anos e comemoramos através de múltiplas linguagens. Não poderíamos deixar de comentar que todo o cerimonial do mosaico de linguagens africano-brasileiras que organizamos foi conduzido pela professora e pesquisadora do Prodesse Edileuza Penha de Souza, atualmente atuando como docente na Universidade de Brasília (UnB).

Tomamos todo o hall de entrada do Departamento de Educação do Campus I, o corredor e também o auditório Caetano Veloso (hoje Teatro Uneb). Toda a efervescência de linguagens comunitárias inundou esses espaços. Reunimos um público de escolas públicas do Cabula, Itapuã, Mata Escura e dos Dendezeiros.

Abrimos com uma bela exposição de artes plásticas com esculturas em madeira de Marco Aurélio Luz e telas de Ronaldo Martins e Januária Patrocínio.

O público pode assistir ao auto-coreográfico “Porque Oxalá usa Ekodidé”, adaptado da obra literária de Deoscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, realizada com alunos da 5ª série do Colégio da Polícia Militar bairro dos Dendezeiros, no contexto do projeto AGBON: arte, beleza e sabedoria ancestral africana, coordenado pelo professor Ronaldo Martins e produzido por Nicolai Brito.

Outro auto-coreográfico foi “Odé o Caçador”, também adaptado da obra literária de Deoscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, dramatizado pelo Grupo Odeart sob a coordenação da professora Janice de Sena Nicolin. Também tivemos a participação valiosa do Hip-Hop, com o Grupo Atitude Black, das “As Ganhadeiras de Itapuã”, sob

a coordenação de Amadeu Alves e Jenner Sena, e a Roda de Capoeira com as crianças da Associação Crianças Raízes do Abaeté (Acra).

Outra atividade importante foi a Mesa abordando o tema do “Do Mundo fechado ao Universo Infinito” da obra de Alexandre Koyré. Compôs a Mesa Marco Aurélio Luz, Dalmir Francisco, José Carlos Limeira e Landê Onawale Munzanzu.

Culminando as comemorações dos sete anos, a equipe Prodesse foi homenageada com o poema da professora e pesquisadora prodesiana Edivânia Maria Barros Lima:

Prodesse sete letras  
Prodesse sete rimas  
Prodesse sete histórias  
Prodesse: Programa Descolonização e Educação  
Hoje aqui festejado em vida e canção  
Esse PRO de Prodesse  
Me soa como um “para” um “rumo a”  
E o DESE de Prodesse?  
DESE deve ter vindo mesmo de DESEjo  
Ou de DESEnho  
Que não se pinta na objetividade  
Mas que se risca na subjetividade  
na criatividade  
E por que não dizer, na “comunalidade”?!  
Mas para não me estender  
Porque a festa não é minha:  
E já querendo encerrar:  
Prodesse aqui, ali e acolá  
Prodesse talvez seja isso mesmo  
Um bem-estar que não quer  
Deixar de ESTAR  
E que veio para ficar.

Outra iniciativa relevante foi a *Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas Didáticas* para

o cotidiano curricular das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Bahia. A iniciativa envolveu graduandos/as do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia em 2008.

A Mostra recorreu às formas de linguagens africano-brasileiras, a exemplo das narrativas míticas milenares, que expressam princípios inaugurais que integram as instituições comunitárias e revitalizam, promovem e dinamizam a afirmação socioexistencial dos descendentes de africanos no Brasil; ilustram referenciais e tendências curriculares que caracterizem as necessidades e expectativas da população baiana. Com o sucesso obtido através da Mostra nossos/as graduandos/as foram convidados/as a apresentar as proposições reunidas na Universidade do Estado da Paraíba em Campina Grande com êxito.

E a ginga continua, nos fazendo (re)inventar novos clarões para a nossa capoeira e nos anime a realizar coreografias que nos torne livres para expandir nossas linguagens lúdico-estéticas africano-brasileiras...

### Onde está o novo clarão dessa capoeira?

Sobre as perspectivas que sempre nos move visando a criação e (re)criação de novos “clarões”, vale aqui um comentário de um importante parceiro do Prodesse Professor Doutor Muniz Sodré, nosso incentivador/interlocutor no âmbito do Pós-Doutorado na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e expoente intelectual brasileiro pelo qual nutrimos profunda admiração e respeito.

*De fato, num mundo cada vez mais caracterizado pela evidência da diversidade cultural, faz-se imprescindível para a teoria e práticas pedagógicas a elaboração de metodologias capazes de contemplar as singularidades culturais dos territórios. Parece-me ser bem este o caso da Bahia, com seu forte substrato africano atuante na vida quotidiana de diferentes estratos populacionais. O trabalho de Narcimária Luz caminha neste sentido, por isto é valioso.”<sup>6</sup>*

E ainda recorro ao Professor Márcio Nery, pesquisador prodesiano e figura ilustre, muito

querida e respeitada junto às comunalidades de Nova Suçuarana.

Certa vez Márcio me indagou:

– Quais as suas perspectivas de futuro? O que vai e o que pretende fazer de agora em diante, o que espera da Educação Pluricultural e do processo de escolarização das nossas populações?

Insisto na minha resposta: – Mestre Didi costuma dizer: “trabalhando feito cupim”.

É através dessa sabedoria acumulada que reúne ancestralidade, visão de mundo e universo existencial africano-brasileiro, que vimos expressando nossas idéias em educação. Sem sombra de dúvidas, o universo existencial africano e todo o seu complexo sistema simbólico são a matriz da nossa produção acadêmico-científica. Ele influencia o nosso pensamento educacional mobilizando-nos e/ou desafiando-nos a atualizar, reelaborar e afirmar as linguagens e os valores das comunalidades de origem africana no âmbito das políticas oficiais de educação.

Vejam que é um movimento radical, pois apela para o exercício de estratégias de luta, memória e continuidade que ultrapassa gerações, organizando, conduzindo e transmitindo o legado dos nossos antepassados.

O movimento e o “trabalho” do cupim, ao qual se refere Mestre Didi, é a metáfora de estratégias da luta secular dos africanos, cuja atemporalidade se presentifica e influencia o viver cotidiano das populações de descendência africana.

Ser cupim no contexto adverso do imperialismo e das políticas genocidas e de abandono às quais estão submetidas as nossas comunidades é penetrar nos interstícios das instituições que se alimentam das relações de prolongação colonial no Brasil e da ordem discursiva linear-sequencial universalista, e lentamente ir desestabilizando, esvaziando, tornando oca a estrutura de valores que recalcam e denegam os modos e formas de sociabilidades próprias, características das comunalidades que vivem os valores da civilização africana. (Cf. LUZ, 2007, p.35-46).

<sup>6</sup> Muniz Sodré, em carta dirigida ao Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, em outubro de 2007, a propósito do estágio Pós-Doutoral da professora Narcimária na UFRJ.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO CRIANÇAS RAÍZES DO ABAETÉ. Disponível em: <<http://blogdoacra.blogspot.com/>>. Acesso em: 07 out. de 2007.
- CLEAVER, Eldridge. **Almas no exílio**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- DISPUTATIO. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Disputation>>. Acesso em: 17 jun. de 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra e máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- JITOLÚ, Mãe Hilda. **A história da minha vida**. Salvador: Ilê Aiyê, s/d.
- LARKIN, Elisa. O espaço remarcado. **Sementes Caderno de Pesquisa**, Salvador: Eduneb, v. 6., p.37, 2005.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Edufba, 2000.
- LUZ, Marco Aurélio. **Do Tronco ao Opa Exim**. Rio de Janeiro: PALLAS, 2002.
- LUZ, Marco Aurélio. **Entrevista** concedida a coordenadora do Prodesse em 14 de outubro de 2007.
- LUZ, Narcimária (Org.) **Tecendo contemporaneidades**. Salvador: Eduneb, 2007
- LUZ, Narcimária (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia: SECNEB, 1996.
- MARTINS, Ronaldo. **Agbon: arte, beleza e sabedoria ancestral africana**. Salvador: Eduneb, 2008.
- NERY, Márcio. Iká Ko Dogbá: “os dedos não são iguais”. In: LUZ, Narcimária (Org.). **Tecendo contemporaneidades**. Salvador: Eduneb, 2007. p. 35-46.
- SEMENTES CADERNO DE PESQUISA. Salvador: Prodesse, Departamento de Educação Campus I, v. 01 a 06 (2000-2005).
- SEMINÁRIO Ética da Coexistência: dinâmicas territoriais e comunalidade. Salvador: Prodesse e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2001. **Anais**.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SODRÉ, Muniz. Comunicação e vinculação social. **Caderno Valor**, São Paulo, 4 mar. de 2001. p. 7-9.

# EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: APONTAMENTOS DE UM SOCIÓLOGO DA EDUCAÇÃO NA ANTIGA FAEEBBA

Eduardo José Fernandes Nunes\*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre a experiência de extensão na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus I, realizada pelo autor na luta pela mobilização das populações que vivem no seu entorno para o desenvolvimento local sustentável, nos bairros de Cabula, Engomadeira, Estrada das Barreiras e Mata Escura. Inicialmente, discute-se o papel da universidade desde a modernidade, sobretudo, a partir das reflexões de Max Weber e o papel da ciência na contemporaneidade, segundo Edgar Morin, Bruno Latour, López, Cerezo, Silvio Funtowicz, entre outros. Em seguida, são apresentados os principais projetos e ações desenvolvidos nos últimos 15 anos pelo autor, nos referidos bairros.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Faeeba. Educação. Território.

## ABSTRACT

### EDUCATION, TERRITORY AND UNIVERSITY EXTENSION: NOTES OF A SOCIOLOGIST OF EDUCATION AT THE OLD FAEEBBA

The objective of this work is to present a reflection on the experience of university extension at State University of Bahia (Uneb), Campus I, held by the author in his struggles to mobilize the communities surrounding the university for local sustainable development in Cabula, Engomadeira, Estrada das Barreiras and Mata Escura neighborhoods. Initially, the article discusses the role of the university in modernity, especially, from the reflections of Max Weber and the role of Science in contemporary society, according to Edgar Morin, Bruno Latour, López, Cerezo, and Silvio Funtowicz among others. Then, it presents the main actions and projects developed over the past 15 years by the author in those neighborhoods.

**Key-words:** University Extension. Faeeba. Education. Territory.

---

\* 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

## Introdução

O Grupo de Pesquisa sobre Universidade e Território, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Nadia Fialho, do qual faço parte, tem como um de seus objetivos examinar a relação da universidade com o desenvolvimento sustentável local e regional, especialmente no que concerne aos estudos sobre a educação.

Mello (2007) na Amazônia e Fialho (2000) na Bahia, em diferentes contextos, analisam o novo papel da universidade nas regiões periféricas como promotoras do desenvolvimento regional sustentável. A estratégia para a integração da universidade ao processo de desenvolvimento local deve ser adotada também por meio do trabalho de extensão, ao lado de um ensino e pesquisa voltados para os interesses locais.

## Universidade, ciência e sociedade: novos paradigmas

Já no início do século XX, Weber (1974, p. 156) assinalava o fato de que as universidades alemãs estavam seguindo o modelo das norte-americanas, organizadas como as empresas capitalistas modernas, através de sua estrutura em departamentos e recursos recebidos do setor privado, “Os grandes institutos de Medicina ou Ciências Naturais são empresas ‘capitalistas estatais’ que não podem ser administradas sem consideráveis recursos”. Trata-se, no caso, da separação entre o trabalhador e o meio de produção, pois, segundo Weber, ao receber os recursos do Estado, o diretor (chefe do instituto) o administra como se fora seu e os demais assistentes da universidade são comparados à “existência ‘quase-proletária’ e tão precária quanto a posição do assistente na universidade americana” (WEBER, 1974, p. 16).

Instituição milenar, a universidade soube sobreviver ao longo dos tempos em meio a suas inúmeras crises (ESPAÑA, 2006). A principal dessas crises, de acordo com o autor, é a de concepção, ou seja, a disputa entre assumir a perspectiva tecnológica ou a humanística. É certo, porém, que as próprias ciências sociais, em seu nascimento, tinham como referência o estatuto epistemológico das ciências naturais.

O papel da ciência e da tecnologia tem sido debatido em diferentes perspectivas, desde a sociologia do conhecimento, afirmando o papel primordial das novas tecnologias do mundo (as tecnopólis) ou da participação da sociedade e do conhecimento popular na mediação e uso desses conhecimentos produzidos pela academia (MORIN, 2004; OREFICE, 2007). A esse respeito, vale assinalar as experiências das universidades em realizar trabalhos de incubação de cooperativas populares ou de empreendimentos solidários populares e contribuir para a organização da sociedade, através do trabalho da extensão universitária: “Uma contribuição à organização das pessoas premidas pelo desemprego para que possam assumir ocupações no campo do trabalho, apossando-se de mais renda e procurando melhoria em suas condições de vida.” (COSTA, MELO NETO, 2006, p. 103)

Para Argueta (2007, p. 49), a relação entre a universidade e o desenvolvimento local deve ter como desafio a possibilidade de transcender “los muros universitarios y se haga realidad la vinculación con la sociedad con resultados visibles desde el desarrollo local”. Um ponto importante nessa perspectiva é o da formação de redes cooperativas e territoriais.

Os estudos sobre sociedade e desenvolvimento sustentável já produziram uma série de teorias e metodologias de análises no âmbito das ciências sociais e das ciências naturais. Muitos trabalhos de diferentes escolas tratam do tema ciência, tecnologia e sociedade, defendendo ou criticando o determinismo da tecnologia sobre a sociedade, sua importância no mundo atual, seu papel de difusão da cultura e sua relação com o espaço em uma abordagem epistemológica da geografia e da sociologia. Nessa linha, são exemplos os trabalhos de Capra (1996, 2002a, 2002, 2006), Stone; Barlow (2006), Capel (1989), Alier (2007), Santos (1999), Castells (2000), Caravaca (1988), Latour; Schwartz; Charvolin (1998), Garcia; Cerezo e López (1997), Funtowicz, Ravetz (1997), bem como os de Wynne (1997), Leff (2003) e Morin (2004).

Cumprir observar, porém, que esses trabalhos não constituem uma unidade de discursos sobre o tema, visto que, em certa medida, são grandes reflexões que se completam ou problematizam radicalmente o edifício conceitual dos discursos acadêmicos tradicionais.



No Brasil, importantes pesquisadores, especialmente da área de ciências sociais, têm participado desse debate, o que produziu novas abordagens sobre a questão ambiental a partir de nossa própria realidade, conforme sublinha Vieira (1995). Quanto ao tema educação, desenvolvimento, participação e meio ambiente, podemos citar os trabalhos de Gadotti (2007), Acselrad; Mello; Bezerra (2006), Guerra; Cunha (2006), Menegat; Almeida (2004), Cavalcanti (2001), Vieira (2001), Reigota (1999), Ferreira; Viola (1996), Jacobi (1996), Hogan; Vieira, (1995).

Nunes (2007, p. 108) analisa a participação dos movimentos sociais nas decisões de políticas de desenvolvimento e de instalação de indústrias e empreendimentos potencialmente poluidores nos territórios: “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 [...] O fundamento básico dessa nova perspectiva é a participação das pessoas no processo de planejamento.”

A apropriação do ambiente natural e de seus recursos por grupos sociais coloca a questão ambiental como um dos principais problemas enfrentados na contemporaneidade, principalmente nas grandes cidades e estimula as ações dos movimentos sociais na busca de alternativas a esses impactos. Salvador, com cerca de 2,9 milhões de habitantes, possui graves problemas socioambientais. Além da precária qualidade de vida de grande parte da população, a capital baiana sofreu inúmeras perdas de áreas verdes em todo seu território. O território ocupado pela Uneb no Campus I, no bairro do Cabula e adjacências, é um desses exemplos expressivos em que venho me ocupando em meus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, desde que passei a lecionar, em 1994, na antiga Faeeba, atual Departamento de Educação (DEDC-I). A seguir, mostro como se deu minha experiência que ultrapassou os muros da universidade.

### **Pesquisa-ação na Uneb**

Cheguei em 1994 na Faeeba, após concurso público para professor de Sociologia. Foi quando começou meu contato com o bairro do Cabula, depois com o da Engomadeira, os de Mata Escura

e Estrada das Barreiras. Sobre meus 15 anos de docência no Campus I, vou me referir aos projetos que desenvolvi nesses bairros próximos à Uneb, campo de investigação que teve início quando assumi a disciplina Desenvolvimento de Comunidades, no curso de Nutrição, até a entrada no PPGEduc, em 2003, na linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, até o presente.

Nossa área de atuação no Departamento de Educação, formada pelas disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política era — e ainda é — a que abastece em ciências sociais todos os outros departamentos do campus. Confesso que resisti no início quando me ofereceram a disciplina Desenvolvimento de Comunidades para o curso de Nutrição, por ela ser vista pelos professores da área com certo preconceito por causa da forte abordagem assistencialista e da influência americanista que ficou associada a esse conceito desde os anos 1960 no Brasil, através do acordo MEC-Usaid. Encarei o desafio e fui aos poucos construindo o conteúdo da disciplina e a procurar novos enfoques para discutir o tema. De início, abordei o tema dos estudos sobre comunidades a partir da pesquisa socioantropológica tratada no livro organizado por Donald Pierson, *Ecologia humana*, em que esse importante sociólogo norte-americano selecionou os principais trabalhos dos componentes da conhecida Escola de Chicago para implantar, no Brasil, em São Paulo, o curso de Sociologia.

Embora a disciplina Desenvolvimento de Comunidades não tivesse e nem tenha ainda créditos práticos, pareceu-me, já nessa época, um contrassenso e uma perda de tempo dedicar a ela um semestre, com os alunos debruçados sobre livros que estudam a pobreza, a organização comunitária e estratégias de desenvolvimento, mas sem experiência alguma de trabalho nesses bairros carentes, sem contato com associações de moradores e os projetos que estas desenvolvem. No curso de Nutrição já eram ministradas as disciplinas de Antropologia e Sociologia, sendo eu também professor dessa última, acostumado a enviar os alunos para esses bairros a fim de fazer estudos de campo aligeirados e apresentá-los em seminários na terceira e última unidade do semestre. Essa orientação metodológica deixava-me inquieto e insatisfeito com os resultados.

Foi então que resolvi, em companhia dos alunos, conhecer a Engomadeira, o bairro mais próximo da Uneb. Levei a primeira turma para fazer pesquisas nas ruas do bairro, visitando associações e instituições que desenvolviam trabalhos sociais. A cada semestre eu e os alunos envolvíamos-nos mais com a área, até que conseguimos manter contato com o Conselho de Moradores do Bairro de Engomadeira (Comobe) e, principalmente, com a sua presidente na época, D. Antonieta dos Santos. Ela é a atual presidente do conselho, tendo sido substituída, durante esse período, apenas uma vez.

Foram utilizadas diferentes estratégias durante os demais semestres. Em alguns trabalhos de campo estudamos os hábitos alimentares da população local, consumo e pontos de venda de produtos; em outros, em parceria com o conselho e a igreja católica, através da Pastoral da Criança, ou das escolas públicas ali existentes, realizamos eventos práticos como cursos e oficinas de reaproveitamento de alimentos para as mães. Algumas dessas intervenções foram desenvolvidas também na própria Uneb, o que veio a ser uma experiência de intercâmbio, pois não apenas íamos ao bairro como convidávamos as mães e os representantes das associações para a universidade.

Esta disciplina criou um elo entre nós (estudantes e professor) e o bairro, entre nós e as associações, e entre pessoas que participavam das atividades planejadas no curso. Contudo, em 1998, fui liberado pelo departamento para fazer o curso de doutorado em Análise Geográfica Regional na Universidade de Barcelona. A disciplina continuou sendo ministrada, porque um colega me substituiu. O tema que escolhi para a tese foi, entretanto, uma reflexão sobre o desenvolvimento local sustentável no extremo sul da Bahia, a partir de uma experiência que tinha vivenciado quando trabalhava no Centro de Recursos Ambientais, na área de estudos de impacto ambiental. Em 2000, retornei de Barcelona para realizar a pesquisa de campo, e logo a partir de 2001 voltei a lecionar no departamento.

Após a conclusão dos créditos do doutorado, já que outra professora assumira a disciplina, não pude retomar o trabalho que desenvolvia antes na Engomadeira. Contudo, lá eu tinha deixado vínculos, e continuava em contato com o pessoal

do Comobe, ajudando-o na organização da escola comunitária que havia sido criada em 1995, desenvolvendo trabalhos de assessoria e participando de reuniões em diversas instituições públicas, auxiliando no que fosse possível, apesar de estar muito atarefado na elaboração da tese, que concluí em novembro de 2002 e defendi em junho de 2003. Nesse período, colegas que criaram o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 2000, convidaram-me para trabalhar com eles, pois havia uma linha de pesquisa pertinente a meu tema de investigação. No caso, a linha 3, que se intitulava Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

Naquele ano, 2003, eu já estava iniciando meus contatos com o bairro de Mata Escura, através da Escola Estadual Márcia Meccia. Desse trabalho nasceram vários projetos. Um com o próprio colégio, denominado Projeto AMATAQUEDÁ, que teve apoio da Petrobras durante três anos, dois outros com o apoio da Fapesb, intitulados Laboratório de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais (LTECS) e o de uma Agenda 21 nos bairros de Mata Escura e Estrada das Barreiras, em cooperação acadêmica com a Unifacs. A partir dessa experiência, desenvolvi um projeto denominado “Educação e território: estratégias de desenvolvimento local na escola”. Com esse projeto tive três alunos de Iniciação Científica, dois dos quais classificados em primeiro lugar na avaliação dos coordenadores do Seminário de Iniciação Científica da Uneb.

Os trabalhos em Mata Escura e na Estrada das Barreiras permitiram-me orientar duas dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica, além da obtenção do segundo lugar do Prêmio Bahia Ambiental na categoria Ideia Sustentável, promovido pela antiga SEMARH (Secretaria Estadual do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos), pela proposta inovadora do projeto de criar um parque urbano em Mata Escura.

Neste período de 2003 a 2006, voltei a interagir com o bairro de Engomadeira, através de outra ação com estudantes de várias universidades (Uneb, Ucsal e Ufba), na criação de um cursinho pré-vestibular gratuito e diversas atividades culturais com outras associações locais, como a Arca do Axé, no próprio bairro, com o pessoal da área denominada

Baixa do Reggae. Esses trabalhos também me permitiram participar com os estudantes (orientandos) de alguns seminários e colóquios nacionais e internacionais, tais como o Seminário Ibero-americano de Educação Ambiental, o Colóquio Geocrítica, promovido pela Universidade de Barcelona, o Encontro de Pesquisadores de Educação do Norte e Nordeste (Epenn) e o III Seminário do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) entre a Uneb, Ucsal e o Ippur.

A partir de 2007, os ventos mudaram com a conclusão desses projetos, sendo abertas, contudo, novas perspectivas. Logo em janeiro daquele ano, moradores do bairro de Mata Escura, que participavam dos projetos anteriores, convidaram-me para ajudar na organização de uma Cooperativa de Artesanato. Comecei uma nova etapa de atuação em cooperativismo, economia solidária e autogestão. Com essa experiência fui convidado para fazer parte do núcleo de extensão Incuba da Uneb, vinculada a Unitrabalho, rede universitária, cujo trabalho consiste em fomentar, através de seus professores, funcionários e alunos, a criação de cooperativas populares.

Este núcleo da Proex permitiu-me consolidar a área de desenvolvimento local para apoiar a Cooperativa de Artesanato de Mata Escura e de outros projetos da incubadora. Uma das experiências pedagógicas mais gratificantes de que participei foi com uma colega, Prof<sup>a</sup> Dra. Bia Simon, que, através de sua disciplina Design Participativo, e como coordenadora envolveu durante um semestre, em sala de aula e fora dela, alunos de graduação do curso de Desenho Industrial da Uneb, membros de cooperativas solidárias do Incuba, incluindo a de Mata Escura. Dessa experiência também participaram dois professores da Uneb, vinculados ao núcleo. Foi uma experiência que se revelou importante pela metodologia adotada, visto que cooperados, alunos da universidade e professores partilharam conhecimentos, através de acordos em reuniões onde todos participavam. Cumpro-me sublinhar que vivenciamos essa partilha à luz da sempre nova dimensão dialógica da pedagogia de Paulo Freire.

Nova experiência, da qual participei, desenvolveu-se também em 2007, em colaboração com o Prof. Gianni Boscolo, do Departamento de

Educação. Foi o projeto intitulado INTERLINK PLUS: potencial humano e patrimônio territorial para o desenvolvimento endógeno – teorias, métodos e experiências interdisciplinares na relação entre saberes locais e saberes globais, coordenado por professores e pesquisadores italianos das universidades de Firenzi e Padova, projeto esse ao qual se associaram professores e pesquisadores de Cuba, Guatemala e Nicarágua, além do pessoal da Uneb e de nosso programa de pós-graduação. A proposta do Interlink tem como pressupostos uma nova concepção da ciência como troca de saberes focados para a defesa do patrimônio público e o desenvolvimento local sustentável.

O Interlink Plus propiciou-me novas oportunidades de apresentar trabalhos e conhecer diferentes experiências de outros lugares na Guatemala, no II Encontro Internacional Interlink, e em um novo Colóquio da Geocrítica, realizado em Barcelona, sobre projetos de desenvolvimento local nos bairros próximos à Uneb. Com os professores Gianni Boscolo e Yara Ataíde, do Departamento de Educação, participei da organização do III Encontro Internacional Interlink, realizado em Salvador, em novembro de 2007. A partir desses trabalhos, coordenei o número 28 da Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, cuja edição foi dedicada ao tema Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis, além de publicar um artigo e organizar um livro, *Patrimônio material e imaterial: uma abordagem intercultural*, do qual constam os resultados das mesas redondas do III Encontro, editado com o apoio da Fapesb.

## Conclusão

Mais do que o relato de minha experiência na pesquisa-ação, objeto deste texto, cumpro-me sublinhar a boa convivência com muitos alunos durante esses anos; a interação mais direta com a população do entorno, no que refere tanto ao intercâmbio de informações e saberes quanto à produção de novos conhecimentos; a consciência de que, como pesquisadores, não devemos nunca ser arrogantes nem autoritários no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento; a amizade e o espírito colaborativo que foram criados com os moradores desses bairros, com lideranças

comunitárias, professores e alunos das escolas públicas locais.

Atualmente, a história dessa experiência, que se tornou plural, vem me orientando para os novos desafios que ora se apresentam na carreira acadêmica, na relação com os estudantes e colegas do mesmo departamento e de outros, com os funcionários, técnicos administrativos e de serviços gerais. Uma aprendizagem constante na relação com moradores,

lideranças comunitárias, alunos e professores das escolas públicas locais, com os quais mantenho contato. Essa história me mobiliza na tentativa de minimizar o *ethos* burocrático, impessoal e, até mesmo, algumas vezes, desumano das instituições universitárias. É o que me anima a continuar contribuindo para que o mundo universitário baiano amplie e aprofunde sua relação – que se deseja solidária – com a dura realidade social de que é parte.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; MELLO, C.C. do Amaral; BEZERRA, G. DAS Neves (org.). **Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- ALIER, Joan Martinez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ARGUETA, Julio C. Díaz. Desafios de la universidad ante el desarrollo. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 28, p.43-56, jul/dez, 2007.
- CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002.
- 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**, Salvador, ano 4, n. 7, p. 24-30, dez. de 2002.
- CAPEL, H. **La morfología de las ciudades: sociedad, cultura e paisaje urbano**. v.1. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002.
- CAPEL, Horacio. Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía. **Geo Crítica**, Universidad de Barcelona, n. 84, dic. 1989, 68 p. <<http://www.ub.es/geocrit/geo84c.htm>>. Reproducción parcial en **Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura**, Barcelona, n. 11 (Nueva edición), p.12-23.
- CAPRA, Fritjof. **O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2002a.
- CARAVACA, Inmaculada B. Los nuevos espacios ganadores y emergentes. **Revista Eure**, Santiago de Chile, v. 24, n. 73, p. 5-30, dic. 1988.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CARVALHO, M.L.A.M.. Os esforços de planejamento da área soteropolitana e o espaço verde. In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira; MENDES, Iandara Alves (Org.). **Teoria, técnicas, espaços e atividades**. Rio Claro: AGTEO, PPG-Unesp, 2001, v.1, p. 223-267.
- CAVALCANTI, Clóvis. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 3. ed., São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.
- DAVIS, M. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ESPAÑA, Olmedo. **Educación superior em Centroamérica: limites y posibilidades**. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2006.
- FERREIRA, L. da Costa; VIOLA, Eduardo (Org.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

- FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. Salvador: Ufba/Faced, 2000. 393 p. (Tese Doutorado)
- FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. Problemas ambientales, ciencia post-normal y comunidades de evaluadores extendidas. In: GARCÍA, M.; CERESO, J.; LÓPEZ, J. (org.). **Ciencia, tecnología y sociedad**: lecturas seleccionadas. Barcelona: Ariel, 1997. p. 151-160
- GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. **Revista da Faceba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 69-90, jul/dez, 2007.
- GARCÍA, M.; CERESO, J.; LÓPEZ, J. **Ciencia, tecnología y sociedad**: una introducción al estudio social de la ciencia y la sociedad. Madrid: Tecnos, 1996.
- GUERRA, A.J. Teixeira; CUNHA, S. B. da (org.). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HALL, Peter. **Ciudades del mañana**: historia del urbanismo en el siglo XX. Barcelona: Ed. Del Serbal, 1998.
- HOGAN, D. Joseph; VIEIRA, P. Freire. **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995.
- JACOBI, Pedro. A percepção dos problemas ambientais urbanos em São Paulo. In: FERREIRA, L. da Costa; VIOLA, Eduardo (org.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996. p.177-187
- LATOUR, B.; SCHWARTZ, C.; CHARVOLIN, F. Crises dos meios ambientes: desafio às ciências humanas. In: ARAÚJO, H.R. (org.). **Tecnociência e cultura**: ensaios sobre o presente. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1998. p. 91-125
- LEFF, Enrique (org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MELLO, Alex F. de. **Para construir uma universidade na Amazônia**: realidade e utopia. Belém: UFPA, 2007.
- MENEGAT, R.; ALMEIDA, G. (org.). **Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental nas cidades**: estratégias a partir de Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2004.
- NUNES, Eduardo José Fernandes. Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável: velhos e novos encontros teóricos. In: NASCIMENTO, A.; FIALHO, N.; HETKOWSKI, T. (org.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: Edufba, 2007. p. 89-111
- OREFICE, Paolo. 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. **Revista da Faceba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 19-34, jul/dez, 2007.
- PIERSON, Donald (org.). **Estudos de ecologia humana**: leituras de sociologia e antropologia social. Tomo I. São Paulo: Editora Martins, 1970.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição da ciência ao desenvolvimento com base ecologista. In: BECKER, Dinizar F. (org.). **Desenvolvimento sustentável**: necessidade e/ou possibilidade. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- RODGERS, Elizabeth Barlow. Áreas públicas para a vida pública nas cidades: a gestão das áreas verdes em Nova Iorque. In: MENEGAT, R.; ALMEIDA, G. (org.). **Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental nas cidades**: estratégias a partir de Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 235-257.
- SANTOS, Boaventura de Souza & RODRÍGUEZ, César. Conclusão: nove teses sobre as alternativas de produção. In: \_\_\_\_\_. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 64-74. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 2).
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.
- STONE, M.K.; BARLOW, Z. (org.). **Alfabetização ecológica**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VIEIRA, P. Freire. A problemática ambiental e as ciências sociais no Brasil (1980-1990). In: HOGAN, D. Joseph; VIEIRA, P. Freire. **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995. p.103-147.

VIEIRA, P. Freire. Gestão patrimonial de recursos naturais: construindo o ecodesenvolvimento em regiões litorâneas. In: CAVALCANTI, Clóvis. (org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 3. ed., São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001. p.293-322

WYNNE, Brian. Incertidumbre y aprendizaje ambiental: reconcebir la ciencia y la política en un paradigma preventivo. In: GARCÍA, M.; CEREZO, J.; LÓPEZ, J. (org.). **Ciencia, tecnología y sociedad**: lecturas seleccionadas. Barcelona: Ariel, 1997. p. 161-183

WEBER, Max. Ciência como vocação. In: GERTH, H.; MILLS, C.W. (org.). **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974. p. 154-183.

# 70 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: olhares sobre as experiências de formação de professores na Faeeba

Elizeu Clementino de Souza \*

## RESUMO

O texto sistematiza algumas questões sobre os 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, ao situar a origem e as transformações ocorridas no Curso de Pedagogia da Faeeba/Departamento de Educação do Campus I (DEDC-I), com ênfase nas reformas curriculares e um recorte específico sobre as experiências de estágio nos últimos 10 anos. As idéias apresentadas possibilitarão marcar entradas diversas sobre as pesquisas no domínio da formação docente no contexto brasileiro e possíveis influências recebidas e/ou modos de circulação do conhecimento nacional/internacional sobre a formação e o trabalho docente, com ênfase em diferentes aspectos legais e dimensões práticas da identidade profissional do pedagogo ou do Curso de Pedagogia no Brasil. O olhar lançado sobre a proposta de estágio buscará sistematizar questões sobre o trabalho de pesquisa-formação, no que se refere às escritas ordinárias, especialmente os memoriais e diários de formação, no domínio das pesquisas (auto)biográficas, como dimensão da proposta de estágio no curso.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Experiências de Formação. Formação de Professores. Estágio supervisionado.

## ABSTRACT

### 70 YEARS OF THE PEDAGOGY COURSE IN BRAZIL: views on the experiences of teacher's education in Faeeba

This text synthesizes some issues on the 70 years of the Pedagogy course in Brazil, by tracing the origins and the transformations of the Pedagogy course of Faeeba / DEDC-I, emphasizing the curriculum reform and addressing a specific focus on traineeship experiences in past 10 years. The ideas presented will enable a view on various researches in the field of teacher's education in the Brazilian context and possible influences received and / or modes of circulation of national / international knowledge on teacher's education and work, with emphasis on different aspects of legal and practical dimensions of teacher's professional identity or that of the Pedagogy course in Brazil. The view on traineeship proposals seeks to systematize issues on the research-education work, concerning the ordinary writing, especially the memoriais

---

\* Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Pesquisador CNPq. Coordenador PP-GEduC/Uneb Coordenador do GRAFHO/PPGEduC/CNPq. 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: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

and education diaries, in the domain of (auto) biographical research as a dimension of traineeship proposal to the course.

**Keywords:** Pedagogy. Experiences of Education. Teacher Education. Supervised traineeship.

No ano de 2009, o curso de Pedagogia completou 70 anos de sua primeira regulamentação, momento também que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Estado da Bahia, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), hoje Departamento de Educação do Campus I, completou 25 anos, bem como comemoramos os 10 anos do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), como marco pioneiro da pós-graduação *strito sensu* na Uneb.

Neste texto, de forma abreviada, intento sistematizar algumas questões sobre os 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil, situar a origem e as transformações ocorridas no Curso de Pedagogia da Faeeba/DEDC-I, com ênfase nas reformas curriculares e um recorte específico sobre as experiências de estágio nos últimos 10 anos. O olhar lançado sobre o estágio buscará sistematizar o trabalho de pesquisa-formação, no que se refere às escritas ordinárias, especialmente os memoriais e diários de formação, no domínio das pesquisas (auto)biográficas.

A adoção da temática ‘70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil’ levou-me a revistar diferentes apontamentos, leituras e idéias vinculadas à história do curso de pedagogia, bem como a refletir sobre aspectos das políticas de formação de professores e suas relações conjunturais/contextuais na contemporaneidade, como desdobramento da temática, na perspectiva de partilhar algumas dimensões históricas e conjunturais sobre formação de professores, a partir de olhares sobre as experiências de formação empreendidas na Faeeba.

As idéias apresentadas possibilitarão marcar entradas diversas sobre as pesquisas no domínio da formação docente no contexto brasileiro e possíveis influências recebidas e/ou modos de circulação do conhecimento nacional/internacional sobre a formação e o trabalho docente, com ênfase em diferentes aspectos legais e dimensões práticas da identidade profissional do pedagogo ou do Curso de Pedagogia no Brasil.

Diante das configurações apresentadas na contemporaneidade sobre formação de professores, procuro, a partir de uma incursão histórica, compreender como as diferentes regulamentações e reformas imprimiram marcas historicamente forjadas por princípios emanados pelas políticas públicas e encampadas pelo poder, desconsiderando-se as lutas/tensões construídas nos últimos 20 anos, na sociedade brasileira, sobre o trabalho docente e a formação do educador. Reafirmo a importância que reveste a temática e a necessidade de aprofundar aspectos concernentes à formação de professores e às diversas implicações que circundam a temática na contemporaneidade na sociedade brasileira, a partir da análise histórica sobre o Curso de Pedagogia da Faeeba e a história do referido curso no Brasil.

### Digressões históricas dos 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil

Aqui, cabe-me fazer algumas reflexões sobre o processo histórico do Curso de Pedagogia, na medida em que sistematizarei aspectos relativos à sua evolução, crise e busca/afirmação de uma identidade. Construirei a análise a partir das contribuições de Souza (2003)<sup>1</sup>, Libâneo (1998), Pimenta (1997), Silva (1999), Brzezinski (1996, 1997, 1997a e 2002) e Scheibe (2001), os quais indicam os seguintes aspectos históricos/legais sobre o referido curso.

A reflexão em torno da formação do profissional-pedagogo vem se arrastando no cenário político-educacional brasileiro há muitas décadas. Foi a partir de 1939, com o advento do Decreto Federal nº 1.190, que se cria a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, sendo esta integrada à estrutura da recente Universidade do Brasil, que passa a oferecer cursos nas áreas de Filosofia,

<sup>1</sup> As questões aqui apresentadas tomam como referência o trabalho de Souza (2003), *Cartografias históricas: trilhas e trajetórias sobre formação de professores no Brasil*.



Ciências, Letras e Pedagogia. Como se observa, a padronização do curso de Pedagogia tem início naquele período, alinhando todas essas licenciaturas ao denominado “esquema 3 + 1” com três anos de estudos para o curso de bacharelado nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química e Pedagogia, seguido de mais um ano de estudo para obter o título de licenciado em Pedagogia com estudos isolados nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino.

Essa situação perdurou entre nós durante longos anos, até que, através da aprovação da Lei 4.024 em 1961, o então Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para vários cursos de graduação, entre eles o de Pedagogia, havendo novamente a sua regulamentação através do Parecer CFE nº 251/62. O parecer abolia o esquema “3 + 1” e estabelecia nova regulamentação para a preparação dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional e de professores das Escolas Normais que funcionavam em todo o Brasil sem profissionais devidamente qualificados.

Em 1969, ocorreu a terceira mudança no Curso de Pedagogia, que seguia as orientações preconizadas pela Reforma Universitária instituída pela Lei n. 5.540/68. Essa mudança ocorreu através da vigência do Parecer CFE nº. 252/69, atendendo às novas perspectivas do setor educacional daquela época, implantando as habilitações profissionais e dando início ao processo de fragmentação da formação e da profissão do Pedagogo.

Nasce então o pedagogo generalista, aquele destinado ao ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais e ao trabalho de supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares. Havia então um só diploma para o licenciado com as habilitações profissionais em orientação, inspeção escolar, administração e supervisão. As habilitações de supervisão, administração e de orientação escolar somente poderiam ser exercidas por profissionais que tivessem experiência no magistério.

Foram implantadas ainda duas modalidades de curso: uma de curta duração, com carga horária mínima de 1.100 horas, para formar os profissionais em orientação, administração e inspeção para escolas de 1º grau; uma segunda, de duração

plena, com 2.200 horas, para habilitar o orientador, administrador, supervisor e inspetor para as escolas tanto de Ensino de 1º quanto de Ensino de 2º graus daquela época.

O projeto curricular do curso tinha muitas matérias de fundamentos básicos da educação, sendo composto pela seguinte grade curricular: um Currículo Comum contendo as seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O curso tinha as seguintes habilitações: Magistério, Orientação Educacional, Administração Educacional, Supervisão Educacional e Inspeção Educacional. De acordo com cada habilitação, o curso continha ainda: Estrutura e Funcionamento das Escolas de 1º grau, Prática de Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento das Escolas de 2º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau, Princípios e Métodos da Orientação Educacional, Princípios e Métodos da Administração Escolar, Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, Princípios e Métodos da Inspeção Escolar. O projeto curricular era complementado ainda pelas seguintes matérias: Medidas Educacionais, Estatística Aplicada à Educação, Currículos e Programas e Legislação de Ensino.

Diante de tantas habilitações e do grau de legalidade delas, noto que o Parecer n. 252/69 gerou uma desintegração do curso de Pedagogia, criando uma desqualificação para os profissionais de educação pela falta de sua verdadeira identidade. Por isso, em 1971, com a aprovação da Lei Federal n. 5.692, o curso sofreu outra reformulação para atender às exigências do mercado de trabalho.

Dessa maneira, o novo currículo mínimo passava a ter a seguinte composição: na parte comum foram mantidas as disciplinas Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Estatística Aplicada à Educação. Já na parte considerada complementar, destinada aos alunos com dificuldade formativa, por não terem frequentado as escolas normais, foram criadas as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Ensino de 1º e 2º graus, Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus. Em relação à parte diversificada foram exigidas as seguintes disciplinas: Administração, Supervisão e Orientação, Introdução à Didática,

Psicologia da Administração Escolar, Planejamento Curricular, Planejamento Educacional, Psicologia Social, Gestão de Escolas, Didática, Teoria dos Sistemas Escolares, Avaliação do Ensino, Orientação e Avaliação, Controle da Aprendizagem Educacional de Escolas e de Sistemas.

Durante os anos oitenta e noventa, o curso de Pedagogia passou por momentos de reflexão, questionando-se o próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a problemática quanto à reformulação do curso e das licenciaturas em geral, as políticas governamentais para a educação e a inadequação entre pedagogos formados e os absorvidos pelo mercado de trabalho.

Na década de 80, destacam-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador que perdura até hoje com a Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope) e, atualmente, as contribuições do FORUMDir e do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, os quais defendem a base comum nacional e a docência como base de formação do educador.

Ainda na década de 80, diversas Faculdades de Educação e/ou Institutos Superiores de Educação reformularam/criaram cursos que se centravam na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério. Essas alterações nascem de pesquisa e estudos realizados por professores e Faculdades, que tomam como referência as indicações do Movimento Nacional pela Formação do Educador (Anfope), com a supressão das convencionais habilitações do Curso de Pedagogia.

Evidencia-se no cenário social e, especificamente, no campo educacional a década de 80 como sendo marcada, também, por movimentos que buscam instaurar/questionar sobre o fazer docente, no que se refere à competência técnica e ao compromisso político do educador, cabendo destacar os encontros de reformulação das licenciaturas e cursos de pedagogia, bem como o Seminário *A Didática em Questão*, realizado na PUC-RJ, de 16 a 19/11/82, organizado por Candau (1983), tendo em vista revisitar criticamente o ensino e a pesquisa na área, questionando o seu campo epistemológico, o papel concernente à formação do educador, a superação de uma prática unilateral e a compreensão

da didática com base na multidimensionalidade do fazer docente.

É no bojo das lutas encampadas pelas forças comprometidas com uma sociedade democrática e cidadã, nos encontros e debates da constituinte e na formulação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diferentes educadores, associações científicas e entidades da sociedade civil capitalizavam para o campo educacional/educativo princípios relacionados às propostas alternativas fecundadas ao longo dos anos 70 e 80, em torno de uma educação pública, gratuita e universal, bem como em relação à formação docente. Na realidade, o que assistimos é a reafirmação dos grandes blocos econômicos e a centralização do poder numa ditadura ideológica neoliberal e marcada pela autodeterminação do mercado.

Na década de 90, vivenciamos uma proliferação de implantação de cursos de Pedagogia, bem como discussões e tensões sobre o espaço de formação e as políticas públicas concernentes as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e aos Institutos Superiores de Educação/Curso Normal Superior.

Os anos noventa foram marcados pelo processo de discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n. 9.394/96, quando ocorreram mudanças significativas no sistema de ensino do país. Apesar da nova regulamentação, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura foi resolvida, pois o artigo 64 da Lei Federal n. 9.394/96 dizia que: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum”.

Diante destes cenários, urge a necessidade de aprofundar e sistematizar princípios relacionados à formação e papéis relativos ao pedagogo/educador, bem como ao processo de formação inicial e continuada dos mesmos. Assim, convém questionar: Qual é a especificidade do curso de pedagogia? Será a docência a base de formação e identidade profissional de todo pedagogo/educador? Quais relações são estabelecidas entre o processo de formação e o exercício profissional? Onde estão os egressos da UERJ e de outras instituições de formação do

Brasil? O que fazem? Quais representações têm sobre o curso e o seu currículo?

Entendo que as práticas educativas estendem-se para além da escola, isto porque “o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” (LIBÂNEO, 1998, p. 43/4)

Isto porque, segundo o mesmo autor (p. 44/5), Pedagogia “é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular [...] *pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.*”

O fenômeno educativo é um aspecto da realidade social e a pedagogia é a teoria, a reflexão sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. Para Libâneo (1998) o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. A base comum de formação do educador deve ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar da prática educativa. Isto porque a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente.

Diferente dessa posição o documento conjunto (novembro, 2001) assinado pelas entidades (Anped, Anfope, Anpae, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores) expressa que o Curso de Pedagogia se constitui como um *locus* da formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica, visto que:

[...] o eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte

conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base de formação, portanto, é a docência...” (2001, p. 39)

Nesta perspectiva, a Comissão de Especialista de Pedagogia<sup>2</sup> (1999) em documento denominado Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialista de Pedagogia, posteriormente encaminhado pelo MEC ao CNE, define o perfil do pedagogo como sendo um:

[...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.” (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, 1999, p. 1)

A proposta preliminar (Port. 140/03/98) de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia da Sesu/MEC reafirma a necessidade de que o referido curso abranja “uma consistente base teórica articulada à investigação e às práticas educacionais com ênfase em conhecimentos específicos do campo educacional” (06/05/1999), bem como, apresenta competências e habilidades relacionadas à:

[...] compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especificidades; [...] capacidade de formular e encaminhar soluções de problemas educacionais, condizentes com a realidade sócio-cultural; [...] capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...] capacidade de articular ensino e pesquisa na produção de conhecimento e da prática pedagógica; [...] capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; [...] desenvolvimento de uma ética profissional, e a conseqüente responsabilidade social.

Ainda assim, a nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia<sup>3</sup> e a Comissão de Espe-

<sup>2</sup> No período correspondente aos anos de 1998/2000, fase de elaboração da proposta de diretrizes a comissão era composta por Celestino Alves da Silva Junior (Unesp), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

<sup>3</sup> A nova Comissão dos Especialistas do Ensino de Pedagogia esta composta por Merion Campos Bordas, Maisa B. Kullock e Olga Teixeira Damis.

cialistas de Formação de Professores sintonizadas com as políticas de formação e com os movimentos de formação de professores encaminham ao CNE nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, considerando as diferentes pesquisas e documentos assinados pelas entidades e associações científicas e reafirmando a docência como base de formação, bem como compreendendo o curso como um bacharelado e uma licenciatura, articulando no processo de formação:

[...] uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais [...], a unidade teoria e prática, capacitação para a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, compromisso social do profissional da educação e trabalho coletivo interdisciplinar. (CEEP, 2002, p. 1-2.)

Os confrontos e as propostas apresentadas pelo MEC procuram esvaziar o sentido da formação tanto para a pedagogia, quanto para a formação de professores, e desconsideram as conquistas construídas historicamente pelos educadores brasileiros, bem como pelas entidades e associações, no sentido de aligeirar e deformar a formação dos profissionais em educação com as políticas apresentadas e implementadas no contexto do cenário de globalização e implicadas com as políticas neoliberais de educação.

As políticas de formação pós LDB n.º 9394/96 e as concepções dos projetos do MEC, sobre a formação de professores, incluindo o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior, partem de outro *'locus'*, definição de tempo/duração, com base em outros princípios de formação, com ênfase nas políticas de aligeiramento e “universitarização” da formação, conforme sinaliza Silva (1999), em nome de uma falsa qualidade. Por isso, cabe pensar sobre a Res. CNE/CP n.º 01, 30/09/99, que “Dispõe sobre os ISE, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96”, o Decreto n.º 3.276, de 06/12/99, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, o Documento Preliminar de Dez/97, que apresenta o “Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Funda-

mental”, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso Normal de Nível Superior, de Maio/2000, o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior, de Maio/2000, o Parecer CNE/CP 021/2001, que “Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e, por fim, o Parecer 28/2001 CNE/CP, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que “Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Foram vários os golpes adotados pelo MEC no que tange à formação de professores, dentre os quais destaco o Parecer CNE/CES n.º 01/99 e o decreto n.º 3.276, de 06/12/99, os quais buscam definir, reforçar e deslocar o espaço de formação de professores das faculdades e universidades para o espaço dos Institutos Superiores de Educação, visto que o primeiro encontra suporte no art. 62 da Lei 9.394/96 e o segundo adota o princípio da ‘exclusividade’ de formação para os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil far-se-á em Cursos Normais Superiores. Tal postura, assumida pelo “mundo oficial”, mais uma vez nega as posições assumidas pelo Movimento Nacional de Educadores, quando entende que o nível superior constitui-se como nível mínimo de formação de profissionais da educação.

Sobre essas legislações, Scheibe (2000) afirma que se instaura uma distinção entre universidades de pesquisa e de ensino, bem como se normatiza uma hierarquização sobre o ensino superior – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores –, estabelecendo o *'locus'* de formação de professores para a esfera mais baixa desta hierarquia, localizando-os em instituições não universitárias.

Desta forma, defendo e entendo a identidade e a profissionalização do pedagogo, compreendendo-o como um profissional que tem o seu “ser” e “fazer” marcados pelos estudos teórico-investigativos da educação, capacitado para atuar na docência e, conseqüentemente, em outras funções técnicas educacionais, reafirmando que é a docência a

mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não cabe, como quer a Sesu/MEC, para a pedagogia, dicotomizar e fragmentar a formação em Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, visto que a formação do pedagogo/a contempla as três dimensões, cabendo aprofundar uma das três conforme o projeto pedagógico e institucional de cada curso.

Da definição mais recente posso afirmar que o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, deixa explícito em primeiro lugar espaços e tempos da formação, abrangendo de forma integrada “[...] a docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.” (p. 6). São destacados de maneira precisa os campos de atuação do licenciado em Pedagogia, devendo este exercer a sua função docente em três dimensões fundamentais: na área da docência propriamente dita, na gestão educacional e escolar e na produção e difusão de conhecimentos. Observo ainda que o parecer valoriza a docência de maneira integrada e abrangente, tendo como campo de atuação a docência (educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico e educacional.

Ou seja, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 deixa evidente que as Instituições de Ensino Superior podem oferecer áreas ou modalidades de ensino para garantir o aprofundamento dos estudos em educação de pessoas jovens e adultos, gestão escolar, educação comunitária ou popular, educação hospitalar, supervisão educacional, coordenação pedagógica, entre outras.

O Parecer CNE/CP nº 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, corrige alguns pontos do Parecer CNE/CP nº 5/2005, deixando claro em suas proposições:

Mas, considerando também que têm havido manifestações de preocupação com relação a que esta Resolução contemple cabalmente o disposto no art. 64 da Lei nº 9.394/1996, o qual reza:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. A Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes, e resolveu propor a seguinte emenda retificativa ao art. 14 do mesmo:

Art. 14. A Licenciatura de Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/9. (p. 2 do Parecer n. 3/2006).

Isto quer dizer que o curso de graduação de Pedagogia pode formar também os profissionais voltados para a supervisão, orientação e inspeção escolar, previstos no Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, trazendo mais complexidade à formação proposta.

É neste contexto que, em 2006, a vigência das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, tomando como fundamento legal princípios preconizados pelos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e o Parecer CNE/CP nº. 3/2006, ao instituir a Resolução CNE/CES nº. 1/2006, estabelece as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 15 de maio de 2006, esclarece:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (p. 1 )

As Diretrizes Curriculares são aprofundadas ainda da seguinte maneira:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (p. 2)

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente (p. 3 )

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais... (p. 4 )

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação... (p. 4 )

Em 10 de julho de 2006, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESU), publicou no Diário Oficial da União o Despacho do seu Diretor, orientando as Instituições pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior a cumprirem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia constantes nos Pareceres do CNE/CP de nºs 5/2005 e 3/2006, e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, da seguinte forma:

1. Tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão o prazo de (1) um ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos

cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares.

2. Para as Instituições que possuem curso de Pedagogia com uma ou mais habilitações, deverá ser elaborado novo projeto pedagógico a partir das diretrizes curriculares nacionais de formação comum para a docência na Educação Básica, contemplando áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, inclusive na formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, poderão ser objeto de maior aprofundamento questões que devem estar presentes na formação geral, tais como: educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação indígena, educação do campo, educação de pessoas jovens e adultas, entre outras. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidades de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.” (p. 1 do Despacho)

O Ministério da Educação orienta através desse Despacho que as Instituições de Ensino Superior devem adaptar os seus Projetos Pedagógicos até 15 de maio de 2007, transformando o Curso de Pedagogia em Licenciatura Plena, com aprofundamento do mesmo em áreas ou modalidades de ensino, não configurando com isto o retorno das antigas habilitações de ensino.

Apenas para ilustrar, informo que essas Diretrizes traçadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação foram seguidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, quando procurou orientar as Instituições de Ensino Superior do seu sistema de ensino a seguirem as determinações do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, afirmando na Deliberação CEE/RJ nº. 298, de 18 de julho de 2006:

Art. 2º. As Instituições que possuem Curso de Pedagogia, com uma ou mais habilitações, deverão elaborar um novo projeto pedagógico, com base nas diretrizes curriculares nacionais de formação comum, para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal.

§ 1º. Os Projetos Pedagógicos deverão, ainda, contemplar áreas ou modalidades de ensino que venham

a proporcionar aprofundamento de estudos, inclusive na formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. (p. 1 da Deliberação)

De acordo com estas Diretrizes, a formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão, avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e de atividades educativas.

Contemporaneamente temos vivido, especialmente a partir de 2009, a implementação de diferentes políticas sobre formação de professores, inicialmente com a criação na Capes da Diretoria de Educação Básica, com a finalidade de discutir e pensar, em parceria com o MEC, políticas de formação de professores. Cabe aqui também destacar a promulgação em 21 de maio de 2010, da Portaria Normativa Nº- 14, que Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, a partir de avaliação de conhecimentos, competências e habilidades, tendo em vista subsidiar a contratação de docentes para atuarem na Educação Básica nos diferentes Estados do País, previsto para acontecer a partir de 2011. Embora a temática seja revestida de bastante complexidade, exigindo maior análise e aprofundamento, entendo que remete para outra reflexão, que não cabe neste momento.

Após as questões apresentadas sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil, apresentarei, de forma abreviada, aspectos concernentes ao Curso de Pedagogia da Faeeba, suas transformações e novos olhares sobre as políticas de formação no DEDC.

### **O Curso de Pedagogia da Faeeba/Departamento de Educação: olhares históricos e políticas de formação**

O Departamento de Educação do Campus I (DEDC/Campus I) integra o conjunto dos 29 (vinte e nove) Departamentos da Uneb no conjunto dos 25 (vinte e cinco) Campi instalados no processo de interiorização do ensino superior no Estado da Bahia, como um dos princípios que mobilizou a criação da Uneb. O atual DEDC/Campus I tem sua origem na Faculdade de Educação do Estado da

Bahia (Faeeba), concebida e instalada pelo Art. 3º (Lei Delegada 66/83), com vigência até setembro de 1997. O seu regime administrativo e acadêmico foi constituído, a partir do modelo ternário, dispondo de dois Departamentos e um Colegiado de Curso, com autorização para funcionamento do “Curso de Licenciatura Plena em Educação”, através da oferta das habilitações Pré-Escolar e Séries Iniciais, reconhecidas pela Portaria Ministerial nº 471, de 18 de agosto 1989, publicada no Diário Oficial da União de 22 de agosto de 1989. A aprovação do Regimento da Faeeba ocorreu através da Resolução CEE 1.339/84, realizando o primeiro vestibular em 1985.

A modificação da denominação de Faeeba para DEDC/Campus I deu-se em função do processo ou golpe de reestruturação das universidades estaduais da Bahia, regulamentado pela Lei Estadual 7.176/97, através da instalação do modelo organizacional binário que reestruturou as Universidades Estaduais da Bahia. O modelo organizacional passou a ser binário, extinguindo as unidades anteriores, no caso, através da transformação da Faeeba, como unidade universitária, em Departamento. Nesta condição, a antiga Faeeba passou a ser Departamento de Educação do Campus I, estrutura organizacional determinada no Art. 2º, da citada Lei, mantendo, conforme o Art.º 4º. do Regulamento da Uneb, aprovado pela Resolução nº. 38/97 do CONSAD e pelo Decreto nº. 7223/97, o Colegiado de Curso como órgão de coordenação didático-científico.

Além do Curso de Graduação em Pedagogia nas suas diversas habilitações, o Departamento de Educação do Campus I da UNEB, ofertou até 2009 cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de *Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação; Gestão Escolar; Novas Tecnologias e Educação e Educação de Jovens e Adultos*. Além da pós-graduação *lato sensu*, o Departamento conta ainda com um Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade, com oferta de mestrado e doutorado. Neste curso atuam professores do Departamento vinculados às suas 03 linhas de pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluriculturalidade Cultural; Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador e Educação, Gestão e De-

envolvimento Local Sustentável. No âmbito do PPGEduc, especialmente, na Linha de Pesquisa 2 – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, as questões vinculadas à formação ganham destaque e dialogam com as práticas de formação empreendidas no DEDC-I.

Criado a partir da Lei Delegada Estadual 66/83, o curso de Pedagogia da, então, Faeeba foi aprovado pelo Parecer CEE 104/84 e Resolução CEE 1339/84, sendo autorizado pelo Decreto Federal N° 9.292 para funcionar com duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, com ênfase em Alfabetização (1ª à 4ª Séries); Magistério em Educação Pré-Escolar.

Seu reconhecimento deu-se através do Parecer CEE 186/89 com as mesmas habilitações para as quais foi criado. Conforme a Proposta Preliminar de Reformulação Curricular de 1993, tal opção decorreu de um diagnóstico realizado no sistema escolar da circunvizinhança, onde 2.678 pessoas foram ouvidas e demonstraram preferência pelas habilitações citadas.

Em 1989, sua primeira turma foi diplomada<sup>4</sup>. Conforme o documento de reformulação de 1993, identifiquei que o número de alunos concluintes representou 57,3% dos oitenta alunos matriculados em 1985, o que indica uma perda de quase metade do seu contingente inicial, a partir de 1989.

Os registros indicam, também, que em 1990, essa perda decaiu para 28,8% (matriculados em 1986), elevando-se, entretanto, para 52%, em 1991 (matriculados em 1987). Considerado o último grupo de concluintes (matriculados em 1988), o número de evadidos representou 41% do contingente de ingressantes.

Até o momento, a instituição formou 1448 (um mil quatrocentos e quarenta e oito) pedagogos e mantém, atualmente, 498 (quatrocentos e noventa e oito) matriculados, distribuídos nos três turnos de funcionamento<sup>5</sup>.

O documento “Proposta de Reformulação de 1993” identifica as seguintes razões para a referida evasão: o descontentamento do alunado com as restrições profissionais impostas pelas habilitações oferecidas e que se configuravam na prática, no final de 1989, quando da diplomação dos alunos da primeira turma, os quais não puderam receber autorização para a docência do 2º grau e nem o

direito de assumir o cargo de docência neste mesmo grau, para os que se habilitaram em Concurso. Os egressos da habilitação em Pré-Escolar sequer puderam inscrever-se em concurso do magistério de 1º grau, face às determinações do Parecer 187/88 e Portaria Ministerial 399/89, postas em prática pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia.

A compreensão do Colegiado acerca de tal situação foi a de que, já a partir de 1988 o curso de Pedagogia da, então, Faeeba, conquanto não devesse colocar nas exigências do mercado de trabalho a referência mais significativa para mudanças curriculares, fugindo, portanto, à concepção escola-empresa, não poderia, por outro lado, manter-se alheio à necessidade que se configurava para uma ampliação das suas prerrogativas de formação do educador, oriundas de novas determinações sociais.

Indicou-se então, além da manutenção das duas habilitações vigentes, o acréscimo da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau, em processo de autorização em 1993, mas já funcionando com uma 1ª turma, a partir de 1992. Assim, configurava-se o funcionamento do Curso de Pedagogia com suas 03 [três] habilitações: Magistério das Séries Iniciais: turno matutino; Educação Pré-Escolar: turno vespertino; Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau: turno noturno e matutino (para o 2º semestre/92).

O último vestibular para este curso aconteceu em 1998, ficando suspenso até então, quando se iniciou a implementação do currículo do curso de Pedagogia para Educação Básica.

Elaborado em 1988, a proposta curricular do curso de Pedagogia traz, originalmente, a epistemologia genética como vertente de sustentação da dimensão de formação. No estudo feito em 1993 para reformulação curricular tal opção foi apontada como restrita. Justificou-se que reduzir as diferentes concepções do pensamento filosófico e científico

<sup>4</sup> Composta de 46 (quarenta e seis) alunos, sendo 22 (vinte e dois) da habilitação em Educação Pré-Escolar e 24 (vinte e quatro) da habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, com ênfase em alfabetização.

<sup>5</sup> Tanto no número dos alunos graduados, como dos graduandos só foram compatibilizados os alunos dos cursos regulares. Programas como o Rede UNEB 2000 e outros não foram considerados.



sobre o conhecimento a uma determinada vertente epistemológica, que, apesar da sua importância central na compreensão científica do educando nas primeiras fases de escolarização e na pré-escola, não dá conta, por si só, do arcabouço teórico que deve sustentar o tipo de formação concebido na proposta do curso através das três dimensões políticas que o sustentam<sup>6</sup>.

A proposta de reformulação aponta, também, aspectos estruturais que precisariam ser redimensionados em todo currículo original. Isto é feito, ao que nos parece, durante a proposição da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. De acordo com o mesmo documento, não apenas se definiu uma nova concepção estrutural de currículo para responder por essa nova habilitação, com bases em fundamentos de natureza epistemológica e legal, como, principalmente, ressaltou os vieses estruturais acima destacados que deveriam ser corrigidos no currículo relativo às habilitações em vigor.

De acordo com o referido documento tais reflexões no âmbito da nova habilitação contribuíram para fortalecimento do processo de reformulação curricular das duas habilitações originais, o que significou mudanças relativas às disciplinas da parte comum, além das definições referentes à parte da habilitação.

Ao proceder à análise da proposta de reformulação verificou-se a pertinência de suas recomendações, em especial os princípios adotados para o currículo, além das sugestões para a organização da Matriz Curricular e funcionamento do curso. Assim é que tais princípios foram resgatados aqui, agora em 2003, mesmo porque sua natureza é de alinhamento curricular do curso às novas determinações legais para a formação de professor, os Pareceres CP 115/99, CNE/CP 9/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE CP 28/2001, bem como suas respectivas resoluções.

Com a aprovação da CP 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores, todos os cursos de *licenciatura* no Brasil ficaram obrigados a adequarem seus Currículos a esta CP. Como a data de publicação dessa CP foi 19 de fevereiro de 2002, todas as turmas ingressadas a partir desta data, estavam assim obrigadas a atender

ao disposto na citada CP que, em linhas gerais, ampliou para 800 horas a carga horária destinada à prática de ensino e ao estágio curricular. Neste sentido, a ampliação do tempo de curso, ou seja, de permanência do(a) aluno(a) na Universidade é um imperativo legal determinado pela União.

A necessidade de reformulação, como indicada pela CP 02/2020, ancorou-se também no atendimento ao disposto na Resolução *ad referendum* da Presidente do Consu, quando no seu Artigo 2º estabelece que:

Os alunos dos Cursos de Formação de Professores que ingressaram na Universidade em 2002 e 2003 efetuarão a matrícula de 2004.1 obedecendo a matriz curricular original projeto autorizado/reconhecido, ficando o Colegiado do Curso de proceder a adaptação curricular com o assessoramento da PROGRAD durante o primeiro semestre de 2004 para na matrícula de 2004.2, atender no disposto no CNE/CP02.

A proposta para adaptação do Curso de Pedagogia para a Educação Básica<sup>7</sup> surgiu em função das Resoluções nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

O curso de Pedagogia para a Educação Básica, implantado a partir de 1999, representou o esforço desenvolvido pela comunidade acadêmica de criar novas bases conceituais político-filosóficas para a formação do pedagogo, de forma coerente com as demandas da contemporaneidade, com o momento de transição paradigmática que hoje vivenciamos. Os novos princípios subjacentes à proposta que exigem mudanças profundas na concepção sobre conhecimento e de tratamento do objeto educacional, impõem a presença da avaliação como uma atividade permanente e inerente ao funcionamento da nova proposta. Ademais, quando, no atual momento, nos vimos impelidos a proceder a mais uma avaliação, a fim de atender às novas exigências da lei.

<sup>6</sup> Sínteses do Documento Proposta de Reformulação Curricular, UNEB, 1993 (Xerox).

<sup>7</sup> O projeto de reformulação foi Coordenado por Elizeu Clementino de Souza e Rosemary Lacerda Ramos.

O mencionado curso possui uma carga horária de 2.295 (duas mil, duzentos e noventa e cinco) horas com base no parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, hoje, com as Resoluções nº 1 e 2 de 2002 do CNE, faz-se necessária uma ampliação na carga horária. De acordo com as reuniões que ocorreram no Departamento, este *Projeto de Adequação Curricular* terá uma carga horária de 3.210 horas, acrescentando-se assim um total de 915 horas, atendendo à carga horária de 3.200h estabelecida pela resolução 02/2002 do CNE.

Destas 3.200h exigidas em lei, 400h se referem a *Prática de Ensino* e 400h, a *Estágio Curricular*. No que diz respeito à exigência de 400 horas de Estágio Curricular, os alunos do curso em questão precisam apenas complementar 100 das 400 horas de Estágio exigidas pela CP 02/2002, visto que no seu Currículo estão estabelecidas 300 horas de Estágio com Tirocínio Docente I e II. Como cada crédito prático vale 30 horas e não existe creditação decimal, o Estágio Curricular em Gestão Escolar terá 120h. Quanto às Práticas de Ensino, o Currículo do Curso de *Pedagogia para Educação Básica* tem carga horária excedente, visto a especificidade do Curso que está assentada na prática de ensino. Disciplinas como Didática e Tecnologia em Educação (150); Produção Científica (05 de 75h); Projeto Pedagógico Interdisciplinar (05 de 30h); Práxis do Ensino Fundamental (Alfabetização ou Séries Iniciais: 180h)); Prática da Educação Infantil, Pré-Escolar ou Médio (75h), garantem o amplo cumprimento da lei.

É importante frisar que a *Prática de Ensino* relaciona-se ao *Estágio*, mas distingue-se deste. Enquanto este implica na docência supervisionada, a *Prática de Ensino* tem como finalidade possibilitar aos alunos em formação a construção de conhecimentos essenciais à sua atuação como professores. Neste espaço, o aluno tem contato com a “prática real da sala de aula” sem necessariamente restringir-se à observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até à escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. Além disso, este campo tem como finalidade promover

a articulação dos diferentes conteúdos da formação e, portanto, uma perspectiva interdisciplinar da atuação do professor. As *Práticas de Ensino* são disciplinas que abordam temáticas e aspectos diretamente implicados na docência, seja a nível de referenciais teórico-metodológicos, seja a nível das tecnologias aplicadas à educação, em situações concretas de ensino.

Embora os anos iniciais do Ensino Fundamental situem-se no palco do empreendimento das Políticas Públicas atuais no que tange a investimentos para o nível de ensino – diferenciando-se, portanto, da Educação Infantil – a formação do professorado para este nível não se distingue dos entraves, dificuldades e perspectivas encontradas nesta etapa.

Do mesmo modo que no nível anterior, tratar da especificidade formativa do professor do Ensino Fundamental em nível superior pode ser considerado um grande avanço pedagógico, político, social e legal. Historicamente, é de conhecimento de grande parte dos educadores e dos estudiosos em especial que a formação deste profissional sempre foi secundarizada. Há de se questionar: quais interesses se encontravam subjacentes a ações políticas que exigiam do professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio o nível superior e admitiam a formação de nível Médio para os professores que vão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Então, a educação dos meninos e meninas até os 10 anos prescinde de pessoas com preparo superior?

No Brasil, a tradição da formação de professores para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio está em cheque já há algum tempo. Até os anos 90, o professor de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série era formado em nível de 2º grau, o chamado Magistério. Para dar aulas de 5ª a 8ª séries, ou no 2º grau, fazia-se uma Licenciatura em uma das áreas de conhecimento que integrava o Currículo das escolas oficiais. A Licenciatura era considerada uma sobrecarga de disciplinas ligadas a conteúdos da área, esquecendo-se da formação pedagógica do professor. Ora, saber o conteúdo não significa necessariamente saber ensiná-lo. Por outro lado, a formação do professor de 1ª a 4ª série voltava-se para o domínio de metodologias de ensino, em detrimento das áreas de conhecimento.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) introduziu a necessidade do Ensino Superior para a formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Certamente que a redescoberta da infância e a ressignificação da importância dos processos educacionais em tais níveis foram cruciais para se pensar essas formações.

É evidente a carência de cursos de Formação de Professores que realizem a exigência formal da titulação de nível superior no tempo previsto e em condições que permitam a “capacitação em serviço”, ou seja, que os professores/discentes permaneçam desenvolvendo suas atividades profissionais durante o período de realização do curso.

Em tal contexto o Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia empreendeu a reavaliação do seu curso de Pedagogia, licenciatura em Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para adequá-lo às exigências formativas atuais. Inicia propondo uma atualização da nomenclatura do curso à terminologia adotada atualmente, propondo Pedagogia – Licenciatura para magistério na Educação Infantil e Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A transposição do termo pré-escola para Educação Infantil justifica-se em face da percepção de que as creches incorporam tal sistema. A substituição do termo séries iniciais para anos iniciais do Ensino Fundamental justifica-se por considerar o disposto no art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que indica: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

### **O estágio supervisionado: memórias e histórias de formação**

O Estágio Supervisionado, enquanto uma etapa complementar obrigatória nos cursos de Licenciaturas, vem sendo tradicionalmente desenvolvido, privilegiando-se, basicamente, as atividades de observação e regência de classe, com base na ra-

cionalidade técnica da formação docente. Tal condição, pelo caráter convencional que vem assumindo, restringe as experiências pedagógicas do estagiário, bem como, a visão do processo educativo numa perspectiva mais dinâmica e crítica.

Esta concepção linear de estágio, em que cada momento ocorre de forma estanque (planejamento-execução-avaliação), está longe de atender à necessidade de articulação entre teoria e a prática, como elemento permanente de tratamento do processo relacionado a esta atividade curricular.

Diante do exposto, o Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I da Uneb propõe uma forma alternativa de estágio, no sentido de propiciar aos alunos estagiários uma vivência pedagógica mais ampla, através não só de atividades de regência propriamente dita nas séries iniciais e educação infantil, bem como, na incursão pelo trabalho da gestão e coordenação do trabalho escolar, como também atividades pedagógicas com professores de escolas campo-de-estágio, como momentos de construção e discussão de idéias, reflexão crítica e troca de experiências sobre a prática escolar, com base nos fundamentos que sustentam a proposta metodológica de trabalho. Esta iniciativa deverá contribuir para mudanças na prática educativa relacionada a educação infantil, aos primeiros anos de escolarização e a gestão e coordenação do trabalho escolar, a partir da reunião dos fundamentos teóricos sobre esse processo e de uma análise crítica da prática.

Vale salientar, também, a natureza multirreferencial do processo educativo e a visão de totalidade de que é própria e necessária a toda ação pedagógica. Em vista disto, torna-se necessário um trabalho que busque integrar as várias áreas que compõem o currículo destinado a esses cursos, bem como, resgatar as contribuições que para isto podem oferecer os vários campos da ciência.

O trabalho de/com estágio configura-se como uma ação conjunta e sistemática de uma equipe interdisciplinar, nascendo das orientações da Área de Didática e Prática Pedagógica, articulando ações dos diferentes docentes do curso, através das atividades de orientação para os projetos de estágio e dos núcleos de orientação do TCC, no que se refere a Pesquisa e Prática Pedagógica (I a IV), Prática Pedagógica e Estágio (I e II).

O trabalho desenvolvido pela Área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do DEDC-I objetiva desenvolver uma prática pedagógica, a partir de uma visão contextual e interdisciplinar do ato educativo, tendo em vista discutir a pesquisa e a prática pedagógica, através de uma análise da relação entre fundamentos teóricos e o cotidiano e a cultura escolar, bem como contribuir para a vivência de um processo coletivo de construção dos conhecimentos inerentes a ação pedagógica destinada à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar.

A proposta de Pesquisa e Prática Pedagógica (I a IV), Prática Pedagógica e Estágio (I e II) e, especificamente, Estágio Supervisionado, a partir da concepção acima exposta, sugere o desenvolvimento das atividades pedagógicas, um total de 800 horas para as diferentes Modalidades de formação (Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar) oferecidas pelo Departamento de Educação do Campus I. Sendo as mesmas operacionalizadas a partir das características específicas de cada modalidade de formação.

Nesta perspectiva, as atividades de Pesquisa e Prática Pedagógica (I a IV), Prática Pedagógica e Estágio (I e II) e Estágio Supervisionado desenvolvem-se a partir de quatro blocos temáticos e eixos norteadores, tendo em vista a compreensão de diferentes fenômenos e processos educativos. Tais blocos temáticos são mobilizados, a partir dos seguintes eixos norteadores: I - Escola, Cultura e Sociedade; II - Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização; III - Práticas Educativas e IV - Atividades Complementares de Graduação.

A perspectiva do trabalho de investigação-formação que venho implementando no espaço

do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, especificamente, no campo das Disciplinas de Prática Pedagógica II e III, parte e assume como fértil a abordagem biográfica, o trabalho de escrita sobre si e sobre a prática docente (SOUZA, 2006), por entender que a potencialidade desta epistemologia de formação remete o sujeito a pesquisar sobre sua história e suas andanças de formação e autoformação. Tenho apreendido, no contexto do estágio supervisionado, que as histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, ao revelarem novos modos de compreender a epistemologia da formação, os saberes e as aprendizagens da profissão e questões concernentes ao trabalho docente, e os percalços dos sujeitos em formação.

A proposta de estágio desenvolvida na Faeeba e no atual DEDC-I toma como um de seus princípios a pessoa do professor como uma das centralidades do seu projeto formativo. Tal princípio nos permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente, com base na perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica, possibilita a centralidade do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa. Esses são desafios e dimensões de formação historicamente construídas no DEDC-I, até a reforma curricular implantada em 2003. No ano de 2008, outra reformulação foi feita ao projeto de 2003, o que exigiu nova análise sobre o tempo atual do curso no Departamento.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documentos sobre os Cursos de Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/jornal/homepage.html>> . Acesso em: 02/02/2004

ANFOPE. **Documento Final. IX Encontro Nacional**. Campinas, SP, 1998, mimeo.

ANFOPE. **Documento Final. X Encontro Nacional**. Brasília, DF, 2000, mimeo.

BRASIL. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos de educação**, Pelotas, ano II, nº 3. p.62-3, mar./97.

- \_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Gráfica do Senado, 07/12/99.
- BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB n.º 01/99**. Diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999. (Mimeo.)
- BRASIL/MEC/SEF/DPEF/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. **Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997 (documento preliminar – Mimeo).
- \_\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso Normal de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000. (documento preliminar – Mimeo)
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior**. Brasília: MEC, 2000. (documento preliminar - Mimeo)
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Goiânia, Plano, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999.
- Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2002.
- LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 1998.
- Posicionamento conjunto das entidades Anped, Anfope, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em defesa da Formação de Professores, Brasília, 2001 (mimeo).
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHEIBE, Leda. Políticas governamentais para a formação de professores para o ensino Básico. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Anais do IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB**. Salvador: Editora da Uneb, 2001. p. 27-36.
- \_\_\_\_\_. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (**Endipe**). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9/22.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. Os Institutos superiores da educação e as políticas para formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, Mont'Alves de Iduina; SILVA Waldeck Carneiro da (Org.). **Formação de Professores: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet/Intertexto, 1999. p. 45-66.
- SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília, 1999.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.
- \_\_\_\_\_. Cartografias Históricas: trilhas e trajetórias sobre formação de professores. **Revista da Faecba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador: Uneb, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003.



# UMA UNIVERSIDADE NOVA, ABERTA ÀS NOVAS UTOPIAS

Antônio Dias Nascimento \*

## RESUMO

O artigo pretende destacar a abertura da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), para abrigar os sujeitos portadores de novas utopias – movimentos sociais e de caráter étnico - em seus anseios, tanto pela formação superior, como pela produção de conhecimento a seu respeito no âmbito acadêmico. Foi em torno da antiga Faculdade de Educação da Bahia que, há vinte e cinco anos, nasceu a Uneb. Hoje, essa Universidade se faz presente em todo o Estado da Bahia, através de seus 29 departamentos, tendo já ampliado o seu elenco de cursos oferecidos em outras áreas de conhecimento para além da área da educação. Este artigo, de modo especial, volta-se para o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* da Uneb, implantado há dez anos, justamente na abertura do Novo Milênio e na inauguração do Século XXI. Aliado à implantação de cursos de graduação para a formação de educadores em exercício, através do Programa Uneb 2000 e de vários outros cursos de graduação reivindicados pelos movimentos sociais do campo e por povos indígenas, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade expressa um firme compromisso da Uneb com as novas utopias, tais como a convivência com os diferentes, o reconhecimento da pluralidade de identidades, o desenvolvimento da solidariedade entre os povos e os indivíduos de todas as nações.

**Palavras-chave:** Educação e Contemporaneidade. Universidade e Utopia. Universidade e Sociedade.

## ABSTRACT

### A NEW UNIVERSITY, OPEN TO NEW UTOPIAS

This article seeks to highlight the openness of State University of Bahia (Uneb) to house the bearers of new utopias – social movements and those of ethnic character – in their aspirations, both for higher education, and the production of knowledge about themselves in the academy. It was in the context of the former College of Education of Bahia that, twenty-five years ago, Uneb was born. Today the University is present throughout the whole state of Bahia, through its 29 departments and has broadened its range of courses offered in other areas of knowledge beyond the area of education. This article, in particular, addresses the development of the post-graduation on Education and Contemporaneity, first postgraduate program (*stricto sensu*) of Uneb, established ten years ago, at the opening of the New Millennium and the XXI Century. Allied

---

\* PhD pela Universidade de Liverpool – UK. Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. 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: andiasst@hotmail.com

to the implantation of undergraduate courses for educators in office, through the Program UNEB 2000 and several other undergraduate programs requested by rural social movements and indigenous peoples, the Postgraduate Program on Education and Contemporaneity expressed a firm commitment of UNEB with new utopias such as coping with the different, the recognition of multiple identities, the development of solidarity among peoples and individuals of all nations.

**Keywords:** Education and Contemporaneity. University and Utopia. University and Society.

## Introdução

A passagem do vigésimo quinto ano da Faculdade de Educação do Estado da Bahia, em torno da qual se estruturou a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), constitui-se numa ocasião apropriada para o desenvolvimento de reflexões sobre a idéia de universidade que a tem norteado, tanto no sentido de destacar as suas singularidades em direção aos setores menos privilegiados da sociedade, como para contribuir para o aprofundamento dos sentidos que norteiam a sua atuação no conjunto das universidades brasileiras e, em particular, no Estado da Bahia e na Região Nordeste.

Convém rememorar que o Brasil, embora tenha conseguido sua independência ainda no primeiro quartel do Século XIX, somente veio consolidar o seu sistema de formação universitária por volta de um século mais tarde. As primeiras elites nacionais que alcançaram a formação superior o fizeram em universidades européias, majoritariamente portuguesas. A formação superior no Brasil foi iniciada, em escolas isoladas, 14 anos antes da Independência nacional, tendo permanecido assim por mais de um século. Embora haja controvérsia sobre qual teria sido a primeira Universidade Brasileira, é fato que elas foram implantadas somente a partir dos anos vinte do Século XX, no interregno entre as duas grandes guerras mundiais. Segundo o Professor Roberto Romano, em entrevista ao *Jornal da Unicamp*<sup>1</sup>: “É bom lembrar que nos programas dos insurgentes contra o domínio de Portugal, sobretudo na Inconfidência Mineira, nos projetos para a instalação de uma república no Brasil, havia dois eixos essenciais: a indústria e a universidade. Os insurgentes queriam uma universidade e uma fábrica.” (ROMANO, 2006, p. 6-7).

Contudo, segundo Levy (2006), somente em 1920 a história oficial do País registra o surgimento da primeira universidade brasileira, que, nos idos de 1937 a 1965, foi conhecida como Universidade do Brasil, sendo hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob iniciativa e jurisdição federal. Somente 14 anos mais tarde, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) sob forte inspiração separatista, conforme lembra Romano (2006), no contexto do Movimento Constitucionalista de 1934. Foi, portanto, diferentemente da Universidade do Brasil, iniciativa de interesses regionais e implantada sob jurisdição estadual, resultante de um movimento da sociedade por autonomia. A industrialização, por sua vez, tão sonhada pelos insurgentes, teve de esperar um pouco mais. Somente a partir dos anos de 1950 foram tomadas as primeiras medidas concretas para que se iniciasse um processo de industrialização no Brasil, com a criação da Siderúrgica de Volta Redonda, início da construção da Usina de Paulo Afonso e a criação do aparato institucional que serviria de base para a entrada do País numa nova era, para além da agro-exportação, tais como a criação da Petrobras, da Eletrobras e da Telebras.

A criação das universidades públicas, que segue a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo, somente vai intensificar-se no período pós Segunda Guerra mundial. Inicialmente, essas universidades foram muito marcadas pelo bacharelismo e pela pouca abertura à formação técnica. Aliás, uma das bandeiras que mobilizou o estudantado nacional dos anos de 1950, passando pelos primeiros anos dos governos militares, até o final da década de 1960, foi a luta por uma reforma universitária com a extinção

<sup>1</sup> ROMANO, Roberto - Entrevista ao *Jornal da UNICAMP*. Edição 339 – 2-8/10/2006. p 6/7.



das cátedras em todas as áreas de conhecimento e o reforço à abertura das universidades para as áreas técnicas, tomando-se em consideração que a formação de quadros e a produção de conhecimento era uma exigência do desenvolvimento nacional, caso contrário, jamais seria completada a soberania da nação. É nesse contexto de vibração de um certo nacionalismo, ainda nos anos de 1950, que surge o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em geral, essas universidades eram voltadas para a formação de elites nacionais. O acesso a essas universidades constituiu-se, por longos anos, um privilégio de poucos jovens. Somente com o avanço das mobilizações estudantis e populares, da segunda metade dos anos de 1950 e mesmo durante os primeiros anos do regime militar, a universidade iniciou uma tímida abertura para a sociedade brasileira, inicialmente ampliando o número de vagas nos antigos espaços suntuosamente construídos para abrigar as futuras elites, e, somente mais tarde, ampliando também os espaços físicos para acolher os novos cursos e os novos contingentes de alunos, ainda que, não raro, já fossem eles também oriundos das camadas populares. Nessa fase da ascensão popular, já não havia mais suntuosidade.

Também nesse período, pós-guerra, ampliou-se consideravelmente a criação das Pontifícias Universidades Católicas, em vários Estados do Brasil, sob a liderança dos Bispados mais antigos. No contexto da “guerra fria”, essas universidades caracterizam-se como alternativas de formação de elites cristãs para atuarem na política e na sociedade brasileira (LIMA, 1961). Com o desenvolvimento da consciência crítica no País, diante da repressão política e do cerceamento à liberdade de expressão, a despeito de seu caráter de ensino superior privado e confessional, também essas universidades tornaram-se, muitas vezes, alvo da repressão militar. Várias dessas universidades confessionais também alcançaram notoriedade, no País, como importantes centros de produção de conhecimento sobre a realidade brasileira, tendo contribuído para o desenvolvimento nacional, tanto no que diz respeito à produção de quadros, como na produção do saber acadêmico.

Com o início da flexibilização do autoritarismo militar, sobretudo no início dos anos 1980, a partir

das primeiras eleições diretas para os governos dos Estados, quando novamente a cena política do País volta a ser frequentada, com mais intensidade por interesses sub-regionais, dentro dos vários Estados da Federação, emergiu uma nova oportunidade de acesso à vida acadêmica com a criação das Universidades Públicas Estaduais. Fundamentalmente, essas universidades surgem como exigência de setores sub-hegemônicos da sociedade brasileira, que afirmaram sua importância no cenário político nacional, aliados a coligações regionais, ampliando, desse modo, o exercício da participação na vida pública. Isso significa dizer que o surgimento generalizado das universidades estaduais constituiu a materialização da descentralização do ensino superior, das capitais para o interior e o tornou mais inserido na realidade brasileira.

Assim é que a Uneb, por sua vez, tem sua origem em momento histórico do Brasil bem diverso das primeiras universidades, tanto federais, como estaduais, que aqui se implantaram. De fato, quando da sua criação pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, mais tarde reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, o País já havia consolidado seu sistema universitário. Daí ter-se tornado imperativo que, como uma nova instituição universitária, buscasse um formato que atendesse à nova realidade do País, mais participativo. Desse modo, desde cedo, surgiu em caráter *multicampi*, com a pretensão de democratizar o acesso da população baiana à formação superior.

Na verdade, embora a Uneb tenha seu governo instalado no Campus I, sediado na Capital do Estado, ao longo desses 25 anos estendeu-se por todas as regiões da Bahia, contando hoje com 29 departamentos instalados em 24 *campi* situados em centros regionais de médio e grande porte. Sua atuação institucional, no entanto, estende-se por aproximadamente 140 municípios do Estado, graças ao Programa Uneb 2000, um programa que provê formação superior, em exercício, ao professorado municipal e de escolas comunitárias, realizado em convênio com as Prefeituras Municipais e com algumas Organizações Não Governamentais voltadas para a área da educação.

Torna-se necessário não perder de vista que a Uneb surge quando os anseios pela redemocratização do País se fortalecem e tornam irreversíveis os anseios por liberdade de expressão, de pensamento, de normalidade institucional, de ampliação incondicional do acesso ao ensino superior pelas diversas camadas sociais a despeito das limitações impostas pelas autoridades federais para a abertura do ensino superior sob jurisdição estadual. Segundo registro de Fialho (2005), a respeito da criação da Uneb, o Professor Edvaldo Boaventura, então Secretário de Educação do Estado da Bahia, assim revela: “[...] dura e decisiva, árdua e muito difícil [...]” (BOAVENTURA, 1998, p. 237) a implantação da Uneb. Prosseguindo a autora acrescenta:

[O Professor Boaventura] Considera que o maior problema deveu-se às divergentes interpretações quanto à competência do Estado para criar uma universidade, resultando num processo bastante tenso, entre as instâncias estaduais e federais, até a sua conclusão. Com relação ao modelo *multucampi*, o Professor Boaventura manifesta, em várias ocasiões, a sua convicção quanto a tratar-se da melhor opção para o sistema estadual de educação superior na Bahia, como forma de assegurar a sua interiorização, atingindo comunidades mais longínquas, sempre na ótica de um modelo articulado entre *campi* autônomos, com prerrogativas para prosseguirem seu desenvolvimento até a sua própria transformação em universidade (FIALHO, 2005, p. 94-95).

O panorama político, marcado especificamente, pela campanha nacional pelas “Diretas Já” e pela re-institucionalização do País, caracterizava-se pela mobilização universal dos mais amplos setores e classes sociais, de burgueses a operários e de estabelecidos a excluídos. De fato, a ideia de redemocratização do País tornou-se possível mediante a constituição de uma aliança política sob a qual se abrigaram muitos interesses, por vezes até contraditórios entre si, mas todos sob a bandeira do retorno do País à institucionalidade democrática.

A Uneb surge, portanto, iniciando seus primeiros passos em torno da formação de quadros para atuarem no ensino fundamental, ou seja, começou sua histórica missão pelo subsídio acadêmico fundamental para o desenvolvimento – a formação do professor. Ainda hoje, essa opção encontra seu sentido na carência de quadros qualificados para o de-

sempenho do ensino básico<sup>2</sup>, sobretudo nas regiões de mais difícil acesso do Estado. Contudo, apesar das limitações impostas à área da educação pública pela administração superior do Estado da Bahia, a mobilização do magistério, do alunado e, mais ainda, dos núcleos de interesse intra-regionais têm conseguido ampliar o elenco de cursos oferecidos regionalmente, mais de 120 atualmente, em toda a Universidade, organizados conforme o potencial instalado nos departamentos de cada *campus*. É comum, no entanto, a situação de que nem sempre as regiões onde estão situados os campi dispõem de quadros suficientes para atender à demanda dos cursos ali instalados. Neste caso, como uma das características da universidade multicampi, além do professorado residente nas respectivas bases dos *campi*, a Uneb assume também um professorado itinerante.

## O contexto socioeconômico

As motivações básicas que orientaram e que continuam orientando o desenvolvimento dos estudos avançados e da pesquisa na Uneb, assim como, suas atividades de extensão, encontram suas raízes nos processos sociais que tiveram curso no Estado da Bahia desde a chegada do colonizador português, passando pelas lutas libertárias contra os sistemas de opressão aqui instalados ao longo do percurso histórico do Brasil, tanto como colônia, quanto como nação independente, e que produziram marcas profundas de submissão e de discriminação cultural e étnica no seu povo, reproduzindo desigualdades sociais até os nossos dias.

As ciências sociais, do mesmo modo como serviram aos setores hegemônicos da sociedade para manterem e até ampliarem as suas formas de dominação, contraditoriamente, através de estudos avançados desenvolvidos tanto no exterior como

<sup>2</sup> O autor prefere usar a expressão “ensino básico” para se referir à ideia de “educação básica” como está no texto da LDB, por entender que o processo da educação é distinto do processo de escolarização que caracteriza o ensino. O processo da escolarização tem princípio, meio e fim, diferentemente do processo de educação que apenas tem início, mas que nunca se completa. Assim, a educação antecede, convive e ultrapassa a escolarização. As implicações práticas desse entendimento, numa visão adorniana, levam ao reconhecimento de que se pode ter indivíduos altamente escolarizados sem que tenham sido verdadeiramente educados.

no contexto latino americano e brasileiro, também têm servido aos setores oprimidos, no sentido de elucidar os mecanismos de dominação e construir outras perspectivas mais humanas de vida em comum para a sua superação. Essa tem sido, portanto, uma característica dos estudos avançados na Uneb, sobretudo no que diz respeito ao estímulo à organização social das populações impactadas pela avalanche dos investimentos realizados nas diversas regiões do Estado, como forma de lidar com os danos e riscos sociais deles decorrentes. Tem sido uma constante desses estudos, estimular o surgimento de uma nova consciência. Berger (1980), tendo em conta os estudos de micro sociologia desenvolvidos por Irving Goffman, observa que todas as revoluções começam com transformações da consciência.

Dá tornar-se pré-condição de legitimação social de uma universidade que nasce numa dada realidade, marcada pela opressão, voltar-se para o estudo dos processos civilizatórios que se entrecruzam na formação do povo que a circunscreve e lhe confere sentido, na direção de estimular o surgimento de uma consciência libertária, emancipadora, de buscar o domínio das tecnologias da informação e da comunicação, assim como pensar a formação de professores para essa nova realidade da Bahia, de compreender os processos educativos que emergem dos movimentos sociais e das comunidades para a gestão da educação, e do desenvolvimento local sustentável.

Os anos que se seguiram ao chamado Milagre Brasileiro, quando a economia nacional cresceu a taxas superiores a 10% ao ano, mais especificamente os anos das décadas de 1970 e 1980, marcaram a história recente da Bahia com profundas transformações, tanto no meio rural, como nas cidades. Os estudos de Germani (1993) e Nascimento (1993), dentre outros, registram essas mudanças ocorridas no campo baiano nesse período, enfatizando sobretudo as suas conseqüências sociais. Esses estudos revelam a magnitude dos conflitos agrários ocorridos na Bahia, sobretudo os ensejados entre o final dos anos de 1960 até os anos 1980. Esses conflitos, além de terem ceifado violentamente milhares de vidas de agricultores familiares e trabalhadores rurais, resultaram ainda na expulsão do campo de outros tantos milhares de famílias em direção às

periferias urbanas ou mesmo para as margens das rodovias.

Essa grande massa de migrantes forçados constituía-se predominantemente de pessoas ágrafas, com reduzido índice de organização social e sem acesso aos benefícios da cidadania, condição que as tornava ainda muito mais vulneráveis a esses processos de expropriação. Os agentes dessa violência localizavam-se socialmente, em sua maioria, no seio do novo empresariado rural que chegava à Bahia atraído pela facilidade de acesso ao crédito fundiário, aos benefícios do mecanismo 34/18 da Sudena resultantes da renúncia fiscal, e, acima de tudo, pela possibilidade de arrecadar terras do domínio público, mesmo que fossem elas ocupadas por numerosas comunidades de posseiros. Além dos benefícios creditícios, essas empresas contaram também com a omissão do Estado em relação aos direitos das famílias de trabalhadores rurais que possuíam, de boa fé, as terras por elas disputadas. Sequer o recurso à Justiça lhes foi assegurado. Para que se tenha uma idéia da gravidade da situação em relação à indiferença do Estado, basta lembrar que houve um determinado período, na década de 1970, em que haviam 90 comarcas no Estado da Bahia sem juízes (FETAG, 1978).

O fato é que hoje, passadas mais de duas décadas, o território baiano conta com muitos investimentos do agronegócio, a despeito do seu doloroso e convulsionado processo de implantação, sobretudo nas regiões ribeirinhas da Bacia do São Francisco, a exemplo dos cultivos irrigados de fruticultura. Além disso, houve também a implantação de outras atividades que caracterizam a agricultura moderna, como no caso da lavoura do café, dos polos de reflorestamento para a produção de celulose, das plantações de soja, da cana de açúcar destinada à produção do álcool e outras terminaram por gerar uma demanda por mão de obra qualificada em várias áreas de conhecimento como a educação, administração empresarial, agronomia e outros.

Concomitante a essa “modernização dolorosa”, no dizer de Silva (1982), que assolou o campo baiano, como ocorreu em outros Estados brasileiros, intensificou-se o processo de industrialização, já iniciado na Bahia desde a criação da Sudene, mas que nesse período cresce vertiginosamente com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari.

Além do Complexo Básico, muitas outras indústrias foram instaladas tanto no Distrito Industrial de Aratu, como em outras áreas destinadas às instalações industriais dentro da Região Metropolitana de Salvador, integrada por dez municípios, destacando-se dentre eles a própria Capital. Esse processo de industrialização, entre outras consequências, terminou por gerar uma considerável quantidade de empregos, tanto na construção civil, como nas atividades industriais. Também no interior, sobretudo nas maiores cidades, houve a instalação de indústrias mais voltadas para o mercado interno.

Por sua vez, essas oportunidades de emprego, tanto para mão de obra qualificada, como não qualificada, reforçaram grandemente as migrações rural-urbanas, agravando ainda mais os fluxos migratórios decorrentes dos conflitos do campo, sem que a Cidade de Salvador estivesse preparada para abrigar esses novos contingentes humanos. Os trabalhadores qualificados, por terem poder aquisitivo maior, incrementaram também o mercado imobiliário. Os trabalhadores braçais, por sua vez, nem sempre conseguiram acesso a moradias dignas e muitos deles foram engrossar as áreas de especial interesse social, instalando-se em áreas de risco, insalubres, inóspitas e praticamente desprovidas de acesso aos serviços básicos, como educação, saúde, abastecimento de água, luz e transportes coletivos regulares. A questão urbana tornou-se crucial na Bahia, daí porque, para a Uneb, tornou-se compulsório o estudo do desenvolvimento local e regional.

O estado desesperador dos desabrigados do meio rural e postos em marcha em direção à Capital e dos desalojados do centro da metrópole para darem lugar às avenidas de vale e assegurar a expansão da cidade marcou a cena pública da Bahia e do Brasil com cenários dantescos. Com frequência, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, a imprensa escrita e falada, tanto local, como nacional, foi povoada por imagens aterradoras de barracos incendiados, mães desesperadas portando seus filhos em fuga da fúria dos agentes da ordem e das chamas. O progresso necessitava dos espaços urbanos ocupados por essa população. O Estado autoritário brasileiro, não poupou esforços para mostrar de que lado estava, uma vez que,

prontamente, sempre disponibilizou seu braço armado para assegurar a expansão da indústria da construção civil. Acreditava-se que esses pobres, assim expulsos, poderiam ser mais tarde absorvidos pelo mercado de trabalho. Essa crença baseava-se na tão prolatada *teoria do bolo*, segundo a qual o crescimento da economia num determinado momento proporcionaria a distribuição da renda.

Essa situação de desabrigo da população itinerante, da cidade e do meio rural, fez aparecer na cena urbana de Salvador uma nova forma de ocupação do espaço – a invasão. Importantes estudos científicos foram realizados sobre as invasões, suas motivações, suas raízes históricas, sua relação com a ordem estabelecida, as estratégias que foram sendo elaboradas pela população em diáspora, suas articulações entre seus pares e com setores sensíveis da sociedade civil. As conclusões a que chegaram esses estudos indicaram serem as invasões um alternativa de habitação popular, como visto por Mattedi (1979). Aqui reside uma das inspirações para que se tenha criado na Uneb o primeiro curso de Urbanismo do Brasil com o objetivo de formar técnicos capazes de entender a dinâmica das cidades, seus problemas e encaminhamentos, a prevalência dos interesses econômicos sobre os interesses da sociedade mais ampla, o desafio de se enfrentar uma política de sustentabilidade, enfim, pensar o que deveria ser uma cidade para os seres humanos e como transformar a repressão do Estado, contra essas populações hoje consideradas de interesse especial, em diálogo, em participação, para uma convivência cidadã.

Outra atitude que evidencia esse caráter inovador da Uneb nasce do seu encontro com os movimentos sociais do campo. Desde 1999, com a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a Uneb destacou-se, graças ao seu caráter *multicampi*, como a mais dinâmica das Universidades Públicas existentes no Estado da Bahia no atendimento a essa reivindicação dos movimentos de trabalhadores rurais. Inicialmente, esse Programa esteve voltado para a alfabetização dos assentados em áreas de Reforma Agrária, mas, como foi previsto desde sua concepção inicial, na sequência vieram os cursos para a escolarização de Jovens e Adultos, chegando, por fim, à concepção de cursos superiores, em diversas

áreas de conhecimento acadêmico, para completar a formação dessa população. Hoje, além da população de assentados em áreas de Reforma Agrária, a Uneb se constitui num poderoso agente de formação para os trabalhadores rurais em suas diferentes categorias (ANDRADE; DI PIERRO, 2010).

Todo esse contexto desenvolvimentista, por um lado, trouxe muito esperança de alteração do padrão de vida da população, por outro, colocou muitos desafios a serem enfrentados como a ampliação do acesso da população baiana à formação universitária pública e gratuita, tanto na Capital, como interior; desenvolvimento da pesquisa em vários campos de conhecimento como base para o oferecimento de subsídios para o estabelecimento de políticas públicas. Outros grandes desafios também foram colocados para que se estabelecessem condições de vida digna para a população tanto na cidade, como no meio rural. Dentre as várias agências do Estado que se mobilizaram nesse sentido, a Uneb tem cumprido papel de destaque, sobretudo no que diz respeito à formação de quadros tanto para a educação básica, como para a formação superior.

## A Pós-Graduação

Antes de implantar o seu primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, iniciado com o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, a Uneb fez um longo tirocínio em pós-graduação *lato sensu*, através dos cursos de especialização voltados para a área da educação ao longo da década de 1990. Do mesmo modo, estimulou também a criação dos Núcleos de Pesquisa junto a cada Departamento. O núcleo de Pesquisa em Educação do Campus I, logo cedo, abrigou vários grupos de pesquisa. Como resultado das pesquisas e estudos desenvolvidos por esses grupos, tornou-se possível instituir na estrutura da Uneb o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e, logo em seguida, foi submetido à Capes o seu primeiro Projeto de Curso de Mestrado – com área de concentração em Educação e Contemporaneidade. Conseguida a recomendação da Capes no segundo semestre de 2000, o curso foi implantado no ano de 2001 com a admissão de sua primeira turma de mestrandos. Após duas avaliações trienais do

Programa de Pós-Graduação da Capes com nota 4, tornou-se possível implantar também o Curso de Doutorado em 2009, também o primeiro da Uneb e que lhe assegura a condição institucional de Universidade.

Desta forma, ao completar os seus primeiros 26 anos de existência, a Uneb consolida a sua vocação predominante – a educação. Tendo sua emergência dentro de um contexto histórico marcado por profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ela se torna, desde os seus primeiros passos, comprometida com a crítica de velhas utopias e a abertura para novas. Na medida em que toda essa mobilização em busca de modernização que ocorreu no Estado representou, por um lado, esperança para uma minoria privilegiada, por outro representou também a consolidação e o aprofundamento da marginalização da maioria da população. Ao iniciar suas investidas em busca da produção de conhecimento, a Uneb, compulsoriamente, volta-se para o estudo e a compreensão das transformações recentes pelas quais tem passado o mundo, de modo geral, e a Bahia de modo particular.

São muitas as questões que compõem o elenco de interesses investigativos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (doravante PPGEduc). Todas essas questões são, portanto, inspiradoras do programa como um todo e de cada linha de pesquisa em particular. A primeira grande questão, evidentemente, está ligada à idéia de educação. Nesse sentido, há uma tendência dominante em assumir a educação como um processo de conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca, estabelecendo relações harmoniosas entre o educando e a alteridade, diferentemente da tendência dominante na educação moderna, que pouca atenção proporciona ao desenvolvimento da subjetividade e ao desenvolvimento de uma nova ética, pautada na valorização do humano (NASCI-MENTO, 2006).

Uma segunda questão que norteia o PPGEduc é a sua atenção aos processos sociais que se dão, sobretudo, entre os setores subalternos, no sentido de construir novas utopias a partir de processos educacionais voltados para a convivência com o diferente, para o desenvolvimento local sustentável, para a emancipação individual e coletiva, para o uso das novas tecnologias em prol da construção

de um mundo plural e solidário, para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, para o cruzamento dos diferentes processos civilizatórios que constituíram o processo histórico brasileiro. Como realçado acima, toda essa temática emerge dos estudos em profundidade realizados a partir das experiências comunitárias, vivenciadas pelas parcelas da população excluídas, em busca de construir a sua emancipação.

Confronta-se, portanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade com todo esse processo de racionalização que vem sendo vivenciado pelo mundo e, em particular, pela Bahia e que tem resultado na prevalência dos interesses econômicos hegemônicos. Embora esse processo produza riqueza e bem estar, o faz apenas em benefício de uma minoria, enquanto a maioria oscila entre um estado de pobreza relativa, onde alguns têm acesso limitado a certos benefícios da cidadania, e outro estado de pobreza e miséria absolutas onde aí se encontram, na expressão de Santos (1999), os pré e os pós-contratualizados ou, ainda na versão de Bauman (2005), o “refugio humano”.

### O caráter multicampi

O estudo, desenvolvido sobre as universidades brasileiras organizadas na modalidade *multicampi* por Fialho (2005), sugere a idéia de que esse tipo de universidade, ainda que elas venham a ser assumidas pelo aparato estatal, expressam a consolidação de interesses que ganham força no seio da sociedade e que nem sempre teriam sido contemplados pelo governo da União. Assim, essas universidades são a materialização de certo fortalecimento da sociedade civil no Brasil. No caso específico da Uneb, essa idéia emerge de forma bastante evidente, quando se coteja o seu desenvolvimento, a sua dinâmica, e o contexto socioeconômico e histórico em que ela se desenvolve.

O seu caráter *multicampi*, evidentemente, impõe um ritmo mais lento às tomadas de decisão e a certos encaminhamentos da vida acadêmica em relação às universidades centralizadas em uma única cidade, ou simplesmente de *campus* único. Embora essa situação a coloque em descompasso com a era da velocidade e da quase supressão do

tempo, acaba acentuando, ainda mais, seu caráter contemporâneo, na medida em que a sua forma de constituição a obriga a ter, como dimensão temporal, o tempo da vida e não o tempo das máquinas. Assim, embora os processos que nela se desenvolvem se apresentem em descompasso com a velocidade que o desenvolvimento tecnológico já nos permite alcançar, abre-se um espaço muito maior para a discussão das questões e a integração dos diversos tempos em que vivem os diferentes *campi*. O passo lento, embora inquiete aos arrebatados pela velocidade, permite que a sua estrutura seja alcançada mais facilmente pela sociedade à qual serve e com ela se encontre.

### Conclusão

Apesar de todas as dificuldades de sobrevivência dentro do racionado orçamento da educação no Estado da Bahia, a Uneb tem-se firmado como um ambiente acadêmico voltado prioritariamente para a formação de quadros demandados pelo sistema escolar do Estado, assim como, de profissionais de outras áreas de conhecimento, em função da realidade baiana e nordestina. Além de vincular-se às ações desenvolvidas pelos movimentos sociais em prol da emancipação, proporcionando-lhes o acesso de seus membros jovens ao ensino superior, tem viabilizado também parcerias para a execução de projetos e programas governamentais concebidos a partir das reivindicações desses movimentos com o objetivo de promover a elevação dos níveis de escolarização dos seus membros e de sua competência técnica.

Além do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, a Uneb conta hoje com mais outros Programas *Stricto Sensu*, a saber: o Mestrado em Crítica Cultural Pós-Crítica DEDC / Campus II – Alagoinhas; o Mestrado em Estudo de Linguagens – PPGEL DCH I / Campus I – Salvador; o Mestrado em Química Aplicada – PGQAD CETI/Campus I – Salvador; o Mestrado em Horticultura Irrigada DTCS III / Campus III – Juazeiro; o Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional DCH V / Campus V - Santo Antonio de Jesus; o Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional DCH I / Campus I – Salvador, o

Mestrado em História Regional e Local DCH V / Campus V – Santo Antonio de Jesus.

Os cursos de graduação estão mais ligados às iniciativas da gestão universitária a partir do diálogo estabelecido com os setores hegemônicos de âmbito regional, e, por isso, contam com maior apoio nas dotações de recursos tanto humanos, como materiais e financeiros. Os programas de pós-graduação, no entanto, são resultantes da iniciativa dos núcleos de professores que, a partir de suas formações e interesses acadêmicos específicos, tentam construir espaços para o desenvolvimento de estudos avançados e para a produção de conhecimento em torno de temáticas e características

regionais que, embora de inestimável importância para assegurar o desenvolvimento regional, nem sempre encontram abrigo em outros centros de mais longa tradição acadêmica.

Enfim, por um lado, o caráter *multicampi* da Uneb lhe confere uma singularidade no conjunto das universidades brasileiras, sobretudo em relação àquelas que nasceram e se mantêm no âmbito do poder central, comumente centralizadas num único espaço urbano, de modo especial no que diz respeito à agilidade e ao monitoramento dos seus respectivos processos, por outro, a torna visivelmente mais assentada nas questões que dizem respeito à comunidade que lhe confere sentido.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. R.; PIERRO, M. C. Di. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva.** Dados básicos para uma avaliação. [www.acaoeducativa.org/downloads/ensaio\\_introdutorio.pdf](http://www.acaoeducativa.org/downloads/ensaio_introdutorio.pdf). Acesso em: 16 jul. de 2010.
- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas.** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas:** uma visão humanística. Coleção Antropologia 1. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FETAG - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado da Bahia. **Nosso depoimento à CPI da Grilagem.** Salvador: FETAG, 1978.
- FIALHO, N. H. **Universidade multicampi.** Campinas: Autores Associados. Editora Plano, 2005.
- GERMANI, G. I. Cuestión agraria y asentamiento de población en el área rural: la nueva cara de la lucha por la tierra. Bahia, Brasil (1964-1994). **Tese** defendida na Universidade de Barcelona, U.B., Espanha, 1993
- LEVY, C. Passado, presente e futuro da universidade brasileira. **Jornal da Unicamp.** Edição 339, de 28/10/2006. p 6.
- LIMA, A.A. **O espírito universitário.** Rio: Agir, 1961.
- LUCKESI, C. C. ; BARRETO, E. ; BAPTISTA, N. ; COSMA, J. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1984..
- MATTEDI, M. R. As invasões em Salvador: uma alternativa habitacional. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, 1979.
- NASCIMENTO, A.D. Peasant's Social Movements and Rural Worker's Trade Unions in Bahia. 1972-1990. **Tese de Doutorado** defendida na Universidade de Liverpool. Reino Unido. 1993.
- NASCIMENTO, A.D. Educação, etnocentrismo e diversidade. In: HETKOWSKI, T.M.; LIMA JR., A. S. **Educação e Contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 46-60.
- ROMANO, R. Entrevista ao **Jornal da Unicamp.** Edição 339, de 28/10/2006. p 6/7.
- SANTOS. B.S Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In HELLER, A. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto. Corecon-RJ, 1999. p. 33-76.
- SILVA, J. Graziano da. **A modernização dolorosa:** estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.





# PPGEduC 10 anos





# TIJOLO POR TIJOLO NUM DESENHO MÁGICO: CONSTRUINDO SONHOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes \*  
Maria José de Oliveira Palmeira \*\*  
Elizabete Conceição Santana \*\*\*

## RESUMO

O texto relata o trabalho de um grupo de educadores na construção do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, no Departamento de Educação do Campus I da Uneb, nos quadros da expansão da pós-graduação em educação na Região Nordeste do Brasil. Apresenta os princípios constitutivos do Programa no sentido da afirmação de um currículo preocupado com a pluralidade e o respeito à diversidade; os procedimentos utilizados para a consolidação do grupo de pesquisadores e futuros professores; a constituição das linhas de pesquisa a partir dos projetos de pesquisa por eles desenvolvidos; a realização de debates em seminários internos organizados, definindo e aprofundando conteúdos e disciplinas incluídas no currículo dos cursos. Resgata, também, a trajetória de trabalho conjunto destes mesmos professores, em outras iniciativas em torno à democratização da educação na Bahia, no Estado e junto à sociedade civil, e em momentos de mobilização, como a elaboração da nova Constituição do Estado da Bahia, em 1989, a proposição de metas para a efetivação dos preceitos incluídos no Capítulo de Educação da mesma Constituição, na elaboração

---

\* Dra. em Ciências da Educação pela Universidade de Córdoba, Argentina, como Bolsista da Organização dos Estados Americanos – OEA. Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia, ensina Bases Filosóficas da Contemporaneidade e Educação, História e Memória, no curso de Mestrado e Estudos Avançados sobre Educação e Contemporaneidade, no Doutorado. Bolsista de pós-doutorado da Fapesb na Fundação Carlos Chagas, sob a supervisão da profa. Dra. Bernadete Gatti. Coordenou o PPGEduC entre 2002 e 2004, tendo sido vice-coordenadora do programa entre 2001 e 2002. Líder do Grupo Memória da Educação na Bahia. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: jacimnz@uol.com.br

\*\* Dra. em Sociologia do Desenvolvimento e Educação na Universidade de Paris I – Sorbonne, Pós-doutora em Políticas Educacionais pela Universidade de Quebec. Profa. Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia, ensina Educação e Contemporaneidade e Políticas Públicas e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa Sociaprende: Educação em Valores para a Democracia; Coordenou a Comissão de proposição e organização e coordenou a implantação do PPGEduC no período de 1998-2002. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: maritapalmeira@yahoo.com.br

\*\*\* Dra. em Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora do Departamento de Educação do Campus I, Uneb, é vice-líder do grupo Memória da Educação na Bahia desde a sua criação e Educação, e coordenadora do grupo de Pesquisa sobre História do Currículo; participa do grupo que ensina Educação, História e Memória no Mestrado em Educação e Contemporaneidade e ensina Currículos e Programas no DEDC; coordena o projeto de pesquisa sobre História do Currículo na primeira República na Bahia, financiado pela Fapesb e, em conjunto com a prof. Jaci Menezes, o subprojeto Uneb do Procad Capes com a Unicamo, Uesb e a PUC-SP, sobre “O Nacional-desenvolvimentismo e a Educação no Brasil – o Projeto de Pesquisa Columbia e Estado da Bahia”. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: betsantana@uol.com.br

do Plano Decenal para Educação, e a organização da Conferência Estadual de Educação.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação em Educação. Educação e Contemporaneidade. Democracia e Educação.

## ABSTRACT

### BRICK FOR BRICK IN A MAGIC DRAWING: BUILDING DREAMS

This article addresses the work of a group of educators on the construction of the Program of Post graduation in Education and Contemporaneity, in the Department of Education of the I Campus of the Uneb, in the charts of the expansion of the post graduation in education in the Northeast Region of Brazil. It presents constituent principles of the Program, aimed to assert a curriculum concerned with the plurality and the respect of diversity; procedures utilized in the consolidation of a group of researchers and future professors; the creation of lines of research from research projects developed by the group; the accomplishment of debates in internal seminars, deepening contents of disciplines included in the curriculum of the courses. It also rescues the path of joint work carried out by the group of professors in other initiatives concerning the democratization of education in the state of Bahia, specially with the civil society, and in moments of mobilization, as the elaboration of the new Constitution of the State of the Bahia, in 1989, the proposition of goals for achieving the directives included in the Chapter of Education, in the elaboration of the Ten Years Plan for Education, and the Organization of the State Conference on Education.

**Keywords:** Post graduation in Education. Education and Contemporaneity. Democracy and Education.

Em janeiro de 1998, um grupo de professores foi reunido para a elaboração da proposta de um programa de pós-graduação *stricto sensu* para a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba), hoje Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia. O desafio era formar um grupo de aproximadamente 10 doutores em torno a uma concepção de Educação e de pós-graduação para a Bahia, um estado da Região Nordeste do país. Este grupo deveria romper com alguns problemas: demonstrar uma maturidade acadêmica que os qualificasse como pesquisadores da área; avançar na experiência da Uneb, vinda da graduação e da extensão, mostrando a existência de uma produção em pesquisa e de pós-graduação; principalmente, demonstrar a vontade política para a expansão da pós-graduação no estado, em especial numa universidade estadual, que já cumpria a tarefa de pensar a expansão do ensino superior con-

siderando o número de habitantes, a sua extensão territorial e o compromisso com a população das diversas regiões do Estado no sentido de contribuir com o desenvolvimento sustentável das mesmas e do todo.

A Comissão de Elaboração da Proposta do Programa de Pós Graduação em Educação da Uneb, a ser submetido à avaliação da Capes, é constituída no contexto das substanciais reformas políticas e educacionais pelas quais passava o país à época: em 1996, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional completava o conjunto de mudanças no ordenamento do sistema educacional decorrentes da redemocratização do país, iniciada em 1979, juntamente com a lei da anistia; com as emendas constitucionais que permitiram a eleição direta para os governadores dos Estados-membros do Brasil e dos prefeitos das capitais e outros municípios antes declarados de segurança

nacional; além da nova Constituição Federal e as constituições estaduais dela decorrentes. Neste movimento, foram re-estabelecidos os quadros do novo ordenamento jurídico, que consagrou a volta ao Estado de Direito, reafirmando os valores democráticos e o respeito aos direitos humanos como bases necessárias para a convivência dos cidadãos brasileiros, na sua busca da felicidade.

Neste conjunto de direitos reafirmados, refazendo o pacto social e refundando a República, foi incluído o direito à educação como direito de todos e como dever do Estado – visto agora como direito subjetivo. A nova LDB, em que pese as suas dificuldades, coloca um desafio ao ensino superior: as universidades, para sê-lo, deviam rever a sua prática acadêmica, organizar a pesquisa como o núcleo dinâmico desta prática e elemento indispensável na produção do conhecimento. A busca do novo, o caminho na direção do desconhecido mas necessário; e, ainda, a formação permanente de novos educadores voltados para a busca deste fazer, acadêmicos e mestres orientados para a construção do saber. Assim, grupos de pesquisa tinham que ser formados, instalados e fortalecidos, ao tempo em que era colocada a pós-graduação como o lócus onde se podia multiplicar a formação qualificada desses grupos. Abre-se um prazo para o recredenciamento de universidades criadas e, neste, um lapso de tempo para a consolidação das bases mínimas de pesquisa, embriões da pós-graduação.

Neste quadro vê-se a Bahia – e não apenas ela como todo Norte e Nordeste do Brasil – a braços com a possibilidade da transformação de suas universidades em centros de ensino superior, já que, até aí, a pós-graduação nas duas regiões estava instalada unicamente nas universidades federais – na maioria desses estados, apenas uma. Inicia-se, em 1997, uma mobilização regional pela redução das desigualdades regionais historicamente mantidas, com graves repercussões na educação, o que provocou, em outros desdobramentos, a mobilização pelo apoio aos grupos de pesquisadores em consolidação e cria-se um Programa Nordeste de Pesquisa e Pós-graduação. Com isto, os primeiros editais para financiamento de novos grupos de pesquisa e de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* permitem, por exemplo, à Uneb estabelecer, com o apoio e recursos aprovados pelo Projeto Nordeste/

CNPq, duas bases de pesquisa – o grupo de Pesquisa História da Educação na Bahia e o grupo de Novas Tecnologias da Comunicação e Educação – com recursos do CNPq. O grupo constituído a partir dos investimentos feitos em pós-graduação<sup>1</sup> nos anos anteriores articula-se em torno destas bases de pesquisa e traz junto o conhecimento acumulado por suas próprias questões: entender os problemas colocados à educação pelo desenvolvimento desigual, pelas formas de inclusão excludente, pela pobreza, pela degradação ambiental, enfim, pela luta por mais justiça e igualdade, temas, inclusive, de um programa de Desenvolvimento Sustentável que a Universidade sediava no seu Centro de Estudos Euclides da Cunha, em parceria com o Instituto Interamericano de Ciências Agrárias – IICA.

A chamada para a organização do novo Programa tinha como suportes um conjunto de cursos de pós-graduação *lato sensu*<sup>2</sup> já em funcionamento no Departamento de Educação e que contavam com o financiamento da Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado da Bahia (CADCT), atual Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb); a existência de laboratórios de experimentação no Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe), do Departamento de Educação I/ Uneb, no Núcleo de Estudos das Tecnologias Inteligentes (Neti)/Deped I, no Centro de Estudos das Populações Afro-Indo-Americanas, e no Centro de Estudos Euclides da Cunha,<sup>3</sup> e a Revista da Faeeba como espaço de divulgação dos resultados de pesquisa, existente desde 1992. Criada uma comissão para a redação do projeto, sua aprovação no Departamento e seu encaminhamento ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) significou um esforço de reunir, consolidar, solidificar as preocupações e a experiência de pesquisa do mesmo grupo para conceber e chegar à proposição do currículo do curso.

<sup>1</sup> Formação de doutores utilizando as bolsas CNPQ-PICDT, e criação de um programa de formação de professores a partir da otimização de programa do Governo do Estado de apoio à Capacitação: bolsas PAC.

<sup>2</sup> Educação de Jovens e Adultos, Educação e Tecnologias Intelectuais, Planejamento e Gestão da Educação, Educação Infantil etc. em desdobramento de um primeiro curso de Metodologia do Ensino Superior. Estes cursos foram pouco a pouco sendo replicados em outras regiões do Estado por outros departamentos.

<sup>3</sup> Centros de Pesquisa existentes na Universidade e mobilizados para a ação articulada com o Programa nascente.

## A universalização do ensino na Bahia e a sua democratização como eixo formador do trabalho

A inadiável democratização da educação na Bahia tinha unido este grupo de educadores como militantes desde a década de 1980. A produção e o conhecimento dos indicadores de educação para o seu planejamento e o engajamento na lutas e mobilizações nas constituintes, na montagem do capítulo de educação da constituição da Bahia, o enfrentamento conjunto de desafios da administração da educação em municípios e no Governo do Estado (1987 a 1990), a proposição e a experimentação de medidas e experiências de correção de rumos na gestão da escola, em conjunto com movimentos de professores e do movimento comunitário de bairros populares, formaram um conhecimento sobre a profunda assimetria no acesso à escola na Bahia; a desigualdade dos gastos com educação que, aliada à extrema descentralização para os pequenos e mais pobres municípios, conformava um processo de “municipalização perversa” da educação das séries iniciais; mais o ônus que caía sobre as famílias de baixa renda para a educação dos seus filhos. Todo este conhecimento e vivência foram se agregando à experiência de pesquisadores e professores. Por fim, a organização e a condução da Conferência Estadual de Educação de 1990 e a proposição do Plano Decenal de Educação da Bahia (abortado por outro governo ACM em 1991) demandaram um intenso esforço de reflexão sobre a realidade educacional baiana e, em especial, sobre o próprio sistema de ensino superior do Estado.<sup>4</sup>

O desafio, agora na Universidade do Estado da Bahia, era pensar como transformar este conhecimento em uma resposta formativa para novos educadores; como incluir as certezas da exclusão e das formas de discriminação de grandes parcelas da população baiana em impulso propulsor de uma concepção de curso de pós-graduação em educação e em realidades educacionais inclusivas.

Estabeleceu o grupo, então, um percurso formativo, através de um levantamento das motivações de pesquisa de cada um e da discussão das bases teóricas das proposições. Foi organizado um seminário interno, em que os membros do grupo e professores convidados de outras universidades apresentaram e

colocaram em discussão a experiência de pesquisa e a vivência de pós-graduação existente no Departamento. Por fim, foi realizado um grande seminário sobre Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, em que foram discutidas as bases do Programa. Tomaram-se como preocupações principais:

A) As questões referentes ao respeito à alteridade, a afirmação da pluralidade cultural do povo brasileiro e a afirmação conjunta do direito à diferença e do direito à igualdade. Hoje, chegamos à certeza de que a luta pelos direitos humanos tem como substrato o reconhecimento desta tensão, em que o reconhecimento do direito a ter direitos passa do estágio do subjetivo – cada homem é sujeito de direito e é em cada um deles que o direito se corporifica – ao estágio do reconhecimento que há uma contra-face nesta afirmação: ela é uma afirmação do coletivo dos homens, e se realiza simultaneamente no eu e no outro.

B) O impacto da ação humana sobre o meio ambiente; a formação do cidadão gestor de seus territórios e o estabelecimento de um cuidado com a vida. A consciência da finitude passava agora da esfera individual para a compreensão dos limites coletivos no uso do espaço-lugar de vida humana no planeta.

C) As questões referentes ao impacto das novas formas de comunicação sobre o conhecimento, sua produção e circulação; as relações entre tempo e espaço, tidas como dadas, agora se mostravam mutantes e fluidas. O uso dos computadores e das tecnologias de informação na educação, a utilização da Internet, a comunicação por satélites, permitiam agora a utilização de textos diversos e a realização simultânea de ações em espaços diferentes, agora interligados “em tempo real”.

D) O reconhecimento da produção do conhecimento como resultado de uma interação entre a subjetividade humana, o mundo e a sociedade, o seu estar no mundo: entre indivíduo e coletivo social, se estabelecem pautas de aprendizagem e formas de interação possibilitam a apreensão – construção do real. O conhecimento, assim, é resultado de permanente construção e reconstrução. Ao tempo em que é conformado pelo pensar coletivo, pode

<sup>4</sup> Ver documentação publicada pelo Instituto Anísio Teixeira, na ocasião. Disponível no Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia, PPGEDUC. O material sobre o Seminário de Pesquisa e Extensão encontra-se também no Centro, sendo constituído de fitas gravadas e material impresso.

ser também modificado pela experiência e o pensar do homem

Com estas concepções o grupo fechou o desenho e a proposta do curso, definindo duas disciplinas básicas, obrigatórias: Educação e Contemporaneidade e Pesquisa em Educação; depois divididas em Educação e Contemporaneidade, Bases Filosóficas da Contemporaneidade e Pesquisa e Educação; e em disciplinas optativas, segundo as linhas de pesquisa, que desdobravam a sua área de concentração.

Na Exposição de Motivos que encaminhou a proposta ao Consepe, em 1998, a comissão definiu assim o Programa em Educação e Contemporaneidade da Uneb:<sup>5</sup>

Este Programa, é fruto do trabalho e da experiência acumulada nos 15 anos de existência do Departamento de Educação do Campus I, e da soma dos estudos dos seus professores, é concebido com forte vinculação sócio-cultural e política ao tempo em que se conecta com o caráter relacional do mundo globalizado e com as mediações humanas e tecnológicas que lhe são inerentes.

Inserir-se nas diretrizes institucionais para a Pós-graduação na Uneb, as quais têm como propósito a elevação do nível de qualidade da educação superior, com destaque especial ao incremento do desempenho científico da Universidade, para cuja implementação vem definindo, junto ao conjunto dos Departamentos da Uneb, um Programa de Pós-Graduação Institucional do qual este Programa é parte integrante. Procura, também, a coerência com as políticas nacionais para a Pós-Graduação que enfatizam a pesquisa, a interdisciplinaridade, a concentração e o aprofundamento do conhecimento dos problemas relevantes da realidade social nacional, regional e, especialmente, do Estado da Bahia.

O Programa em Educação e Contemporaneidade tem por finalidade a formação do professor-pesquisador, inserindo-se reflexivamente na complexidade sócio-histórica da realidade educacional brasileira e baiana. Toma como **eixo central** a permanente relação dialética entre os processos culturais e Educação Básica, na sua interação com as pautas e demandas colocadas pela contemporaneidade e os desafios postos pela luta cotidiana por melhor qualidade de vida da população que vive no “espaço” baiano.

Assim, este eixo é formado por **três dimensões: Educação e as questões da Infância e da Adoles-**

**cência, Educação e Desenvolvimento Regional, e Educação e processos culturais**, que busca responder às questões postas:

- a) pela discussão sobre as diversas faces de uma pluralidade cultural advinda do reconhecimento de uma realidade não mais unidimensional nem apenas marcada por oposições bipolarizadas, mas em que se reconhece a presença de **outros, diversos interlocutores**; e
- b) pela consideração das novas **Tecnologias da Comunicação (Tecnologias Inteligentes)**, **no que elas colocam inclusive como nova forma de pensar e conhecer**.

**Essas dimensões** encontram-se estreitamente vinculadas à vocação institucional da Uneb, enquanto instituição de formação de educadores de diversas regiões do Estado. Buscam dar respostas aos desafios postos pelas novas temáticas e desafios postos aos educadores às portas do novo milênio.

**Na dimensão da Educação Básica, o princípio norteador** é o do **acesso e permanência na educação com qualidade para todos**, na perspectiva do cotidiano da escola, da qualificação do professor, e do enfrentamento das questões referentes à inserção da criança e do adolescentes no difuso mundo do trabalho;

**Na dimensão da Educação e Desenvolvimento o princípio norteador** é a **Sustentabilidade**, aliando desenvolvimento econômico-social, sustentabilidade ecológica, atendimento das necessidades básicas e autonomia regional. É através da educação em sua relação com o desenvolvimento que serão perseguidas as mudanças comportamentais que implicam atitudes políticas, construção de vontades políticas como processo, e satisfação das necessidades básicas da população, formando o gestor do espaço - cidadão;

**Na relação entre Educação e processos culturais, a dimensão da Educação Pluricultural tem como princípio norteador** o respeito ao homem em suas diversas etnias, em especial à pluralidade da população brasileira, constituída sobretudo pela diversidade cultural emergente das vertentes civilizatórias aborígene, africana e européia, considerando o universo simbólico das mesmas, aspectos sócio-culturais e valores originais capazes de gerar novas linguagens pedagógicas para o cotidiano da escola brasileira.

Na direção das mudanças culturais postas pelas **Tecnologias Inteligentes, o princípio norteador**

<sup>5</sup> Texto da Exposição de Motivos que encaminhou o programa de pós-graduação ao Consepe da Uneb, versão preliminar.

é a **lógica hipertextual**, que se refere ao funcionamento por associação complexa, rizomática, tendo na estrutura de rede um *meio/fim* para a transformação da prática pedagógica, no sentido de fazer avançar a compreensão da relação homem-máquina e educação-comunicação, superando-se a ênfase dicotômica e garantindo-se a produção de conhecimento e cultura e contribuindo com o processo de *tecno-democratização*, o qual implica no acesso e produção coletiva do conhecimento.

Em síntese, à efetividade interna do sistema educacional – em que se busca evitar o desperdício, a improdutividade, a desqualificação e a permanência de tecnologias pedagógicas obsoletas – soma-se a idéia de sustentabilidade externa e a articulação entre educação e processo sócio-cultural, o que se realiza através da aquisição, pelos cidadãos, dos conhecimentos básicos da cultura letrada e imagética, das tecnologias pedagógicas e dos conhecimentos e competências básicas que os habilitam para o domínio do seu território e inserção no processo produtivo e na vida comunitária.

Assim concebido, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade tem como finalidade consolidar a experiência do Departamento de Educação do Campus I e dar continuidade a sua articulação com os demais Departamentos de Educação da Uneb na sua missão de formar e qualificar educadores capazes de dar soluções aos problemas da Educação na Bahia, no que têm de local, de característico e de universal. Atentos ao novo mas, sobretudo, preparados para o específico e o perene.

Organiza a proposta, então, em torno de duas linhas de pesquisa: Educação, Memória, Pluralidade cultural e Desenvolvimento Sustentável; e Educação básica, currículo e novas tecnologias da Comunicação. Uma reflexão conjunta deveria ser realizada como proposta de disciplina comum a todos, Educação e Contemporaneidade; um conjunto de disciplinas optativas seriam oferecidas a partir das atividades de pesquisa dos professores, e uma disciplina mais um fórum permanente acompanhariam as atividades de produção das dissertações pelos alunos.

A comissão da Capes para a aprovação do programa, recomendou, em 2000, o desdobramento em três linhas as duas originalmente propostas; além disto, sugeriu o desdobramento da disciplina obrigatória em duas. Educação e Contemporaneidade e Bases Filosóficas da Contemporaneidade; foi sugerida, ainda, a disciplina Formação de Professores,

como espaço de reflexão sobre a prática docente e sobre os caminhos percorridos, historicamente, pela temática. O acatamento das sugestões da Capes implicou na revisão da organização dos grupos de pesquisa e no aumento do número de disciplinas, sendo oferecidas duas por linha de pesquisa, transformadas depois em obrigatórias de linha. Posteriormente, foram incorporadas mais uma obrigatória por linha de pesquisa. São oferecidas, também, disciplinas optativas sob a denominação Tópicos Especiais em Educação, que não têm um número limitado. Abrigam os resultados de pesquisas dos seus professores e disciplinas oferecidas por professores visitantes e convidados.

### A aprovação e o início do funcionamento

O Programa foi aprovado, na sua inteireza – Especialização, Mestrado e Doutorado – pelo Consepe, em 1998. Submetido o curso de Mestrado à aprovação da Capes, e acatadas as sugestões da comissão, a proposta foi aprovada em setembro de 2000 e o Programa foi implantado em 2001, entrando em funcionamento o seu curso de mestrado. Inicialmente, o Programa reunia professores doutores dos Departamentos de Educação de Salvador (DEDC I), de Ciências Humanas de Salvador, Alagoinhas e de Santo Antonio de Jesus. Eram os seguintes professores: Maria José (Marita) Palmeira, Jaci Menezes, Narcimária do Patrocínio Luz, Jacques Jules Sonnevillle, Yara Dulce Ataíde, Nadia Hage Fialho, Regina Celi Oliveira, do DEDC I; Antonio Dias Nascimento, do Departamento de Ciências Humanas de Salvador; Daniel Francisco e Wilson Roberto de Mattos, de Santo Antonio de Jesus; e Stela Rodrigues e Celso Fávero, do Departamento de Ciências Humanas de Alagoinhas. Contava ainda com a presença de um professor visitante, o prof. Dr. Edmundo Heredia, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Contava também com a presença do Prof. Dr. Luiz Henrique Dias Tavares, Bolsista DCR do Projeto Memória da Educação, hoje Prof. Honoris Causa da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Este grupo foi paulatinamente ampliado com a presença de professores visitantes<sup>6</sup> e bolsistas recém-doutores Capes-CNPq, alguns deles incorporados ao corpo de professores por concurso. Foi o caso de



Lívia Fialho e Jorge Tarqui, bolsistas recém-doutor do Cadet e do CNPq, logo quando da instalação do Programa; Kátia Motta e Alfredo Matta, professores visitantes atraídos como forma de fortalecer o pequeno grupo inicial de professores<sup>7</sup>, concursados a seguir. Foram incorporados como professores concursados Ivan Novaes, Tânia Hetkowski e Avelar Mutim. A eles se juntaram os professores do DEDC que foram se doutorando: Arnaud Soares (que participara da comissão de planejamento do curso) Delcele Mascarenhas, RONALDA BARRETO, Ana Célia da Silva, Cristina d'Ávila, Lynn Alves, Elizeu Clementino de Souza, Marcos Luciano Messeder, Luciene da Silva, Maria de Lourdes Ornellas, e, por transferência, Sandra Soares, somando, no total, 34 professores, entre permanentes e colaboradores. Mais recentemente, incorporaram-se Isa Trigo, Cesar Leiro e Elizabete Conceição Santana. Do grupo inicial, após a primeira avaliação, afastaram-se os professores Regina Celi Oliveira, aposentada, Celso

Fávero e Stella Rodrigues, hoje no Departamento de Ciências Humanas em Salvador; e Daniel Francisco, hoje em Alagoinhas. O DEDC I de Salvador conta hoje com um grupo de 40 doutores, muitos dos quais fazem parte do PPGEduc.

O número de vagas disponibilizadas pelo PPGEduc também cresceu neste período de tempo. Iniciando com 20 vagas em 2001, este número subiu para 30 em 2003 e para 42 a partir de 2005. Foram, portanto, 322 vagas oferecidas até 2009. Deste grupo, entre 2003 e 2008, foram defendidas 179 dissertações. Ainda estão em curso as defesas dos alunos que ingressaram em 2007<sup>8</sup>. Mas, sobretudo, a demanda por estas vagas oferecidas cresceu exponencialmente, passando de 80 no primeiro ano a mais de 400 candidatos por ano nas duas últimas seleções. Seguramente, a aprovação do Curso de doutorado pela Capes, em 2008, e a sua implantação, em 2009, influíram positivamente nesta demanda.

### Movimento de alunos do PPGEduc, de 2001 a 2009, no curso de Mestrado

Ano de Ingresso	Total de Inscritos	Número de Vagas	Demanda não atendida	Alunos que defenderam
2001	139	20	119	19
2002	175	20	155	18
2003	207	30	177	29
2004	349	42	307	38
2005	418	42	376	38
2006	288	42	246	37
2007	353	42	311	Em curso
2008	387	42	345	Em curso
2009	705	42	633	Em curso
<b>TOTAL</b>	<b>3021</b>	<b>322</b>	<b>2.669</b>	<b>179</b>

Fonte: Daniela Guedes, Arquivos PPGEduc.

Observações: 1. Para a seleção do ano de 2010, foram inscritos 488 candidatos, com uma quantidade de 42 vagas. O processo seletivo ainda está em realização. 2. As defesas dos alunos de 2007 estão ainda em curso no ano de 2009. 3. Foram desligados 17 alunos.

No doutorado, implantado em 2009, a oferta no primeiro ano de funcionamento foi de doze vagas; para o ano de 2010, a previsão de vagas, de acordo com a disponibilidade docente, pode chegar a 20.

### A implantação: o apoio da universidade e as dificuldades

A oferta de bolsas e de apoio pelos organismos federais e estaduais de fomento aos programas de pós-graduação foi sempre muito restrito e insu-

<sup>6</sup> A Reitoria da Universidade colocou inicialmente seis vagas de professor visitante à disposição do Programa, como forma de apoiá-lo.

<sup>7</sup> Além do prof. Dr. Edmundo Heredia, foram também professores visitantes os profs. Drs. Emilia Prestes, Yeda Pessoa de Castro (Línguas e Culturas Africanas), José Manuel Gonçalves (África Contemporânea), Cecília MacCalum (Educação Indígena) e Jacques Jules Sonnevill (contratado, após sua aposentadoria em 2004, continuou como o Editor Executivo da Revista da Faebea: Educação e Contemporaneidade e professor da disciplina obrigatória da linha 2, Formação do Educador). Com os quatro primeiros, foram organizados livros e Seminários marcando a sua presença. A profa. MacCalum participou do número da Revista da Faebea sobre Educação Indígena.

<sup>8</sup> Naturalmente, as dissertações de 2007 ainda estão sendo defendidas ao longo de 2009; e o prazo das dissertações dos alunos ingressados em 2008 e 2009 se completará em 2010 e 2011.

ficiente em face da demanda. Duas bolsas foram aprovadas pela Capes para o Programa quando de sua criação, depois ampliadas para quatro e para cinco; depois novamente reduzidas. Hoje, o auxílio da Capes corresponde a aproximadamente \$23.000,00 reais por ano, para o Mestrado, usados na sua maior parte para incentivo à participação em eventos científicos, no pagamento de passagens de professores de outras instituições para a sua participação em bancas, entre outras coisas

Quando o Programa recebeu o conceito 4 na primeira avaliação trienal, o CNPQ lhe destinou uma bolsa de estudos, sem que a isto correspondesse, entretanto, aporte de outros recursos financeiros. A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) ainda quando sob a forma institucional de Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado da Bahia (Cadct), destinou recursos para sua instalação bem como lhe destinou duas bolsas de recém doutor como forma de fortalecimento ao corpo docente. Este apoio, entretanto, foi por apenas dois anos (2000 a 2002).

Na criação do programa de bolsas da Fapesb, a Uneb recebeu inicialmente uma cota de bolsas e dois alunos do Programa foram contemplados. Este número subiu substancialmente no ano de 2006, quando doze mestrados receberam bolsas Fapesb; entretanto, o preenchimento das bolsas foi sendo dificultado, devido à exigência de não haver vínculo empregatício do bolsista. A maioria das bolsas hoje é do Programa de Apoio à Capacitação, do Governo do Estado, administrado pela própria Universidade, para os seus professores.

Também quanto aos recursos financeiros, fora a cota do Proap/Capes, o PPGEduC conta com o apoio da própria Universidade, no orçamento do Estado e, em grande parte, por recursos que ele mesmo capta, seja provenientes da inscrição para a seleção pagos por candidatos, seja através de projetos de pesquisa elaborados e administrados pelos seus professores – ação que não tem sido pequena. É assim, um curso inteiramente gratuito, mantido com recursos do Estado da Bahia e com o apoio de agências de fomento à pesquisa e pós-graduação – mas com o empenho de seus professores e gestores na captação de recursos adicionais. Por fim, um programa foi criado pela PPG da Uneb, para apoio

direto aos diversos programas de pós-graduação da instituição, que teve início em 2009. A entrada em operação do doutorado em Educação no PPGEduC significou, por sua vez, a suplementação dos Recursos da Capes. Houve assim, nos últimos dois anos, um crescimento dos recursos disponíveis para o PPGEduC.

O crescimento da procura das matrículas no curso mostra não apenas o acerto de sua proposta, mas também as demandas de crescimento da pós-graduação na Uneb e no Estado da Bahia, que incidiram fortemente sobre o PPGEduC. O Programa tem sido insistentemente procurado para a instalação de turmas em outros departamentos da Uneb, em outros municípios; bem como por outras instituições da área da educação, desde o Sindicato dos Profissionais da Educação (APLB-Sindicato) à Prefeitura do Município de Salvador. Apesar da oferta de grande número de vagas para os professores da Uneb (por solicitação da Aduneb, desde 2005, 50% das vagas, ampliadas naquele momento de 30 para 42 por ano, foram destinadas aos professores da Universidade), também as pressões por ampliar este atendimento são muito grandes.

Estas demandas demonstram as necessidades do Estado da Bahia de formação qualificada de seus profissionais de educação. De um lado, temos um Estado com cerca de 15.000.000 de habitantes e apenas dois programas de pós-graduação em educação, com se a pós-graduação stricto sensu fosse um objeto de luxo. Isto se agrava tendo em vista ser a pós-graduação em Educação um campo em expansão permanente, devido à necessidade de formação de quadros para o ensino superior e da exigência por formar professores de todos os níveis de ensino, com vistas à universalização do ensino. A Uneb é uma universidade que, mais ainda que as outras estaduais, busca atender a esta formação de professores em nível superior, até por sua origem nas Faculdades de Formação de Professores, criadas nas diversas regiões do Estado, desde a década de 1960, para garantir a expansão do ensino médio. Nem precisamos lembrar que outros Estados com população igual ou um pouco menor do que a nossa conta com um número bem maior de programas, públicos e privados, enquanto um único programa de pós-graduação em Educação se revela totalmente insuficiente para esta tarefa na Bahia.

Mais importante, ainda, foi a instalação do doutorado em Educação. Primeiro, porque somente aí se tornava completo o ciclo de formação de pesquisadores iniciado com as especializações. Mais ainda, pensando-se a pequena quantidade de doutores em Educação existentes no Estado. Em 1998 existiam, na Uneb, 14 doutores. A partir de 2000, o grupo de professores do programa deu início à sua participação em programas federais de cooperação acadêmica para a formação e a atração de novos doutores. Inicialmente, foi aprovado um Procad com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPURR, em conjunto com a Universidade Católica de Salvador, resultando num trabalho conjunto de pesquisa sobre planejamento do desenvolvimento sustentável e educação ambiental – em especial, na vida no semiárido e na gestão da água. Em seguida, em 2003, um Programa de Qualificação Institucional (PQI) foi instalado, em parceria com a UFRN, a USP e a UFRGS, sendo formados oito doutores em Educação e possibilitando a consolidação de uma rede de pesquisadores em educação – a Redememo. No ano de 2004, enquanto formatávamos o doutorado, e em face da grande pressão dos ex-alunos do mestrado por continuarem seus estudos, foi iniciada a cooperação técnica com a Universidade de Barcelona UB, para a formação de oito doutores, sendo enviados dois a cada ano. Destes, dois já concluíram, um faleceu e cinco já qualificaram, encontrando-se em fase final de formação. No ano de 2008, foram aprovados três Procad, sendo um com a Unicamp, a Uesb e a PUC/SP, voltado para a discussão da articulação educação e planejamento com os modelos de desenvolvimento e modernização do Brasil na década de 1950; o segundo, coordenado na Uneb pela professora Dra Nadia Hage Fialho, tem como tema central “Tornar-se universitário: do lugar, do sentido e do percurso do Ensino Médio e da Educação Superior”, em regime de cooperação acadêmica entre grupos de pesquisa da área da educação, de quatro universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). O terceiro Procad, coordenado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, articula a Uneb com, entre outras, a Universidade de S. Paulo (USP).

Entretanto, o novo modelo de Procad adotado pela Capes já não prevê a concessão de bolsas para formação de novos doutores. Com a extinção do PQI, a Capes e o CNPQ parecem ter adotado, como modo de incentivo ao crescimento do número de doutores nas diversas regiões do Estado, a atração de novos doutores via bolsas Prodoc – modelo que é também incentivado via agências locais de fomento<sup>9</sup>. Assim, as universidades agora têm como horizonte atrair professores doutores formados em outras regiões do país, via bolsas ou via concurso público. A formação de seus quadros ficará, aparentemente, aos cuidados dela mesma, com o uso de bolsas tipo PICDT, ou, como vem sendo implementado por outras universidades<sup>10</sup>, através de programas internos de apoio à Capacitação Docente, otimizando os recursos do PAC. Numa universidade que tem mais de 1.500 professores efetivos, dos quais cerca de 250 são doutores. Esta capacitação continua sendo um desafio e não pode, de nenhuma forma, estar baseada apenas nos seus cursos regulares de formação de mestres e doutores. A atração de bolsistas Prodoc ou de professores visitantes, entretanto, é temporária e serve como momento de fortalecimento dos programas de pós-graduação, existentes ou em formação. Estes doutores precisariam ser fixados à Universidade.

### **A aprovação do Doutorado em Educação e Contemporaneidade**

A oferta do curso de doutorado está prevista desde o projeto encaminhado ao Consepe-Uneb, em 1998. Concebido, desde o seu projeto original, como um espaço de formação em processo de pesquisadores, supõe, de um lado, o aprofundamento teórico sobre os processos educativos, escolares e não escolares, na sua relação com as questões da Contemporaneidade; um forte debate acadêmico sobre as questões do conhecer e as práticas meto-

<sup>9</sup> O PPGEduc contou, no período de dois anos, com uma bolsa Pós-doutorado 1, concedida pela Fapesb ao prof. Dr. Juvino Alves dos Santos Filho, vinculado ao grupo Memória da Educação na Bahia, que estuda os processos formativos dos músicos através de Bandas e Filarmônicas, na passagem do Século XIX para o século XX. O Dr. Juvino Alves é hoje Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão.

<sup>10</sup> Temos notícia de um programa deste tipo na UFRN, como forma de incentivar a formação de doutores através de seus próprios cursos.

dológicas voltados para isto. Como formação em processo, supõe, também, uma forte imersão nos grupos de pesquisa aos quais os doutorandos estão vinculados – em conjunto com seus orientadores e seus colegas do Mestrado. Na leitura, na discussão, na apresentação e análise entre pares dos produtos intermediários de suas pesquisas, os novos doutores se vão formando, num processo de ação-reflexão-ação, individual e coletivo. Têm, assim, apenas uma disciplina, Estudos Avançados em Educação e Contemporaneidade; e a ênfase nas bases teóricas e metodológicas de seus grupos de pesquisa permite a construção conjunta do conhecimento. Podem ainda os doutorandos, a critério dos seus orientadores, cursar outras disciplinas do Programa ou de outros Programas.

É interessante refletir um pouco sobre o processo de proposição e aprovação do novo curso. A concepção básica do curso teve suas bases fixadas no projeto enviado ao Consepe e por ele aprovado em 1998. Após alcançar o conceito 4 na avaliação CAPES, em 2004, o grupo de professores do Programa foi mobilizado para a submissão do projeto do curso à Comissão de Área da Capes, e na sua organização, envolveu professores das suas três linhas de pesquisa, escolhendo professores das mesmas segundo a sua maior experiência para a escrita e o preenchimento dos instrumentos da Capes, mas envolvendo na sua discussão todos os professores do Programa. A primeira tentativa, realizada em 2006, não foi aprovada, assim como o recurso apresentado em 2007.

Novamente submetido à análise em 2008, o curso foi aprovado e decidiu-se pela entrada em funcionamento em 2009. É interessante observar que nem a concepção metodológica nem a concepção teórica do curso receberam qualquer reparo pelas comissões de avaliação, tanto na primeira, na segunda ou na terceira apresentação. Primeiro, se alegou que era necessário esperar a segunda avaliação trienal do Mestrado, para ter certeza de seu conceito 4; depois, que os instrumentos haviam sido mal preenchidos. Com a mudança dos critérios de avaliação de cursos novos, a ênfase passou a ser na produção dos professores do corpo docente, ou seja, mais no que se chamou de “produção qualificada” dos mesmos docentes, sendo estes critérios de qualidade (referentes ao tipo de produção bibliográfica,

livro, periódico, registros de eventos científicos etc.) mutáveis a cada ano e vinculados menos ao conteúdo do que foi produzido – no mínimo, difícil de ser avaliado diante do volume da produção dos professores das diversas áreas do conhecimento – do que nos critérios formais de normas tipo ABNT e a classificações tipo Qualis, também dependentes de consensos da área e do CTC da Capes. Finalmente, foi organizado um grupo de 13 doutores que serviu de base à proposta<sup>11</sup>.

### **O momento atual. Pensando o futuro. As lições que aprendemos.**

As questões decorrentes do aumento da demanda por cursos de pós-graduação na área de educação para a formação de professores para os cursos de nível superior, bem como por aumento de doutores, de modo a fortalecer a pesquisa, criam uma pressão sobre os cursos de pós-graduação existentes, na Bahia e na região. Por um lado, a mudança constante e o estreitamento dos critérios para a aprovação de novos cursos na área de educação têm criado dificuldades para a solução desta pressão. A avaliação externa ao ensino fundamental e básico tem colocado, por sua vez, a necessidade da ampliação da pesquisa sobre os problemas dos sistemas de educação na sua prática cotidiana e nas formas de gestão articulada desses mesmos sistemas. O desenvolvimento de novas ferramentas pedagógicas voltados para uma escola básica de qualidade que atenda a todos tem provocado a necessidade de um debruçar-se dos pesquisadores sobre o trabalho do professor, de per si questionado também nos conteúdos ensinados – em especial no domínio das ferramentas de leitura e escrita e dos conteúdos necessários à vida no mundo de hoje. De outro lado, a articulação com outros países – cuja discussão iniciamos com a presença de colegas da América Latina e da África – precisa ser retomada, neste novo momento do movimento de globaliza-

<sup>11</sup> Outra avaliação feita recentemente mostra a possibilidade da ampliação deste número para 18, 20 ou 22 professores, a depender da produção do ano em curso - descontando-se, daí, os que estão vinculados como professores permanentes a programas de outras instituições. Em todas as avaliações, se decidiu que tipo de produção “vale” ou “não vale”, através da consulta às listas qualis de editoras, de eventos, de periódicos.

ção. A nova crise do capitalismo, o novo quadro de relações com os países do “terceiro mundo”, a preocupação com o processo de descolonização e da criação de um novo modo de pensar a vida e o mundo deverão estar presentes.

Infelizmente, o apoio institucional da Capes e do CNPq para acordos internacionais (DAAD ou Cofecup, dentre outras) são condicionados à avaliação com nota 05 dos programas de pós-graduação. Em 2003 foram dependidos grandes esforços pelos professores do Programa nessa direção, sem resultados favoráveis, em face da política nacional de maior apoio, com recursos, bolsas e suporte às articulações internacionais, aos Programas que já são fortes, apesar dos movimentos constantes das equipes do Norte, Nordeste e Centro Oeste por um tratamento diferenciado positivamente, até alcançarmos os níveis do país nas regiões sul e sudeste. Nesse particular é fundamental a ação do governo da Bahia no apoio às suas universidades estaduais a fim de conseguirem galgar os níveis de competitividade e de produção do conhecimento que o Estado e a região Nordeste precisam, além de ações políticas mais fortes nessa direção nos foros nacionais competentes.

Questões externas aos sistemas de ensino, mas que a ele estão vinculadas – como a questão ambiental, a gestão da água, os problemas climáticos, o desenvolvimento sustentável, o respeito à diferença, a educação em valores democráticos e o apoio a formas de inclusão de todos à cidadania – seguem provocando os pesquisadores em educação.

Assim, a vinculação a redes regionais, nacionais e internacionais de pesquisa parece ser um primeiro caminho, no sentido da troca de experiências e do debate – aliados ao aperfeiçoamento dos grupos de pesquisa, fortalecimento de laboratórios, fortalecimento do debate qualificado pela promoção e participação em espaços acadêmicos de discussão de pesquisa, e, sobretudo, o combate às formas de hierarquização perversa do trabalho dos pesquisa-

dores, pelo fortalecimento dos laços de solidariedade e de trabalho conjunto e cooperativo, parecem ser os caminhos a serem seguidos.

Internamente, a discussão parece ser no sentido da simplificação do currículo e aprofundamento da experiência de pesquisa, articulando o programa com as demandas dos movimentos sociais e das redes públicas de educação e mesmo dos sistemas de gestão. A incorporação de novos colegas parece-nos indicar a necessidade de abrir espaço à apresentação dos resultados de seus trabalhos de pesquisa, através de disciplinas optativas, que teriam maior presença no currículo do curso, acompanhadas do aprofundamento das questões discutidas nas disciplinas das linhas de pesquisa em torno do eixo central do programa, recuperando e fortalecendo as discussões propostas quando de sua concepção.

Do ponto de vista do Estado da Bahia, parecemos que está na hora do fortalecimento dos laços com as demais unidades da Uneb e com as demais universidades do Estado, de modo a colaborar na implantação de cursos de pós-graduação. Neste sentido, propomos a abertura de um debate estadual sobre o assunto, convocando uma Conferência Estadual sobre Pesquisa e Pós-graduação.

A natureza multicampi da Uneb e sua atividade fortemente marcada pela formação de professores nas diversas áreas – seja na Pedagogia seja nas diversas Licenciaturas – permite-nos propor que o PPGEduc siga crescendo em suas iniciativas, no sentido da multiplicação – através da proposição de novos cursos de mestrado, em articulação com os novos doutores formados, inclusive pelos PQI ou pelos Procads, e com os colegas das outras universidades – das iniciativas de pós-graduação, sob a forma de cursos interdepartamentais, interinstitucionais. Com a prudência necessária para a garantia da qualidade dos cursos, mas com a suficiente ousadia para avançar no seu trabalho de pesquisa e de pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

**Cadernos IAT, n. 10.** Plano Decenal de Educação para o Estado da Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

**Cadernos IAT, n. 9.** Documentos de Referência para a Conferência Estadual de Educação. Instituto Anísio Teixeira. Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 1990.

MENEZES, J. M. F. A evolução do direito à educação. **Cadernos IAT**, Salvador, v. 3, p. 33-39, 1989.

MENEZES, J. M. F.; PALMEIRA, M. J. O. Mestrado em educação e contemporaneidade. **Revista da Faeeba**, Salvador, v. 8, n. 12, p. 7-27, 1999.

MENEZES, J. M. F.; PALMEIRA, M. J. O.; SANTANA, E. C. (Coord.). **Plano de governo para o Estado da Bahia: educação, período 1987 e 1991**. Fundação João Mangabeira. Grupo de Educação, 1987 (Acervo do Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia. PPGEduc.)

MENEZES, J. M. F.; PALMEIRA, M. J. O.; SANTANA, E. C. (Coord.). **Plano de emergência para o Governo do Estado da Bahia: educação**. Fundação João Mangabeira, 1987. (Acervo do Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia. PPGEduc.)

MENEZES, J. M. F.; SOUZA, F. J.; SOUZA, M. C. C.; CARVALHO, M. L. J. Aspectos infraestruturais do ensino na Bahia. **Estudos IAT**, Salvador, v. 6, n. 10, p. 50-64, 1990.

PALMEIRA, Maria José Marita; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. O Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Comunicação. **Anais do EPENN de São Luis do Maranhão**, 2001.

# TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: um olhar sobre experiências de sucesso escolar

Mônica M. Samia \*

A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas,  
além de serem o que são, também significam;  
o mais humano de tudo, porém, é compreender que,  
embora o que a realidade é não dependa de nós,  
o que a realidade significa é, sim, competência, problema e,  
em certa medida, opção nossa.  
(Fernando Savater)

## RESUMO

Por que não falar de sucesso escolar? Na minha experiência como formadora e pesquisadora testemunhei várias realidades onde a escola pública gera bons resultados em termos de aprendizagem. Esta experiência, aliada à escassez de trabalhos acadêmicos que compreendam os motivos do sucesso escolar, mobilizaram-me para realizar uma pesquisa documental<sup>1</sup> com vistas a compreender que fundamentos dão sustentabilidade às práticas bem sucedidas de redes municipais, e como estes se articulam e colaboram para os bons resultados. A análise dos dados indicou três eixos de pesquisa, a saber: foco na aprendizagem, perfil do professor e cultura colaborativa. Este artigo visa apresentar e disseminar este trabalho, e, desta forma, contribuir para a oferta de uma educação mais equitativa e inclusora e fomentar pesquisas em novos territórios de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sucesso escolar. Foco na aprendizagem. Perfil do professor. Cultura colaborativa.

## ABSTRACT

### **TERRITORIES OF LEARNING: a look at the experiences of academic success**

Why not speak about school achievement? In my experience in teacher's education programs and as a researcher I witnessed environments in which public school generated good results regarding student's learning processes. This experience, together with the lack of academic studies focused on understanding the reasons for school achievement, drove me to a documental research towards understanding which are the fundamentals that support well succeeded practices in municipal schools, as

---

\* Pedagoga. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb). Atua há 14 anos como formadora de professores. Endereço para correspondência: Avante – Educação e Mobilização Social/ONG, Rua Baependi, 177, Ondina – 40170-070 Salvador/BA. E-mail: samiamonica@gmail.com

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), em 15 de dez. de 2009, com o título: **Territórios de Aprendizagem**: cartografando experiências de sucesso escolar. Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile. Banca: profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão e profa. Dra. Cristina D'Ávila.

well as how they relate and contribute to good outcomes. The data analysis indicated three lines of research, namely: focus on learning, teacher's profile and collaborative culture. This article aims to present and disseminate this work and, by doing so, to contribute to a more equitable and inclusive education as well as enhance research on new learning fields.

**Keywords:** Educational attainment. Focus on Learning. Teacher's profile. Collaborative culture.

## **Introdução: da naturalização do fracasso à possibilidade do sucesso**

Na história da educação brasileira estamos fartos de histórias de fracasso. O mapeamento dos problemas, desafios e descasos já foi amplamente realizado. Experiências de fracasso foram e ainda são objeto de inúmeras pesquisas. Já se aprendeu muito com elas; dissecando-as, examinando-as, compreendendo-as. Muito conhecimento foi produzido a partir do que não deu certo, do que não foi possível, analisando a vida de tantos meninos, meninas, jovens, professoras e professores que tiveram à sua frente dificuldades não vencidas e desafios grandes ou complexos demais para serem enfrentados. Para boa parte dos envolvidos, as adversidades contextuais e estruturais do cenário educacional brasileiro sempre se constituíram em obstáculos para se realizar um projeto de educação que garanta dignidade a quem é profissional e oportunidades significativas de aprendizagem aos alunos.

Assim, pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil ocuparam, e ainda ocupam, muito tempo dos acadêmicos, que legitimamente anseiam por compreender este fenômeno, quer seja nas perspectivas histórica, política, pedagógica ou psicológica. Não há dúvida de que muito se aprendeu sobre os desafios da educação brasileira e as possibilidades de superação, a partir de investigações desta natureza. Em 1990, a obra de Patto, "*A produção do fracasso escolar*", representou uma referência importante para pesquisas sobre este objeto. Essa autora, em parceria com outras estudiosas da Universidade de São Paulo (USP), escreveu, em 2004, um artigo sobre o estado da arte das pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil, entre os anos de 1991 e 2002, naquela universidade. Apenas nesse trabalho foram identificadas 71 obras, entre teses e dissertações.

Também não se discute a pertinência da análise dessa problemática, tendo em vista os vários cenários e indicadores sociais e educacionais<sup>1</sup> que atestam que um dos grandes desafios da educação atual é que os estudantes brasileiros estejam na escola APRENDENDO.

Entretanto, é urgente questionar se a continuidade da análise da problemática educacional sob a ótica do fracasso é o melhor, ou pelo menos o único caminho frutífero para as pesquisas na área de educação. Esta reflexão parte da inquietação de que, embora não se questionem as contribuições das pesquisas sobre o fracasso para a compreensão da realidade, esta ênfase também pode ter contribuído para o fortalecimento de um determinado modo de olhar para a realidade da educação pública brasileira, que, de alguma forma, naturalizou essa condição da escola como produtora de fracasso, tornando este resultado um "lugar comum", quase uma condição da escola e uma condenação dos estudantes, visto que, em geral, as experiências de fracasso não causam estranheza aos educadores, embora causem incômodo. O fato é que historicamente houve um investimento tão intenso – e necessário – para se compreender esse fenômeno que, ao fazê-lo, mesmo sem essa intenção, os muitos motivos atribuídos ao fracasso contribuíram para o fortalecimento dessa cultura como inerente aos contextos educativos em diferentes épocas.

<sup>1</sup> Segundo o relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileira (Sjab)/2009, apesar de passar em média dez anos na escola, os estudantes brasileiros completam pouco mais de sete séries. Apenas 64% conseguem finalizar o Ensino Fundamental com a idade esperada de 14 anos. Em relação ao Ensino Médio essa taxa cai para 47%. Outro indicador educacional relevante é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que tem como meta atingir a média 6,0 em 2015. Em 2005, dos 5.563 municípios brasileiros, 1.242 foram considerados prioritários para as ações de intervenção do Ministério da Educação porque tinham Ideb – Ensino Fundamental anos iniciais – abaixo da média nacional para 2005 de 3,8.



No decorrer da pesquisa acadêmica que embasou este artigo, as buscas por trabalhos que abordassem a temática do sucesso escolar, ou de categorias similares, resultaram num vazio assustador. Em cinco universidades pesquisadas<sup>2</sup> não foram encontradas publicações relevantes sobre o tema. Buscas nos trabalhos publicados pela Capes também demonstraram um total vazio. Entretanto, sendo a categoria “fracasso escolar”, apenas na USP<sup>3</sup> foram identificados mais de cem trabalhos publicados entre teses e dissertações.

Considerando os argumentos anteriores, este artigo defende que as pesquisas acadêmicas carecem de se voltar também para a temática do sucesso escolar, ou a objetos de pesquisa similares, no intuito de fomentar uma cultura voltada para as possibilidades, bem como, disseminar experiências que servem de inspiração para pesquisadores e profissionais que atuam na educação. A naturalização, e porque não dizer, a cultura do fracasso, torna-se, muitas vezes, um obstáculo para se acreditar que é possível superar adversidades e fazer uma escola em que o natural seja aprender e não fracassar. Lyotard (2002, p.23) alerta: “Hoje, mais do que nunca, conhecer qualquer coisa é primeiro escolher a maneira de interrogá-la, que é também a maneira pela qual ela pode fornecer respostas.” Quijano (*apud* PATTO, 1993, p. 343) lembra que as ideias são prisões duradouras, mas não precisamos ficar nelas para sempre. Este é um dos sentidos deste artigo.

Obviamente, olhar para o sucesso, assim como para qualquer outro fenômeno social, requer alguns cuidados fundamentais. Primeiramente, é preciso definir o que é sucesso. A polissemia deste termo e de outros, associados a ele, demanda tal clareza. Segundo Brougère (1998, p.18), “empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. [...] Toda denominação supõe um quadro sociocultural prévio transmitido pela linguagem e aplicado ao real”. Em sua clássica obra sobre sucesso escolar em camadas populares, Lahire (2004) faz uma análise sociológica desse objeto e também pontua a necessidade de situar historicamente esses termos:

Não é papel do sociólogo dizer o que é ‘fracasso’ e o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela

própria instituição escolar [...] Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado porque o tema do ‘fracasso’ (ou do ‘sucesso’) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente. (p.54)

Assim, desde já é necessário esclarecer que, neste artigo, assim como na pesquisa, sucesso escolar está associado a ambientes e experiências em que se promove aprendizagem, ou seja, em que o direito à educação não se restringe ao acesso e à permanência na escola, mas avança para espaços onde se promove o direito de aprender, ou, sob a ótica do sujeito, onde se aprende.

Neste esforço de conceitualizar ou, por que não dizer, recuperar um dos sentidos da palavra *sucesso* e, assim, ter licença para usá-la; uma ponderação de Placco (2008) torna-se pertinente e necessária:

Em inúmeras ocasiões, temos tido muitos conceitos e palavras “roubados” de nós, pois são usados com sentidos políticos ou ideológicos diversos dos nossos e temos que deixar de usá-las. No entanto, enfatizo também a necessidade de que nos reapossemos dessas palavras e conceitos e lutemos para que seu sentido possa ser resignificado pela área da Educação. (PLACCO, 2008, p. 738).

Cabe ainda destacar que, nesta abordagem, sucesso escolar está relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, neste caso, seu bom desempenho a partir de um indicador nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>4</sup>. Este parâmetro, utilizado para “medir” ou indicar os resultados de aprendizagem, é questionável, impreciso e parcial, próprio da natureza de qualquer instrumento de avaliação. Há muitas

<sup>2</sup> USP, Unicap, Ufba, Uneb, UnB.

<sup>3</sup> Em 2004, Patto et al., escreveu um artigo sobre o estado da arte das pesquisas sobre fracasso escolar no Brasil entre os anos de 1991 e 2002, na Universidade de São Paulo - USP. Apenas neste período foram identificadas 71 obras, entre teses e dissertações.

<sup>4</sup> Indicador de qualidade educacional que combina informações sobre desempenho escolar em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>ª</sup> e 8<sup>ª</sup> séries do Ensino Fundamental e 3<sup>ª</sup> série do Ensino Médio) –, com informações sobre rendimento escolar, a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas no Censo Escolar.

críticas importantes que precisam ser consideradas quando o assunto é a padronização de sistemas de avaliação, como a questão do ranqueamento, da utilização de padrões iguais para realidades diversas e, como aponta Perrenoud (2003), quando são essas avaliações que definem o currículo e não o contrário.

Entretanto, estes fatores não inviabilizaram a pesquisa. Em primeiro lugar, porque sua intenção foi exatamente a de desvelar o que está por trás dos números. Ademais, é o paradigma da ciência contemporânea que orientou a investigação. Os postulados dos teóricos da Contemporaneidade, como Santos (2008), indicam que não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. Complexidade, subjetividade e parcialidade são princípios estruturantes, e nortearam todo o percurso da pesquisa, sem que isso, no entanto, interferisse no rigor necessário para que seja reconhecida e validada.

Para o pós-moderno, o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver em um mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (VEIGA-NETO, 1996, p. 31)

É fundamental revisar esse modo generalista de olhar para a realidade da educação brasileira, considerando apenas a lógica da exclusão e do fracasso. Há outras realidades a serem investigadas e disseminadas, mesmo que sejam minoria. Isto não diminui sua importância para o avanço das pesquisas e da própria educação.

Direcionar o olhar para os motivos do fracasso e compreender este fenômeno teve sua relevância, mas é preciso instaurar um movimento que pode ser considerado novo, tendo em vista a escassez de pesquisas sobre esse objeto, com o risco de conhecermos demais os motivos que levam um grande número de alunos a não aprender, mas não sabermos responder uma pergunta essencial: que fundamentos contribuem para a obtenção de bons resultados na aprendizagem? A resposta não é óbvia. Ela tem suas nuances e particularidades, assim como também apresenta algumas condições

comuns. Este artigo é uma iniciativa para ajudar a respondê-la. Bloch (2005) ensina que a utopia não é o irrealizável, mas o delineamento de horizontes a serem buscados.

Gatti<sup>5</sup> (2008) afirma que o cenário do país começa a dar sinais de um enfrentamento mais efetivo na questão da qualidade da educação oferecida, afirmação esta que testemunhei na minha itinerância como pesquisadora:

Nos últimos anos, considerando a seqüência histórica, os resultados educacionais do país mostram a construção de um caminho de recuperação do tempo perdido, de séculos, na verdade. Porém, os esforços na direção do desenvolvimento da educação básica ainda devem ser muito grandes e bem direcionados. Políticas conseqüentes, nacionais, regionais e locais são mais do que necessárias, são imperativas. (p. 24)

Como dito, este artigo advém da pesquisa “Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar”, uma pesquisa documental que teve como fonte de dados os relatórios de outra pesquisa realizada pelo Unicef, MEC e Undime, denominada Redes de Aprendizagem<sup>6</sup>, que teve como objetivo identificar, em 40 municípios brasileiros, as razões que os diversos sujeitos que fazem parte do ato educativo atribuíam à boa pontuação no Ideb 2005, visto que estes tiveram notas acima da média nacional que era de 3,5. Para fins de organização e distinção dos trabalhos, esta pesquisa que forneceu os dados para o trabalho acadêmico foi denominada de *pesquisa cenário*.

## Contexto da pesquisa cenário – Redes de Aprendizagem

As respostas para as indagações referentes à aprendizagem das crianças podem estar nas próprias escolas. Mais do que isso, elas devem surgir de observações e reflexões com participação ativa dos atores protagonistas do fazer escolar. (SILVA, 2008. p. 97)

<sup>5</sup> Bernadete Gatti foi a organizadora da publicação do Seminário Internacional “Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar” realizado pela Unesco, Inep, Consed e Undime, em junho de 2008, em Brasília.

<sup>6</sup> Fui coordenadora e pesquisadora da pesquisa Redes de Aprendizagem no ano de 2007.

Esta foi a ideia-chave que impulsionou inicialmente o MEC/Inep, a Undime e o Unicef a serem parceiros em estudos realizados a partir dos resultados da Prova Brasil. Um primeiro estudo sobre as características presentes nas escolas onde os alunos alcançaram bom desempenho foi realizado em 2006, e seus resultados podem ser encontrados na publicação *A Prova Brasil – O direito de Aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Considerando a relevância dos resultados obtidos e a confirmação de que aqueles que fazem o cotidiano das escolas brasileiras têm muito a ensinar; essas instituições decidiram realizar um segundo estudo, com o intuito de ampliar o campo de visão do fenômeno educacional para compreender como as redes municipais estavam se articulando na perspectiva da garantia do direito de aprender. Assim nasceu a pesquisa *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*.

Quarenta municípios foram selecionados para fazer parte desta pesquisa. Os critérios para a composição dessa amostra consideraram basicamente três elementos: representatividade regional e populacional; número mínimo de escolas municipais – duas; e a classificação das redes de acordo com o Indicador de Efeito de Redes Municipais (Ierm).

A pesquisa foi realizada a partir da coleta e análise de fontes primárias (observações e entrevistas semi-estruturadas junto aos dirigentes municipais de educação, funcionários das secretarias municipais, comunidade escolar – gestores, coordenadores, funcionários, professores, pais e alunos –, parceiros das escolas e das redes, e, quando atuantes, membros de conselhos municipais) e secundárias (análise de dados, como os dados demográficos e educacionais e dados do IBGE e análise dos documentos norteadores das redes e das produções coletadas nas escolas).

As entrevistas com todos os participantes sempre iniciavam com uma pergunta central e, a partir dela, seguia com os desdobramentos que tinham como objetivo detalhar os fatores atribuídos aos avanços da rede. A pergunta era: *A Rede deste município obteve um desempenho no Ideb acima da média brasileira. A que você atribui esse resultado?*

As pesquisas de campo tiveram a duração de 02 dias em cada município, sendo realizadas por

01 pesquisadora em municípios de até 20.000 habitantes, e por 02 pesquisadoras nos municípios com mais de 20.000 habitantes.

Para a análise de dados foram elaborados relatórios de cada município e, a partir deles, um relatório final da pesquisa, elaborado pelas coordenadoras. Com base nesses documentos, especialmente no relatório final, foi elaborado um novo texto que culminou na publicação da pesquisa em forma de livro, para ser distribuído nacionalmente, com o intuito de disseminar as boas práticas encontradas e inspirar e instrumentalizar os educadores.

Os principais fatores apontados pelos municípios foram:

- Foco na aprendizagem
- Sentido, consciência e práticas de Rede - a relação entre Secretarias Municipais de Educação e as escolas
- Cultura e Prática do Planejamento
- Cultura e Prática de Avaliação
- Perfil profissional dos professores - compromisso, capacidade e motivação
- Formação dos Professores
- Valorização da Leitura
- Acompanhamento e atendimento individual
- Atividades extracurriculares
- Parcerias

A publicação foi lançada no início de 2008 e distribuída para dirigentes municipais de educação e educadores em geral, no intuito de cumprir seu principal objetivo: colaborar para que a garantia do direito de aprender seja o foco das políticas educacionais, através da disseminação de práticas legitimadas que ocorrem no cotidiano de escolas municipais brasileiras.

A relevância dos dados obtidos e as marcas positivas dessa experiência foram as principais motivações para a minha iniciativa de olhar, mais uma vez, de forma renovada e aprofundada para os dados, a fim de realizar outra pesquisa, que pretendeu extrair novas aprendizagens, lições e inspirações. Assim, nasceu, no âmbito da Linha 2 - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a pesquisa Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar, descrita a seguir.

## Percurso metodológico da pesquisa Territórios de Aprendizagem

A motivação principal para se realizar esse tipo de pesquisa remete à minha própria experiência como pesquisadora e coordenadora da pesquisa cenário, ao me deparar com uma vastidão de dados que poderiam e mereciam ser novamente analisados, tanto a partir de uma mudança no foco do olhar, do tipo de pesquisa e, conseqüentemente, de uma redefinição dos objetivos. No caso da pesquisa cenário, a ênfase estava situada na disseminação das experiências coletadas em diferentes contextos. Já na pesquisa acadêmica, além de um olhar mais sistêmico para os diversos fatores encontrados, foram buscadas as razões ou os aportes que sustentam essas práticas.

Assim, seu objetivo principal foi identificar quais os fundamentos teóricos e práticos de âmbito pedagógico dão sustentabilidade às práticas destas redes municipais e como eles se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos.

Sendo a pesquisa Territórios de Aprendizagem realizada a partir dos dados da pesquisa cenário, sua metodologia deve ser caracterizada como uma análise documental.

Quanto à escolha da análise documental, Flick (2009) afirma que o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Portanto, a escolha pelos documentos gerados a partir da pesquisa de campo é considerada adequada para esse tipo de abordagem e o método compatível com o escopo da pesquisa, visto que os documentos analisados são frutos do trabalho de campo.

Ademais, esse tipo de pesquisa é referendado por Lüdke e André (2004), quando afirmam que, embora pouco explorada em pesquisas na área de educação, a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa, desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras complementam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma ‘fonte’ natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem de um determinado

contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 39)

Uma das principais razões da produção desta investigação foi a percepção de que havia um rico acervo de dados nesse conjunto de documentos e que outros olhares poderiam fazer emergir novas interpretações. Por fim, o argumento de Gohn (2005) dá sustentabilidade à escolha deste método para a pesquisa:

O que torna a ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A transparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos da outra. Portanto, o que é dialético é a própria realidade; por isso, precisamos de instrumentos que captem essa dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza dos fenômenos e fatos sociais, enquanto objetos de investigação. (p. 255)

Dito isso, o próximo esclarecimento a fazer é: a que se designa nesse contexto um documento?

A palavra documento tem origem latina em “*documentum*” que significa aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova.

Segundo o dicionário Aurélio, documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.

Prior (2003) oferece uma definição mais dinâmica e mais voltada para a prática do que sejam documentos. Segundo este autor:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastarmos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de **campos, de estruturas e de redes de ação**. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. (PRIOR, 2003, *apud* FLICK, 2009, p.231, grifo nosso)

Nesse caso, os documentos descritos e analisados são narrativas das experiências de 16 pesquisadoras que, imbuídas do propósito de ouvir os diferentes sujeitos que atuavam nas redes municipais, realizaram um trabalho criterioso de registro a fim de retratar essas realidades.

Estes documentos são considerados fontes primárias, visto que se constituem em fontes originais, contemporâneas aos fatos que estão sendo estudados e diretamente ligados ao objeto de estudo. São eles:

- 37 relatórios de pesquisa; um de cada município selecionado, sendo três deles elaborados por mim;
- Relatório final da pesquisa, também elaborado com minha co-autoria;
- Publicação final da pesquisa (inspirada no relatório final)

Sendo uma pesquisa documental, os sujeitos desta pesquisa são os vários participantes da pesquisa cenário, podendo ser classificados em dois grupos: 1) coordenadoras da pesquisa e pesquisadoras e 2) sujeitos entrevistados.

Quanto à análise de dados, de forma bastante sintética, foi realizada em cinco fases:

1) elaboração de uma lista dos fatores que ecoavam mais fortemente na pesquisadora, após o distanciamento da experiência com a pesquisa cenário. Esse primeiro passo se constituiu na matéria-prima para se voltar aos documentos já com alguma referência que orientasse o olhar para organizar os dados. Como resultado deste retorno à experiência, foram listados seis fundamentos possíveis para a pesquisa, sem uma análise profunda, apenas como um exercício exploratório e de memória da experiência vivida, já passados quase 2 anos;

2) listados estes seis fundamentos iniciou-se uma segunda fase que exigiu muito critério e tempo de trabalho: a análise de todo o material escrito. Foram extraídos dos relatórios os trechos que se referiam a cada um dos fundamentos listados inicialmente, organizando-os em quadros. Este foi um momento de revisitar toda a produção documental da pesquisa cenário. Segundo Gohn (2005), este é um procedimento importante no processo de seleção e análise dos dados:

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contente com a forma como acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona. **Contrói-se a partir da investigação dos fatos reais, distinguindo-se o que é “essencial” do que é “acessório”**. Ficar no essencial é necessário para romper com as representações

ilusórias imediatas. É compreensível que se analisem os elementos fundamentais da problemática retornando à pergunta formulada como objetivo inicial da investigação. (p.255, grifo nosso).

A coleta e organização desses dados forneceram informações relativas ao objetivo da pesquisa, referentes aos fundamentos teóricos e práticos que dão sustentabilidade às práticas. Após essa coleta detalhada de dados, iniciou-se outra etapa de análise, a fim de extrair as categorias da pesquisa. Esta análise foi realizada a partir das seguintes questões orientadoras:

- o que os dados apresentam?
- o que é mais relevante?
- qual é a melhor forma de organizá-los?
- quais destes dados estão relacionados à pergunta da pesquisa?

Realizado esse minucioso trabalho de depreender os fundamentos mais relevantes, foram definidas as categorias concernentes ao escopo e objetivo da pesquisa. Após algumas reformulações, oriundas de um processo permanente de análise, foram depreendidas as seguintes categorias:

- Foco na aprendizagem
- Perfil do professor
- Cultura colaborativa;

3) definidas as três categorias da pesquisa, foi necessário retornar mais uma vez aos dados correspondentes a cada categoria para uma análise mais detalhada, e, assim, formular os fundamentos contidos em cada uma delas.

Foram eles:

- o sentido da escola é a aprendizagem;
- para se ter uma boa educação é preciso ter bons professores;
- os resultados são melhores quando se trabalha de forma colaborativa;

4) nesta etapa, cada categoria foi analisada, sendo enredados os fundamentos de natureza teórica e prática concomitantemente, tendo como base a concepção de Pinto (2002, p. 04) que afirma:

Na verdade, a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis.

5) por fim, tecidas as relações entre o dito, o vivido e o refletido, tratando cada uma das categorias nas suas especificidades, fez-se necessário recuperar a segunda pergunta da pesquisa referente a como os fundamentos se articulam e colaboram para os bons resultados obtidos e lançar um olhar verticalizado sobre os três elementos, a fim de chegar no propósito da pesquisa: compreender como os fundamentos de âmbito pedagógico, que dão sustentabilidade às práticas das redes, se articulam para a obtenção de bons resultados. Para isso, foi realizada uma análise transversalizada das categorias.

Considerando os limites deste artigo, ao invés de apresentar dados de cada um dos fundamentos em separado são apresentados a seguir dados concernentes à interpretação transversalizada, que correspondem a esta última fase da análise.

### Um olhar sobre as possibilidades

Antes de lançar um olhar mais integrador para cada fundamento, carece destacar um deles, a saber, o foco na aprendizagem. Este foi o fator encontrado em 100% dos municípios que participaram da pesquisa cenário, ou melhor, foi encontrado nos 37 municípios que permaneceram na amostra final, pois foi exatamente a falta desse foco e a falta de comprometimento da gestão que excluíram três dos 40 municípios selecionados inicialmente para a pesquisa.

O sentido da escola é a aprendizagem. Não parece óbvia esta afirmação? Infelizmente isto não é tão claro para muitos educadores. Aliás, está aqui identificado um dos pontos centrais que “diferenciam” as redes pesquisadas de outras e que dá sustentabilidade aos bons resultados obtidos. Embora possa estar claro, no plano das idéias, que a escola é um espaço de aprendizagem, nem sempre isso se reflete na prática. Para muitos, o sentido da escola, ou a tarefa do professor, pode ser simplesmente o ensino.

O discurso maciçamente ouvido durante a pesquisa *Redes de Aprendizagem* foi, sem dúvida, o discurso da aprendizagem. A partir dos relatos e das práticas, foi possível depreender, pela análise dos relatórios e pela minha experiência como pesquisadora e coordenadora da pesquisa, que o que

fundamenta essas práticas é que o sentido da escola é a aprendizagem, e que a concepção de aprendizagem, que está por trás desse princípio, é que toda criança pode e tem direito de aprender; entretanto, elas o fazem em ritmos e a partir de experiências diferentes, portanto, cabe à escola oferecer condições para tal. É possível afirmar ainda que quanto maior o foco na aprendizagem, melhores são os resultados. Segundo o Relatório Final de Pesquisa (2007, p. 13), “se tomarmos cada um dos fatores de sucesso, perceberemos que eles só existem porque, antes de tudo, há esse compromisso ético da escola com cada um dos alunos e alunas: assegurar seu direito de aprender”.

Ao tratar da função do professor como mediador, D’Ávila (2008, p.44) afirma que “o objetivo do ensino é a aprendizagem. Embora essa finalidade não seja sempre atingida, é ela de fato que dá sentido ao ato de ensinar. Como uma ação consciente, ensinar implica ter uma intenção.” E mais adiante continua: “Fazer aprender, então, não é simplesmente informar ou fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa a provocar uma ação, o que significa que aprender é um verbo ativo”.

Feito este destaque, é possível lançar um olhar transversalizado sobre os três fundamentos: o sentido da escola é a aprendizagem; para se ter uma boa educação é preciso ter bons professores e os resultados são melhores quando se trabalha de forma colaborativa. Não há dúvida que estes fundamentos indicam um caminho para se fazer uma *boa escola*. E são muitas as denominações para tal: escola de qualidade, escola inclusora, escola para a diversidade, enfim, não faltam nomenclaturas. Não cabe aqui uma descrição de cada conceito. Eleger o termo *boa escola* é optar por uma forma simples e significativa de enunciação. Neste contexto, é possível caracterizar uma *boa escola* como aquela que é boa para todos os alunos, mas que também é boa para seus professores. Nela todos aprendem. E uma das variáveis importantes para tornar isso possível refere-se ao bom clima da escola, ao sentimento genuíno de solidariedade, guiado por uma meta comum que é a aprendizagem.

Nessa escola, a cultura colaborativa se desdobra em processos de implicação coletivos e não há espaço para culpa, mas para responsabilidade. Nessa escola, alunos são avaliados para que possam

avançar e os professores estão próximos e atentos aos processos de aprendizagem. Eles são parceiros, mesmo enfrentando dilemas cotidianos e problemas que, por vezes, extrapolam os limites da escola. O trabalho coletivo e a dimensão moral da profissão criam melhores condições para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e diminuem o nível de stress dos professores, pois estes se sentem mais motivados e apoiados. Essas escolas colocam os alunos no centro do processo educativo.

É difícil que uma escola se configure desta forma, se não tiver uma liderança que acredite nesses fundamentos. A pesquisa indica a importância do tipo de liderança exercida, e de como este aspecto faz diferença na atuação dos demais profissionais e impacta na forma como os alunos se posicionam diante da escola. E mais, uma escola ou outra pode se configurar dessa forma mesmo sem o apoio da gestão pública, mas não é viável que haja alguma mudança de maior impacto sem a decisão política de que educação é prioridade. Afinal, não basta querer, é preciso poder.

Outra forma de olhar para estes três fundamentos é considerá-los como a concretização de três grandes princípios mostrados na Figura 1, que, em síntese, constituem a base de uma educação ética.



Figura 1. Princípios que constituem a base de uma educação ética.

Fonte: a autora.

Do foco na aprendizagem advém a possibilidade de uma educação mais equitativa. As experiên-

cias demonstraram que esse foco se desdobra em possibilidades concretas de tornar a escola boa para todos, já que, ao considerar ritmos e modos de aprendizagem diferentes, cada aluno é visto a partir de suas singularidades e recebe os apoios necessários para aprender. Decorrente disto, a avaliação deixa de ter um caráter classificatório e passa a ser um instrumento importante para gerar novas aprendizagens. Enfim, o diferente é tratado na sua diferença, sem que isso seja considerado um problema, mas parte da nossa constituição como pessoas.

Do perfil do professor, é possível reconhecer o princípio da alteridade<sup>7</sup>, porque a atitude revelada no contexto da pesquisa demonstra que este reconhece a necessidade de converter seus métodos de ensino em situações de aprendizagem. Para isso, tem atitudes de atenção, cuidado e perseverança diante da trajetória dos alunos. O componente moral da profissão atinge aqui um grau elevado e dá sustentabilidade às relações.

Da cultura colaborativa emerge a solidariedade<sup>8</sup>. O dicionário Aurélio define solidariedade como “vínculo recíproco” ou “relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s)”. Estes significados desvelam o que está por trás das práticas dessas redes. Integrada a esta atitude emerge outra muito observada nas experiências das redes: o cuidado. Mesmo com a pressão, com as discordâncias e até mesmo com as distâncias entre o possível e o realizável, o cuidado se constituiu em uma das bases das relações interpessoais. Aliás, não há dúvida de que, para além da competência técnica e o compromisso profissional, foram as questões de natureza subjetiva que alicerçaram a conduta desses educadores nos seus diferentes territórios.

<sup>7</sup> Segundo Frei Betto, alteridade é a capacidade de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-891reflexao%2003.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2009.

<sup>8</sup> Solidariedade remete às palavras latinas *solidum* (totalidade, soma total, segurança) e *solidus* (sólido, maciço, inteiro). A definição sociológica de solidariedade do Dicionário Michaelis parece caminhar nesta direção: “Condição grupal resultante da comunhão de atitudes e sentimentos, de modo a constituir o grupo unidade sólida, capaz de resistir às forças exteriores e mesmo de tornarse ainda mais firme em face da oposição vinda de fora”.

Da conjugação destes três princípios – equidade, alteridade e solidariedade –, foi possível testemunhar uma educação ética. Este termo pode ser utilizado, tendo como referência as reflexões de La Taille (2006), que define o plano ético como decorrente da pergunta “que vida queremos viver?” Para ele, “falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou de uma ‘vida que vale a pena ser vivida’”. No contexto educacional, o plano ético se aplica quando nos perguntamos: que escola queremos e merecemos ter? Portanto, se retorna à ideia da boa escola, que neste contexto, significa a escola onde todos podem aprender, onde vale a pena estar.

Por fim, ao lançar este olhar mais integrador sobre os dados, sobre os diferentes territórios em que a pesquisa cenário foi realizada e sobre o contexto da educação brasileira, é possível perceber que ela contribui para uma mirada mais cuidadosa e menos generalista da educação pública. Um olhar otimista também pode ser realista. Aliás, Savater (2000) pondera que, como indivíduos e cidadãos, temos o perfeito direito de ver as coisas com pessimismo. Mas afirma que, como educadores, a única atitude que podemos ter é a otimista, pois educar é crer na nossa capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima. Mais adiante o autor afirma: “Sabe qual é o efeito mais notável de uma boa educação? Despertar a fome de mais educação. Porque o sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano”. (SAVATER, 2000, p. 215)

## Ponderações finais

Olhar sobre esse cenário é renovar a confiança no potencial transformador da escola. Isso significa acreditar na célebre tese de Freire que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Não se trata de sufocar professores com ainda mais responsabilidades em meio a uma sociedade confusa, mas dar a eles o reconhecimento que lhes é devido e apoiá-los na tarefa de educar. Trata-se de acreditar que a educação de qualidade como direito deve ser um projeto da sociedade e que somente com este tipo de engajamento será possível que este direito seja vivenciado não por alguns, mas por todos. Enfim, a *boa escola* é um direito de todos.

A maior contribuição desta pesquisa está na própria escolha do objeto, porque contribui para colocar em pauta a questão do sucesso escolar como um fenômeno que também merece ser investigado no ambiente acadêmico. Não importa tanto a nomenclatura, importa o sentido de fazer. Se a academia se voltar para temáticas desta natureza, poderá contribuir para direcionar o olhar daqueles que estão em formação para um contexto complexo, mas possível. Ao mesmo tempo, este objeto se aproxima da realidade, pois é da análise do cotidiano que esses dados emergem. Além disso, também colabora para a ruptura da cultura do fracasso, porque não deixa de falar dele, focando esforços na sua superação.

Assim, é urgente flexibilizar e ampliar a forma de olhar para a educação: olhar para as possibilidades; não só para os limites. Como diz Vattimo (1996), “vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento.”

Esta foi a grande lição desta investigação: olhar para as possibilidades e tê-las como horizonte. Os limites são os pontos de partida, não o ponto de chegada. As crianças que não aprenderam, ainda não aprenderam, mas aprenderão, se desejarem, se encontrarem sentido e se tiverem outros que as apoiem nesta tarefa. Os professores que ainda não se envolveram o suficiente, sempre poderão se envolver, se algo lhes despertar o sentido da profissão, se sentirem dignidade naquilo que fazem e no lugar que ocupam. Se se sentirem apoiados, acompanhados e se puderem desenvolver uma reflexão que os ajude a ser mais eficientes. Os gestores que não compreenderam a importância da sua liderança direcionada para as aprendizagens, ainda o farão, se este objetivo passar a ser a tônica da escola. Enfim, esse fluxo continua com dirigentes, com outros educadores, com a sociedade. Não é um fluxo contínuo, mas não deixa de ser um fluxo crescente. A implicação faz a diferença e percorremos um caminho em que este sentimento estará cada vez mais presente em nós.

Em síntese, levar a educação a sério é outra grande lição desta pesquisa. Que também ensina que a decisão política é fundamental, mas quando esta decisão também é da sociedade, os avanços tendem a ser ainda maiores. Afinal, as coisas não



estão bem, mas muitas coisas estão dando certo. E essas coisas podem ajudar as outras a ficarem melhores. Como diz Gardner (2001), “não devemos aprender algo somente por aprender, mas para fazer do mundo um lugar melhor para se viver e para mapear as possibilidades humanas.”

## REFERÊNCIAS

- BLOCH, Ernest. **O princípio da esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.
- D’AVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edu-neb; Edufba, 2008.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GATTI, Bernardete (org.) **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: Unesco, Inep/Mec, Consed, Undime, 2008.
- GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, p. 24-31, 1985.
- GOHN, Maria da Glória M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS - Revista Científica**, Centro Univ. Nove de Julho, São Paulo, v. 7 n. 2, p. 253-274, jul/dez. 2005.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.
- LYOTARD, Jean F. **A Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PINTO, Maria. das Graças C. da S. M. G. Formação de Professores em Serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs). **Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2002.
- PLACCO, Vera N. de S. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- SAMIA, Mônica M.; WERNECK, Nísia. **Relatório final da pesquisa redes de aprendizagem**. 2007 (mimeo).
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA, Maria de S. Aprova Brasil: observando e ouvindo a escola, na perspectiva do direito de aprender. In: GATTI, Bernardete (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: Unesco, Inep, MEC, Consed. Undime, 2008. p. 95-108.
- UNICEF; UNDIME; MEC. **Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília, 2007.
- UNICEF; UNDIME; MEC. **Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília, 2008.
- VATIMO, Gianne. **La sociedade transparente**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Maria V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 1996



# REGIME DE COLABORAÇÃO: MEIO PARA A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO ?

Ana Maria Silva Teixeira\*

Avelar Luiz Bastos Mutim\*\*

## RESUMO

O artigo aborda o regime de colaboração perguntando se esse é o meio para a organização dos sistemas de educação. Apresenta uma oportuna reflexão sobre a importância da compreensão do regime de colaboração para articulação dos esforços em prol da qualidade da educação nas esferas nacional, estadual e municipal. O estudo sobre o tema surgiu da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC - Uneb intitulada “Regime de Colaboração: ideologia das práticas de parceria na Bahia”, sob a orientação do Prof. Avelar Mutim. Acredita-se que o uso indiscriminado da expressão “Regime de Colaboração” faz com que não se perceba, dentro das ações desenvolvidas pelos entes federados, a compreensão do conceito de colaboração, conforme preconizado pela legislação. Conclui-se que pensar sobre o seu conceito e a sua natureza leva a uma reflexão sobre as relações de poder e as concepções de educação vigentes. Assim, construir relações fundamentadas em noções de colaboração e solidariedade é um grande desafio para as sociedades que pretendam construir educação de qualidade como direito de todos. Daí a importância e atualidade da discussão sobre o regime de colaboração na perspectiva da articulação intersetorial e do pacto para o desenvolvimento de ações integradas no nível municipal, estadual e nacional.

**Palavras-chave:** Regime de colaboração. Sistemas de educação. Articulação institucional. Relações de poder.

## ABSTRACT

### COLLABORATION REGIME: MEANS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATION SYSTEMS?

The article discusses the collaboration regime questioning if it is the means for the organization of educational systems. It presents a timely reflection on the importance of understanding the collaboration regime for joint efforts in support of quality edu-

---

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Membro do Conselho Estadual de Educação/CEE – Bahia. Proprietária e Diretora da Escola Traços e Letras. Endereço para correspondência: Escola Traços e Letras, Rua 26 de junho, 157 – 48.110.000 CATU-BA. E-mail: ana\_msteixeira@yahoo.com.br

\*\* 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) - Coordenador da Linha de Pesquisa 3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Membro titular do Conselho Estadual de Educação/CEE. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula - 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: amutim@hotmail.com

cation at the national, state and municipal levels. The study on this topic arose from research conducted in the Postgraduate Program on Education and Contemporaneity/PPGEduC - Uneb entitled “collaboration regime: the ideology of partnership practices in Bahia” under the guidance of Professor Avelar Mutim. We state that the indiscriminate use of the term “Collaboration Regime” misleads, in the actions undertaken by federal entities, the concept of collaboration, as required by law. We conclude that exploring the concept of collaboration and its nature leads to a reflection on the power relations and the conceptions of education in use. Thus, building relationships based on notions of cooperation and solidarity is a major challenge for societies wishing to build quality education as a right for everyone. Hence the importance and timeliness of the discussion on collaboration regimes in the perspective of inter-agency coordination and consensus model for the development of integrated actions at local, state and national levels.

**Keywords:** collaboration regime. Education. Institutional articulation. Power relations.

O estudo sobre o tema surgiu da pesquisa concluída em 2008 no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC - Uneb intitulada “Regime de Colaboração: ideologia das práticas de parceria na Bahia”, sob a orientação do Prof. Doutor Avelar Luiz Bastos Mutim.

O termo regime de colaboração passou a fazer parte do vocabulário dos gestores públicos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, sempre que o debate gira em torno de políticas educacionais. A CF, em seu art. 211, estabelece que, na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar o ensino obrigatório e gratuito. A LDB 9.394/96, no seu art. 8º, prescreve: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

O direcionamento dado pela legislação educacional, no sentido de que os sistemas educacionais fossem organizados em regime de colaboração, ou seja, a partir da constituição de relações solidárias e harmoniosas entre os entes federativos, não levou em conta a complexidade dessas relações, permeadas por interesses diversos e conflitantes e pelas relações de força e de poder que caracterizam o relacionamento entre os entes da federação. É esse o nó que precisa ser desfeito quando se professa o regime de colaboração. Será

que existe forma de torná-lo real, efetivo? Ou a própria concepção de organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração não está a exigir ser questionada?

Apesar de ter sido concebida como a maneira de disciplinar as relações entre os entes federativos na organização dos seus sistemas de educação, a expressão regime de colaboração tornou-se generalista, elástica, servindo para classificar qualquer forma de parceria, de ação conjunta entre instâncias e órgãos de governo, e até mesmo nas relações com instituições não governamentais. A utilização indiscriminada dessa expressão faz com que não se perceba, dentro das ações desenvolvidas por esses agentes, a ausência de compreensão do conceito de colaboração, conforme preconizado pela legislação.

Pensar sobre o seu conceito e a sua natureza leva a uma reflexão sobre as relações de poder e as concepções de educação que permeiam os programas desenvolvidos em regime de parceria entre esses entes. Esse é um debate contemporâneo, que está a exigir mais estudos e reflexões.

Se precisamos entender como os entes federativos podem se organizar de forma colaborativa para o estabelecimento das políticas educacionais, nacionais e locais, os pesquisadores precisam se debruçar sobre como as relações de poder entre as instâncias governamentais se constituem, na prática. Assim, pode-se questionar se essa concepção de organização dos sistemas de educação

em regime de colaboração pode, na prática, ser implementada.

A CF, ao optar pelo regime de colaboração entre os entes federativos no campo da gestão da educação básica, não levou em consideração, na construção dessa idéia de colaboração, as tensões, próprias de interesses conflitantes, que se manifestam nas relações entre as instâncias de poder. Também não considerou os limites dessa colaboração e a vulnerabilidade das relações entre as esferas de governo, seus interesses econômicos e político-partidários. Tanto assim que, depois de 20 anos da promulgação da Constituição e de 12 anos da LDB o regime de colaboração ainda está a exigir regras para sua efetivação, demonstrando a fragilidade desse conceito de colaboração quando se trata das relações entre os poderes, que reclamam por regras e normas para garantir a efetivação de práticas de colaboração.

Pelo fato de não haver regras sobre os mecanismos de colaboração que deveriam pautar as relações entre os entes federativos, permeia a discussão sobre a necessidade de sua normatização. Mas o que poderia ser normatizado? Normatizar o regime de colaboração pressupõe o estabelecimento de regras, condições e mecanismos para o atendimento das necessidades reais não contempladas na educação básica. Nesse caso, normatizar seria criar mecanismos compulsórios de organização dos sistemas de educação para o desenvolvimento das políticas educacionais nas distintas esferas de governo?

Levando-se em conta que o citado regime precisa ser normatizado para que seja efetivado e, levando-se em conta também que ele deveria ser colaborativo, na essência, há uma contradição. O conceito de colaboração é oposto ao de obrigatório. Esse é o ponto central na discussão das políticas educacionais: deverão ser de caráter colaborativo, compulsório ou há necessidade de repensar a educação como prática humana para o diálogo, para a convivência social e para a transformação da vida e da escola?

Considerando as diversas e distintas realidades em nossa sociedade, não há como se acreditar que as leis, por si mesmas, definam como devem se desenvolver as práticas de colaboração que assegurem as mudanças fundamentais na educação. Há

um distanciamento imenso entre as leis e as práticas socioeducacionais. É preciso, antes de leis, senso de realidade.

Pensar em se construir relações solidárias e colaborativas a partir da normatização do regime de colaboração, ignorando-se a complexidade das relações de força, de interesses muitas vezes conflitantes, que são características das relações instituídas entre os entes federativos, requer uma ruptura no modelo atual de relacionamento e, mais, uma mudança de concepção dos dirigentes governamentais e de outros atores envolvidos nesse processo.

Na contemporaneidade, o tema central da Educação, debatido na Conferência Nacional de Educação Básica em 2008 e também na Conferência Nacional de Educação em 2010, é a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação (SNE), que pressupõe, como meio para ser efetivado, a existência do regime de colaboração, com regras claras sobre o papel de cada ente federado.

Para os defensores do SNE, sem essas regras torna-se mais complexa a construção desse sistema. Porém, na prática, o Brasil já vem construindo um sistema de educação nacional, haja vista as medidas compulsórias estabelecidas para o financiamento e a avaliação dos sistemas, por exemplo. Portanto, será mesmo necessário um regime de colaboração entre estes para a implementação das políticas educacionais que interessem ao governo central?

Considerando-se que a construção de um SNE dependa da regulamentação das competências de cada ente federado no regime de colaboração, e que o financiamento seja o seu principal instrumento, ou seu alicerce, este já existindo de forma compulsória, dificilmente se consegue compreender para que serviria essa regulamentação.

Toda essa idéia de colaboração existente, desde a Constituição de 1988, ou seja, há vinte anos, ainda não conseguiu sequer ser apropriada em termos conceituais pelos distintos atores e muito menos no tocante à ação, já que não consegue modificar o quadro vigente da educação brasileira, dada a crise que se manifesta na estrutura e na organização dos sistemas educacionais, assim como nas relações que se desenvolvem no processo educativo.

O conhecimento adquirido sobre esse fenômeno ainda necessita ser sedimentado, porque a cada dia

novas maneiras de abordagem dessa temática vêm ampliando o significado do regime de colaboração, expressão corrente quando se trata de políticas educacionais, tanto do ponto de vista teórico como das práticas, mas carente de definições precisas e de práticas que mostrem a sua viabilidade. O uso da expressão regime de colaboração está plenamente difundido, porém completamente dissociado da sua concepção, ou mesmo da sua finalidade.

Assim, há visões distintas na abordagem dessa temática. Para uns, o regime de colaboração é o meio pelo qual podem se construir relações horizontais, autônomas e logicamente solidárias, um ideal, que deveria ser perseguido por todos os governantes que têm, de fato, a educação como mola propulsora do desenvolvimento de um povo e de uma nação. Entretanto, na prática, o confronto de interesses que permeia as relações entre as instâncias de poder não dão margem para se acreditar que essas relações solidariamente construídas possam ser de fato estabelecidas.

Para outros, as políticas públicas educacionais devem ser instituídas por mecanismos compulsórios. Esses mecanismos funcionam, no sistema educacional, na sua totalidade? A dimensão da legalidade não pode ser o eixo central da educação, visto que ela é parte que contribui para estruturar, porém, outras dimensões, como a política, a administrativa, a artística, a de costumes, da cultura e da esfera intelectual, que compõem a vida social e educacional. E as leis, como são constituídas? Por quem? Para quê? As leis, impostas para regular, não fazem sentido quando a proposta é construir relações colaborativas e solidárias.

Construir relações fundamentadas em noções de solidariedade talvez seja o maior desafio de uma sociedade que pretenda construir uma educação de qualidade, inclusiva, pautada no direito de todos. Na prática, o que existe são sistemas competitivos. O regime de colaboração sem normatização pode significar voluntarismo, demagogia, engodo, ou seja, artifício para atrair os indivíduos para uma determinada ideologia. Mas, e com a normatização? De que espécie? Uma normatização que parte de supostos igualitários já vem comprometida na essência, porque não parte da realidade concreta. A desigualdade é que estrutura as relações da sociedade. Então, como tratar os entes federativos como

sendo iguais e autônomos, quando se conhece os princípios hierárquicos e a dependência que regem as relações entre as estruturas de poder?

É evidente que a estrutura hierárquica da sociedade brasileira, aliada a pouca tradição democrática e ao clientelismo que ainda grassa na sociedade, política e civil, dificultam a criação de mecanismos de participação social. Criar espaços de diálogo, de deliberação conjunta entre a sociedade civil e os governos, reforçar as parcerias e articulações é absolutamente imprescindível para o fortalecimento das relações de poder que, para acontecer de forma igualitária, devem ser precedidas do respeito aos limites e possibilidades das distintas realidades. Porém, não basta apenas desenvolver esforços somente para que os diálogos aconteçam. É necessário vontade política, interesse, poder de deliberação, institucionalização de práticas, não daquelas dissociadas dos contextos, mas as que contam com a participação efetiva dos atores envolvidos.

Por tudo que já foi visto a respeito do regime de colaboração, se é que seja possível sua implantação sob a concepção posta na LDB, não se pode considerar que continue sendo pensado, como de praxe, tão somente pelo viés do financiamento, haja vista que este só tem contribuído para aumentar a competição entre os sistemas. É necessário repensar esse conceito a partir de uma perspectiva mais ampliada do seu significado, de modo que se possa captar as múltiplas formas de representação de tipos distintos de colaboração, resultantes das práticas diferenciadas comuns aos contextos democráticos, que podem se constituir com base nas relações solidárias, estruturadas a partir de um planejamento conjunto, integrado e de decisões compartilhadas, sem perder de vista, sobretudo, as desigualdades existentes desde o desenvolvimento das sociedades modernas até a contemporaneidade.

É preciso refletir sobre os problemas que estão exigindo respostas. As deficiências e fragilidades da educação brasileira estão expostas à opinião pública, que parece estar tomando consciência do papel da educação no desenvolvimento do país, do seu Estado e do seu município. A sociedade precisa de respostas para a ineficiência que impera no sistema educacional brasileiro. Das redes municipais ao sistema federal, todos têm que se debruçar sobre a

questão da grave crise de qualidade na qual a educação brasileira está, há décadas, mergulhada.

Mudar a perspectiva que tem imperado nas concepções dos programas e projetos destinados ao desenvolvimento da educação, que leva em consideração apenas os aspectos mercadológicos e quantitativos, já seria um bom começo. Pensar na educação como um direito de todos, e com a qualidade necessária ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos é o caminho a ser seguido pelos governos comprometidos com os sujeitos desse direito.

É isso que a sociedade necessita construir e exigir, saindo da atitude contemplativa e da perspectiva assistencialista, para a construção efetiva de uma educação estruturada a partir do reconhecimento das reais relações instituídas entre as distintas esferas de poder nacional, estadual e regional, levando em conta a diversidade e a complexidade dos fenômenos da vida social e educacional, assim como os diversos atores envolvidos nesse processo. Será utopia ou será possível a construção de uma relação pautada em valores, regras e normas fundamentadas em bases reais, capaz de sair das abstrações e interpretar o mundo como o mundo se manifesta?

A idéia de colaboração, ou de parceria, deve continuar permeando as relações entre as instâncias decisórias, só que de forma realista, plausível, sem que a essa idéia de cooperação seja dado um peso ou um papel que não lhe cabe. Quem sabe assim a educação básica pode sair do plano do descaso, ou da disputa, para o plano da cooperação real, da solidariedade, do compartilhamento de responsabilidades, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país?

É isso que se espera de todas as instâncias de governo. Que estabeleçam diálogos entre si e com a sociedade civil, no sentido de construir coletivamente um projeto de sociedade realmente democrática, participativa, amadurecida, voltada para a correção das discriminações e das desigualdades. A educação talvez possa ser a ponte entre a intencionalidade e a sua concretude, na institucionalização de práticas que valorizem os diversos sujeitos, que

garantam o direito de definir o destino da educação e da nação. A pergunta que se faz é a seguinte: será que os dirigentes da educação, em todas as esferas de governo, acreditam mesmo ser possível estabelecer esse regime de colaboração?

Instituir um regime de colaboração de forma compulsória não ajuda a tomada de consciência nem a mudança de mentalidade. Serve apenas como mecanismo de regulação da ordem e das relações que devem ser pautadas, a princípio, pelo respeito à autonomia de cada ente federativo.

Por outro lado, essa desigualdade social e econômica entre os entes federativos exige um nivelamento de oportunidades. Assim, o discurso sobre o regime de colaboração passa a ser retórica para o estabelecimento de parcerias pontuais. As políticas educacionais que interessam aos governos, às elites nacionais e às agências internacionais são implementadas de forma compulsória.

Quando se analisa o jogo de forças e os interesses que permeiam as relações entre os entes federados, o regime de colaboração fica à mercê da vontade política de cada governante, confundindo-se com a assinatura de acordos, projetos e programas pontuais, que visam ao desenvolvimento de ações, tendo por base o repasse de recursos, especialmente financeiros, ou a transferência de atribuições diversas de um ente para outro, demonstrando assim essa vocação conservadora de se manter uma perspectiva idealista, que concebe a noção de colaboração de forma ingênua, utópica, ao se pensar que, em relações tão conflitantes e de interesses tão diversos, esse regime, sinônimo de cooperação, compartilhamento e de ajuda, por isso mesmo baseado no desejo e no voluntarismo, tenha possibilidade de ser materializado nas práticas educativas entre esferas de poder tão desiguais, conflitantes e concorrentes.

Diante do quadro analisado, resta uma questão, que é central, e que precisa ser respondida: qual a proposta que os governos, federal, estaduais e municipais, têm para construir esse regime de colaboração, de modo que altere a educação básica, a sua qualidade e sua estrutura, e, conseqüentemente, a vida e a cultura dos sujeitos históricos?

## REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica; nó da avaliação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80. p. 253-274, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2008
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação da Bahia**. Salvador: SEC, 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BOAVENTURA, Edivaldo. O Município e a Educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Políticas Municipais de Educação**. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 9-30.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília/DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1997.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. 1997.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC. Brasília, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- KRAWCZYK, Nora Rute; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5. ed. revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.



# UNIVERSIDADE, SUPERCOMPLEXIDADE E DESCONSTRUÇÃO

Fernando Juan García Masip \*

## RESUMO

Artigo que procura pôr em questão os diferentes níveis em que a universidade contemporânea contribui para o desenvolvimento de instituições sociais supercomplexas, precisando ela mesma tornar-se cada dia mais numa instituição sem condições, sem limites para a pesquisa, para o pensamento e para o ser.

**Palavras-chave:** Educação. Universidade. Supercomplexidade. Desconstrução.

## ABSTRACT

### UNIVERSITY, SUPERCOMPLEXITY AND DECONSTRUCTION

This essay seeks to put into perspective the different levels in which the contemporary university contributes to the development of supercomplex social institutions. Concurrently, the university has to turn itself into an institution without limits to research, thought and being.

**Keywords:** Education. University. Supercomplexity. Deconstruction.

Em última instância, o mundo supercomplexo não apresenta desafios para o conhecer, mas para o ser. (R. Barnett)

Existe hoje em dia, no que diz respeito à Universidade, aquilo que se chama uma «razão de ser»? (J. Derrida)

## 1. Introdução

A Universidade é uma instituição que tem suas origens na Idade Média. Na Renascença, as universidades se enchem de nobres. E no Classicismo, a mesma se laiciza gradativamente. Mas os filósofos começam a pensar propriamente a Universidade com o Iluminismo, fazendo parte da estratégia de desenvolvimento do Estado nacional, da razão moderna e do capitalismo industrial. Desse modo, poderia se dizer que a Universidade, ao longo de sua história, passou, e passa, por relações de de-

pendência e de luta com instituições “maiores”: a Igreja, o Estado, o Capital. Porém, o capitalismo contemporâneo (ou também chamado de “cultural”) é o suficientemente contraditório como para produzir espaços que, paradoxalmente, não consegue submeter totalmente a sua dominação. Um desses “espaços” é precisamente, segundo nossa hipótese, a própria Universidade hodierna.

Nossa pesquisa, da qual o presente documento é apenas um resultado parcial, busca fazer um diagnóstico dos principais conceitos que têm sido pensados e utilizados para fundamentar filosofica-

\* Mestre e Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. Professor de Filosofia e pesquisador do Programa “Universidad y Sociedad” na *Universidad del Claustro de Sor Juana* e professor de Filosofia e de Comunicação na *Universidad Iberoamericana*, na Cidade do México. Endereço para correspondência: Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco – Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán – 04960, México/DF. E-mail: fjmasip@correo.xoc.uam.mx

mente a Universidade. Seu marco temporal estará compreendido entre Kant e seu ensaio “O conflito entre as faculdades de Teologia y de Filosofia”<sup>1</sup> até Derrida e seu ensaio “A Universidade sem condição”<sup>2</sup>. No meio, as idéias de Schiller, Hegel, Humboldt, Schopenhauer, Nietzsche<sup>3</sup>, Husserl, Heidegger<sup>4</sup> e outros que a investigação revelar, transitarão pela análise desconstrutiva dos fundamentos filosóficos usados para pensar a universidade desde esse campo – a filosofia.

Por fim, a questão prática deste trabalho se concentrará em avaliar o peso filosófico que esse diagnóstico aportará para, assim, convidar a repensar a Universidade hodierna: os fundamentos filosóficos da modernidade ainda explicam a Universidade contemporânea? Esses fundamentos se mantêm atuantes nas práticas universitárias, ou outra fundamentação de origem não filosófica norteia a vida institucional da Universidade? De ser assim, quais são os fundamentos filosóficos que têm sido jogados fora, ou superados, e quais sobrevivem no acontecer universitário atual?

## 2. Justificativa e delimitação do presente estudo

A relevância deste estudo se estabelece a partir do fato de que a Universidade atual tem se tornando, paradoxalmente, numa instituição nodal para o desenvolvimento e a produção do conhecimento no capitalismo contemporâneo. Mas o capitalismo contemporâneo, ou capitalismo cultural como o denomina Rifkin (2000), se estrutura em formas supercomplexas (BARNETT, 2002), justamente porque o saber não é unicamente produzido no âmbito da Universidade, pois muitas empresas públicas e privadas, assim como grandes corporações empresariais e militares, mantêm hoje uma forte, e às vezes fortíssima, área de desenvolvimento de pesquisa; pesquisa, porém, que esta instituição – a Universidade – detém ainda o privilégio, seja ele pragmático, pedagógico ou filosófico, de sustentar como mundo da produção do conhecimento em geral – técnico e teórico. As lutas pelo poder no século XXI, segundo Castells<sup>5</sup>, girarão em torno do campo da cultura. A questão será saber se na Universidade se mantêm, e manterão vigentes, princípios conceituais modernos que estruturaram formas

filosófico-institucionais canônicas, tais como: a razão, o ser, a verdade, a democracia, a liberdade, a tolerância, a cultura, a ciência, a técnica, o público, a universalidade, o pluralismo, o cosmopolitismo, e outros; e sabendo que esses princípios operam geralmente em pares antitéticos e organizados hierarquicamente, como por exemplo:

Razão / irracionalidade, Ser / nada, Universalidade / particularidade, Verdade / falsidade, Ilustração / Absolutismo, Conhecimento / opinião, Conhecimento / rendimento, Descrição / valor de uso, Invenção / programação, Autonomia / dependência, Formação / deformação, Democracia / ditadura, Saber / ignorância, Contemplação / performatividade, Liberdade / opressão, Igualdade / desigualdade, Emancipação / dependência, Crítica / acriticidade, Responsabilidade / irresponsabilidade, Responsabilidade / eficientismo, Tolerância / intolerância, Cultura / barbárie, Ciência / ficção, Técnica / improvisação, Publicidade / privacidade, Univocidade / plurivocidade, Diálogo / monólogo, Pluralismo / individualismo, Cosmopolitismo / localismo, Humanismo / anti-humanismo etc. Cabe-

<sup>1</sup> KANT, Immanuel. *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta, 1999.

<sup>2</sup> DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem condição*. São Paulo : Estação Liberdade, 2003. “Eis, portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a Universidade sem condição: o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito a dizê-lo publicamente, de publicá-lo”. (p. 18). As traduções onde não se aponta uma tradução brasileira são de nossa inteira responsabilidade.

<sup>3</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Sur l’avenir de nos établissements d’enseignement*. Paris. Gallimard, 1973. “Eu não conheço mais uma verdadeira oposição entre os *estabelecimentos da cultura* e os *estabelecimentos da miséria de viver*. É à segunda categoria que pertencem todos aqueles que existem, mas é da primeira da qual falo[...] Adivinhem pela minha comparação (com a música), o que posso ter entendido por uma verdadeira instituição da cultura e por que não encontro na Universidade uma semelhança: é a mais afastada daquilo que eu desejo.” (p. 142).

<sup>4</sup> HEIDEGGER, Martin. Discurso do reitorado (1933), in: *Escritos políticos* (1933-1966). Lisboa: Instituto Piaget, 1997. “...a universidade alemã não alcançará sua forma e sua potência, a não ser que os três serviços –serviço do trabalho, serviço de defesa e serviço de saber- encontrem juntos originalmente sua unidade para não ser mais que uma força capaz de imprimir sua marca típica.” (p. 102).

<sup>5</sup> CASTELLS, Manuel. *La era de la información*. Vol. III. Fin de milenio. México: Siglo XXI, 2000. “As batalhas culturais são as batalhas do poder na era da informação. Livram-se primordialmente nos meios de comunicação e pelos meios de comunicação, mas estes não são os que ostentam o poder. O poder, como capacidade de impor a conduta, radica nas redes de intercâmbio de informação e manipulação de símbolos, que relacionam aos atores sociais, às instituições e os movimentos culturais, através de ícones, porta-vozes e amplificadores intelectuais”. (p. 418.)

ria investigar, pois, se esses princípios dominantes da era moderna têm sido substituídos por outros, justamente numa era em que as instituições sociais estão diluindo suas tradições sob o impacto das transformações do capitalismo cultural e cibernético, e da era da supercomplexidade na produção do conhecimento. Derrida perguntava nesse sentido, o seguinte:

Há hoje, para a Universidade, o que se chama de “uma razão de ser”? Confio deliberadamente minha questão a uma locução cujo idioma é, sem dúvida, antes, francês. Em duas ou três palavras, este nomeia tudo aquilo que de que falarei: a razão e o ser, evidentemente, a essência da Universidade em sua relação com a razão e com o ser, mas também a causa, a finalidade, a necessidade, as justificativas, o sentido, a missão, em suma, a *destinação* da Universidade. Ter uma “razão de ser” é ser justificado em sua existência, ter um sentido, uma finalidade, uma destinação. É também ter uma causa, deixar-se explicar, segundo o «princípio de razão», através de uma razão que é também uma causa (*ground, Grund*), ou seja, ainda um fundamento e uma fundação.<sup>6</sup>

De ser assim, caberia então avaliar qual é o sentido filosófico da Universidade atual, e quais seriam as conseqüências institucionais de uma possível refundamentação filosófica da mesma, se é que a filosofia, (e qual filosofia?), ainda será considerada a base para essa fundamentação, como dizíamos logo acima.

No presente ensaio, desejamos discutir apenas algumas questões gerais que giram em torno das idéias de três autores: Ronald Barnett, Jean-François Lyotard e Jacques Derrida. Na realidade, as propostas de Barnett são de onde se parte para buscar construir a interlocução com os outros dois autores, pois o próprio Barnett as utiliza para fundamentar seu pensamento, mesmo criticando-as por momentos. Por isso, nos pareceu importante recolher algumas dessas propostas barnettianas, para ajudar-nos a interatuar com as referências que ele propõe e, ao mesmo tempo, poder propulsar a nossa própria reflexão sobre o assunto.

### 3. Supercomplexidade e Universidade

O termo “supercomplexidade” pode parecer um tanto esotérico, mas de fato está sendo utilizado,

junto com o de “complexidade”, pelas abordagens científicas mais duras e desenvolvidas (matemáticas, física, química, astrofísica, informática etc.), mas também pelas áreas sociológicas, antropológicas e psicológicas etc., no sentido de descrever um conjunto de regras ou de procedimentos que organizam a realidade desde perspectivas múltiplas. Isso quer dizer que os marcos de compreensão da realidade estão sujeitos à convivência contraditória com outros marcos de interpretação que podem ser igualmente válidos, ou pelo menos, cuja produção de sentido pode ser epistemologicamente refutada ou impugnada. Essa seria a principal característica da denominada “pós-modernidade”, e não só da pós-modernidade cultural, mas, sobretudo, da pós-modernidade epistemológica e científica (que, por outro lado, pertence institucionalmente à própria pós-modernidade cultural num sentido geral, mas não comparte necessariamente e de forma linear todos seus vínculos com esta).

Apesar de sua herança conceitual “sistêmica”, os termos *complexidade* e *supercomplexidade*, resultam interessantes unicamente para poder caracterizar as formas como se estão produzindo atualmente os saberes de todo tipo, ou pelo menos, os dominantes, isto é: os técnico-científicos. Evidentemente, a oposição do complexo e do simples deve ser avaliada com cuidado para não cair em mais uma armadilha da conceitualidade metafísica. Porém, no que diz respeito a este estudo, manteremos operante essa oposição conceitual, pelo menos até o momento em que nos resulte insuficiente interpretativamente e tenhamos que proceder a sua rigorosa desconstrução.

Nesse sentido, propomos o seguinte: se um conjunto de regras simples produz comportamentos ou sistemas complexos, sistemas supercomplexos não são produtos de um conjunto de regras super-simples, mas produtos da *coexistência de vários conjuntos diferentes de regras simples, inclusive conjuntos que podem ser contrários entre si ou inteiramente diferentes*. Portanto, a Universidade de hoje enfrenta o desafio de auto(re)produzir-se numa sociedade supercomplexa, aceitando que a

<sup>6</sup> DERRIDA, Jacques. “As pupilas da Universidade. O princípio de razão e a idéia de Universidade” in: *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p.124.

supercomplexidade é tanto o produto de sua ação, como Universidade, como efeito de ações sociais gerais de nossa era que vão além da ação científico-acadêmica.

Portanto, e seguindo a taxonomia de Ronald Barnett em seu livro, “Chaves para entender a universidade numa era de supercomplexidade”, consideremos, então, visto que há pelo menos seis conjuntos de regras simples, que a Universidade, como instituição que tem que se tornar cada vez mais supercomplexa, necessitaria estimular e fazer conviver no seu seio para tornar-se, precisamente, uma organização institucional supercomplexa, porém singular, aliás, tal e como sempre o tem sido, historicamente falando.

### 3.1. A interdisciplinaridade crítica

É uma interação na qual se reconhece que, numa era de supercomplexidade, não há elementos disciplinares dados, mas que só há, no máximo, formas de indagação nas quais se misturam muitas e variadas formas de interesse e propósitos e que, portanto, uma das tarefas da universidade é a de manter todas as formas de indagação, de tal modo que dêem de si seus melhores frutos.” (BARNETT, 2002, p. 141)

Esta primeira regra ou condição se sustenta na proposta de Lyotard<sup>7</sup> que nos mostra que o saber pós-moderno é um conjunto flexível de jogos de linguagem, no qual intervêm determinações locais e não determinações sistêmicas totalizantes ou universalizantes. Por isso, a idéia da supercomplexidade pode ser fecunda num certo sentido: tem que contemplar e respeitar a singularidade dos acontecimentos locais da produção do saber, sem submetê-los à égide de uma meta-narrativa universal. A Universidade pôde começar a ser concebida como o espaço desse debate permanente, onde todo e qualquer saber seja produzido sob o prisma de seu possível questionamento e refutação. Esta é a regra de ouro da supercomplexidade, para dizê-lo com uma ingênua metáfora.

A responsabilidade “epocal” da Universidade atual estaria, precisamente, em buscar desenvolver as condições epistemológicas, políticas e institucionais, para que a produção e a disseminação de saberes possam conviver num mesmo espaço físico

e simbólico, mas de forma agonística, questionável e transitória. Derrida, no seu ensaio “*As pupilas da Universidade. O principio de razão e a idéia da Universidade*”, afirma num sentido similar que:

Essa nova responsabilidade de que falo, não se pode falar dela apelando para ela. Seria a de uma comunidade de pensamento para a qual a fronteira entre pesquisa fundamental e pesquisa finalizada não estaria mais assegurada, em todo caso não mais nas mesmas condições de antes. Chamo-a comunidade de pensamento no sentido amplo (*at large*), e não de pesquisa, ciência ou filosofia, visto que esses valores estão geralmente sujeitos à autoridade não-questionada do principio de razão. (DERRIDA, 1999, p. 148).

Dois coisas nos interessam dessa reflexão: a) a responsabilidade a que Derrida se refere, e que Barnett retoma na sua segunda proposta, não é uma responsabilidade moral, mas uma responsabilidade em termos das possibilidades do responder: ser responsável hoje em dia é poder responder e deixar responder, portanto, permitir “sujeitar-se” a um processo de impugnação, de questionamento, de falibilidade das proposições e dos argumentos. E, b) por outro lado, para o que Derrida chama a atenção também, é para a distinção entre “comunidade de pensamento” e “comunidade científica ou filosófica”, pois, nesse sentido, o pensamento é mais amplo e flexível, suportaria melhor as contradições, os paradoxos, as aporias, a confrontação sem síntese pré-fixada etc., do que a submissão imediata ao domínio do conceito moderno de razão ou ao antigo de *lógos*. Portanto, haveria espaço para a experiência, a experimentação, a sensibilidade, o acontecimento sem sujeição imediata à guia do Sentido. Mais importante é poder garantir, parafraseando a Lyotard, a inclusão sem condições dos participantes do jogo do pensamento ou da linguagem.

<sup>7</sup> LYOTARD, Jean-Francois. *La condition postmoderne*. Rapport sur le savoir. Paris : Minuit, 1999. «La société qui vient relève moins d'une anthropologie newtonienne (comme le structuralisme ou la théorie des systèmes) et davantage d'une pragmatique des particules langagières. Il y a beaucoup de jeux de langage différents, c'est l'hétérogénéité des éléments. Ils ne donnent lieu à institution que par plaques, c'est le déterminisme local.» (p. 47). **Traduzindo:** «A sociedade que vem precisa menos de uma antropologia (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais de uma pragmática das partículas da linguagem. Há muitos diferentes jogos de linguagem: é a heterogeneidade dos elementos. Só dão lugar a instituições por estratos: é o determinismo local”.

Então, o que se desprende disso tudo é que a Universidade tem que responder, e responsabilizar-se na sua resposta, formando “comunidades” que promovam o pensar e seus jogos ilimitados de linguagem. Cremos que é nesse mesmo sentido se deve entender a proposição também de Derrida do seu ensaio “A Universidade sem condição”, quando ele afirma que “Eis, portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a Universidade sem condição: o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito a dizê-lo publicamente, de publicá-lo” (DERRIDA, 2003, p. 18). Por isso, a regra da “interdisciplinaridade crítica” que Barnett propõe, deveria ser imediatamente complementada com essa outra da responsabilidade desconstrutiva, quer dizer, com o fato de que a Universidade contemporânea exista para poder-se dizer tudo: essa regra é seu poder e seu direito.

Uma consequência importante, da aplicação dessa regra, e que nos interessa aqui também, é a seguinte: se na ciência, e provavelmente, de modo distinto, na cultura, as formas de pensar, de investigar etc., se pautam por formas de impugnação, de incerteza, de câmbio sistemático, de efemeridade, etc., não sabemos se a Universidade, como organização administrativa, pode assumir essas formas, sem negociar, ou fazer participar, um mínimo de programação organizada das atividades de pesquisa e de ensino; mas um tipo de programação a curto, mediano e longo prazo, se queremos falar assim, que busque estimular e desenvolver, aquilo que Barnett, Derrida e Lyotard pensam como o debate necessário que obrigue os docentes e os pesquisadores a confrontar publicamente seus projetos, propostas e posições acadêmicas e científicas entre eles e com o “fora” da Universidade. Isso supõe que as formas organizacionais da universidade tenham que mudar, no sentido da criação e da gestão de espaços que garantam a produção efetiva de pesquisas e de pedagogias que promovam esta nova responsabilidade. Para isso, e em relação com a universidade pública, tem que tratar de romper com o casuismo político, com a hiper-politização das discussões epistemológicas, ou acadêmicas, etc., sem deixar de respeitar a tradição política da Universidade na transformação social em todos os tempos; e no caso das universidades privadas,

temos que tentar desmontar minimamente o superdomínio hierárquico da estrutura burocrática privada e dos donos do negócio, obrigando-as a fazer publicamente suas prestações de contas, tanto financeiras como de pesquisa, como já acontece em muitos países e em muitas universidades.

### 3.2. O auto-escrutínio coletivo

“Embora esteja no meio da supercomplexidade, a Universidade tem a responsabilidade de fazer possível o auto-escrutínio sistemático no seio de si própria”. (BARNETT, 2002, p. 143)

A Universidade tem que aceitar a avaliação e a auto-avaliação, efetiva, sistemática e permanente, feita tanto por agências estatais como por instâncias institucionais das próprias universidades, e além do mais, compreender que a avaliação é parte integrante do sentido de ser da época atual. Mas o que também acreditamos, além disso, é a necessidade concomitante, da discussão, com rigor, das formas, dos métodos, dos parâmetros da avaliação desse acontecer universitário, porém sob o seguinte “princípio”: a universidade é um espaço de produção de saberes que precisa ser sistematicamente questionado e, como consequência, avaliado. A autonomia universitária necessita ser entendida como parte do valor contemporâneo do debate aberto e público, o qual também inclui as universidades privadas e seus orçamentos particulares para a pesquisa. Esse “princípio”, ou valor, tem que ser encarado de maneira pragmática: nenhuma instituição tem hoje o direito de restringir o acesso a toda e a qualquer informação sobre os cidadãos, ou sobre seu bem-estar passado, presente e futuro. Nesse sentido, a pesquisa acadêmica ou de ponta necessita ser imediatamente debatida e explicada socialmente, como já ocorre com cada vez maior frequência: veja-se a rapidez com que as questões relativas ao genoma humano e às células mães arrastaram debates acalorados em quase todos os níveis culturais, religiosos e políticos num importante número de países do planeta.

Esta simples regra barnettiana coexiste com a anterior, mas, muitas vezes, as universidades, na prática, não cumprem rigorosamente com sua capacidade de escrutínio e de auto-escrutínio. Repete-se muito a posição kantiana de que é na Universidade,

onde se avalia a sociedade, e não ao contrário. Claro que, nesse sentido, há de se alertar, de novo, sobre os critérios da avaliação: saber se ela é feita com critérios políticos ou mercadológicos unicamente, o que poderia restar-lhe justa à própria avaliação. O que tem se tornar uma cultura nas universidades é essa sistemática condição de avaliar-se, de autoavaliar-se, de criticar-se realmente, onde todos os atores institucionais possam participar sem condições prévias nas discussões, por mais contraditórias que sejam as posições, interpretações ou compreensões postas em jogo.

### 3.3. A renovação premeditada

“[...] se não se quer tornar uma bola de tênis jogada de um lado a outro, pelo capitalismo global, a universidade tem que manter seus objetivos sob revisão, reafirmando-os continuamente”. (BARNETT, 2002, p. 144).

Para poder fazer isto, e retomando o ponto anterior, a universidade buscando permanentemente o debate de sua produção se oferece sem condicionamentos epistemológicos ao mundo atual em transformação, e, ao mesmo tempo, para não pecar de ingenuidade, resiste à intromissão comerciante e mercante do capitalismo atual, que reduz o conhecimento ao puro conhecimento técnico-instrumental vendível. Melhor dito, o conhecimento, como valor nodal da Universidade Moderna, tem que deixar de ser o centro da organização da Universidade; justamente, porque o que deve ser desconstruído é toda e qualquer forma de conhecer, e, desse modo, evitar que as formas da produção do conhecimento técnico do capitalismo e de sua pragmática do imediato se apoderem, *qua* formas dominantes, do conhecer, do saber, do aprender e ensinar etc. A crítica e a desconstrução necessitam de tempo, por isso, têm que ser permanentes para não se consolidarem em formas culturais que não aceitam o questionamento no mundo atual (fundamentalismos, tradicionalismos, localismos radicais), e, ao mesmo tempo, evitar as formas de submissão mercantil da Universidade.

As universidades privadas pesquisam e têm que pesquisar e dar serviço direto à comunidade. E as universidades públicas articulam e têm que articular, cuidadosamente, mas de forma ousada,

uma parte importante de seu financiamento com empresas privadas ou públicas, porém sem negociar o ponto fundamental da universidade pós-moderna: ensinar a ser e ensinar a conhecer, tanto aos estudantes como ao público em geral, neste mundo de incerteza e de desconstrução.

A maior aposta da universidade, em relação com essa regra, é que, como instituição que tende à supercomplexidade, sua compreensão do capitalismo cultural atual e das formas como os jovens estão lidando com essa supercomplexidade, pode ser de necessária utilidade. Por isso pensamos que as descrições, que alguns autores fazem desse ser contemporâneo, poderiam ajudar-nos a entender essa regra da *renovação premeditada*. Então, lembremos de Fredric Jameson, no seu livro “As sementes do tempo”, descrevendo a nova “ideologia” ecologista e seus atores, livro no qual termina fazendo certo elogio ao modo de ser contemporâneo, quando afirma:

Noções de um novo tipo de autocontrole depois da Aids, de uma disciplina necessariamente dirigida para o eu (*self*) e seus desejos e impulsos; a aprendizagem de novos hábitos do pequeno, de frugalidade, modéstia e similares; uma espécie de respeito pela alteridade que põe barreiras à gratificação: tais são algumas das idéias e figuras éticas com respeito às quais uma ecologia (pós-moderna) propõe novas atitudes em relação ao individual e ao coletivo.” (JAMESON, 2000, p. 53)

Adultos e jovens, em geral, (mas, sobretudo jovens), agora valoram certo “minimalismo” relacional, no sentido de não afetar e não se ver afetados por ambições desmedidas de possessão material ou de poder, ao “estilo moderno”, como veremos mais adiante. E, por outro lado, um deixar-se afetar pelas diferenças e pelas singularidades, como parte integrante de sua convivência cotidiana: um deixar vir o outro sem muitas condições e, ao mesmo tempo, não aceitando a violência sem mais.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> O problema da violência contemporânea é de outra estirpe que a usualmente dominante na modernidade: por um lado, existe um estímulo virtual da violência em todos os terrenos do audiovisual e do gráfico, o qual não leva necessariamente a uma violência da conduta; mas por outro lado, existe um incremento da violência nas capas sociais mais carentes dos bens de sobrevivência e de consumo. A questão é que no modelo do ser jovem contemporâneo, e em geral, no modo contemporâneo de ser, a violência não é a prática mais bem “vista” e aceita, o que não impede que jovens de classe média e média alta exerçam localmente a violência de modo muitas vezes cruel e bárbaro. Esse não é um “privilegio” dos pobres.

Rifkin, no seu estudo “A era do acesso”, mencionado mais acima, também faz uma pormenorizada descrição desta juventude pós-moderna, que em muito se articula com o que Jameson menciona, por exemplo:

[...] os membros desta nova geração são seres humanos ‘protéicos’<sup>9</sup>. Tem crescido em urbanizações de interesse comum; sua atenção sanitária corre a cargo de seguros médicos privados; têm seus carros em *leasing*; compram coisas *on-line*; esperam receber software gratuito, mas estão dispostos a pagar por serviços complementares e atualizações. Vivem num mundo de cunhas sonoras de sete segundos; acostumados a aceder à informação e recupera-la rapidamente; só prestam atenção uns instantes; são menos reflexivos e mais espontâneos. Pensam em si próprios como intérpretes mais do que como trabalhadores, e querem que se lhes considere antes sua criatividade do que sua laboriosidade. (RIFKIN, 2000, p. 247)

Nem todos os jovens destas gerações podem ser assim<sup>10</sup>, por isso, temos pelo menos duas considerações a fazer: 1) esses jovens descritos, encarnam grande parte da juventude da classe média mundial; 2) mesmo que uma vasta maioria dos jovens do mundo não possam, materialmente falando, aceder a esse modo de ser, este tornou-se num imperativo cultural e existencial: poder ser assim, pelo menos nos aspectos da efemeridade, da flexibilidade, da transitoriedade, da espontaneidade etc. É um jovem que vive o mundo sem as aspirações meta-narrativas da modernidade: Deus, Poder, Dinheiro, Conhecimento, Verdade, Revolução etc. Ou, pelo menos, esses valores aparecem extremamente relativizados, ou debilitados filosoficamente. E acrescenta Rifkin:

Tem crescido num mundo de emprego flexível (*just-in-time*) e estão acostumados ao trabalho temporal. De fato, suas vidas são muito mais provisionais e mudáveis, e estão menos assentadas, que as de seus pais. São mais terapêuticos do que ideológicos, e pensam mais com imagens do que com palavras. Embora sua capacidade de construir frases escritas seja menor, é maior a de processar dados eletrônicos. São menos racionais e mais emotivos. Para eles, a realidade é Disneylandia e o Clube Mediterranée. Consideram o shopping-center sua praça pública, e igualam soberania do consumidor com democracia. (RIFKIN, 2000, p. 247)

De novo, este é o retrato do jovem da classe média mundial, muito similar nos EUA, na Europa do oeste e do leste, no México ou no Brasil, no Japão e em Singapura. Porém, insistimos no seguinte: esse modo de ser, que o capitalismo cultural tem ajudado a forjar e com que as universidades, no geral, não sabem o que fazer, opera como um imperativo, como um modelo, não tanto no sentido kantiano-moral, mas cultural-existencial. Existem mais possibilidades de viver sua própria singularidade neste modo de ser, que se adapta a inúmeras formas e que aceita as diferenças com muita mais flexibilidade do que na época moderna, na qual os papéis, as formas de ser estavam muito mais claramente definidas e distribuídas. No hoje, cada um tem que se parecer a si próprio num mundo onde cada um tem que ter seu lugar próprio, mesmo que não necessariamente se tenha que estar de acordo “comunitariamente” com o outro. Isto se constitui como que numa certa máxima comportamental que a cultura pós-moderna promove no geral. Por isso, Rifkin acrescenta:

Seus mundos têm menos limites, são mais fluidos. Cresceram com o hipertexto, os vínculos das páginas *web*, e as dobras de retroalimentação; têm uma percepção da realidade mais sistêmica e participativa do que linear e objetiva. [...] Vêem o mundo como um cenário e vivem suas próprias vidas como uma série de representações.” (RIFKIN, 2000, p. 248).

Por tanto, como se pode ver, a “renovação” à qual a universidade é convidada a participar, pela supercomplexidade pós-moderna, já começou a ser vivenciada pelos jovens de quinze anos para cá, pelo menos.

A lógica linear dos sistemas de retroalimentação bidirecionais se esfalela frente às possibilidades do hipertexto, do *weblog*, do *chat*, dos jogos compartilhados *on-line*, dos fóruns, das *webcam* online 24

<sup>9</sup> “Protéico” provém do deus grego Proteo, deus marinho que, quando tentavam capturar, sempre se transformava em outros seres: leão, águia, peixe, etc. E nunca conseguiam pegá-lo.

<sup>10</sup> No México atual, dos 30 milhões de jovens, 50% não tem acesso adequado à educação; e 30% da população mexicana que migra aos EUA anualmente, é composta de jovens; a violência, sobretudo do jovem urbano desempregado e sem educação secundária ou científica, aumenta proporcionalmente em relação com as formas de exclusão produzidas pelo capitalismo cultural neo-liberal (dados de 2005). Segundo a UNESCO, 50% da matrícula no ensino secundário mundial não se realiza, situação que tem se agravado nos últimos 10 anos.

horas ao dia, *in real time*. E não queremos fazer uma apologia disso. A Universidade moderna e sua produção epistemológica unilinear, isolada de outras possibilidades de produção e de sentido, naufraga neste mundo hipercomplexo, no qual, para compreendê-lo, tem que se adaptar flexivelmente, o que não quer dizer aceitar, sem mais, a violência do sistema. Muitos jovens rejeitam hipercriticamente a violência exercida sobre seus ritmos próprios de existência. Assim, suas resistências às normas institucionais são muito mais evidentes, hoje, do que em outras épocas, embora sejam geralmente resistências passivas. Pode parecer paradoxal, mas essa flexibilidade, longamente construída e formatada pelo capitalismo cultural dos últimos 50 anos, funciona contraditoriamente nas instituições às quais, ao mesmo tempo, o próprio capital continua a dar suporte material e político, tais como: o Estado, a Universidade, a Ciência. Nestas instituições, a indeterminação epistemológica e a incerteza ontológica são mal suportadas e não propriamente bem vistas; suas formas organizacionais ainda obedecem à lógica hierárquica e rígida, tão necessária à modernidade industrial. Por isso, para muitos jovens atuais, num mundo pós-industrial, hiperconectado, supercomplexo social e existencialmente, a educação e a política atuais são chatas, e o trabalho burocrático e a cadeia de produção insuportáveis.

Leiamos um elemento final do texto de Rifkin:

Este novo eu protético deve muito a essa densa interação humana ocasionada pelos transportes e comunicações modernos. [...] O cambio qualitativo em nossa interação requer pessoas mais flexíveis, capazes de adaptar-se constantemente a ambientes cambiantes, a novas circunstâncias e a expectativas diversas. [...] Em vez de pensar em si mesmo como uma propriedade – fazer algo de si próprio –, o novo eu tende a se considerar como uma história em andamento, constantemente atualizada e reeditada.” (RIFKIN, 2000, p. 265).

É um eu relacional<sup>11</sup>, montado mais do que numa cadeia de produção industrial, numa edição de película; mais similar à lógica fragmentaria e hipertextual dos *weblogs*. A película e o *weblog* são para que os outros os vejam e se interessem por nós. Na realidade, o *weblog*<sup>12</sup> aparece como

possibilidade cibernética, porque as pessoas começavam já a fazer de suas vidas um *weblog*, e não o contrário.

Nesse sentido concordamos com a proposição de Lyotard no seu outro ensaio “O pós-moderno contado às crianças”, no qual afirma em relação à pintura moderna:

Vou chamar de moderno a arte que consagra sua *petite technique*, como dizia Diderot, a ‘presentificar’ o que há de ‘impresentificável’. Fazer ver que há algo que se pode conceber e que não se pode nem fazer ver: esse é o propósito da pintura moderna. (...) Uma obra somente pode tornar-se moderna se, primeiro, é pós-moderna. O pós-modernismo, entendido assim, não é o modernismo no seu estado terminal, mas no seu estado nascente, e esse estado é constante. (LYOTARD, 1987, p.22-24).

Talvez, o que pode confundir aqui é a denominação “moderna” usada em relação à pintura, mas tem que ser pensada como oposta à pintura “clássica”, existente até quase finais do século XIX.

Efetivamente, a pintura “moderna” é não clássica, e o classicismo estético é a melhor expressão da modernidade propriamente cultural e econômica, e a “modernidade” estética na realidade já é a pós-modernidade cultural em jogo. O que nos interessa disso tudo é este poder que a pintura “moderna” tem, que é o de plasmar o que não é; apenas pode se conceber (no sentido de que apenas existe “conceito”), mas se pode expressar somente esteticamente um quadro de Cézanne, o cubismo, o expressionismo abstrato, o surrealismo etc., sendo que isso não existe presente em nenhum lugar “objetivo”. Isso é ‘impresentificável’, não tanto no sentido de

<sup>11</sup> Para Rifkin (2000, p. 274), “Se está dando un curioso fenómeno entre un número cada vez mayor de jóvenes de los barrios y urbanizaciones más adinerados de los países industrializados. Los adolescentes tienden a concluir sus frases en un tono ligeramente más elevado y vacilante, como sugiriendo que lo que acaban de decir es más una pregunta que una afirmación. Esta costumbre tan extendida – que suele denominarse sobreentonación – pronto atrajo la atención de sociólogos y psicólogos, que se preguntan si no será un síntoma del cambio de un yo autónomo por otro relacional. El carácter condicional y abierto de esta nueva manera de hablar sugiere que los propios pensamientos necesitan vincularse a las reacciones ajenas para que tengan sentido y se validen. La oración declarativa, propia de un carácter autónomo, parece dar paso a la oración inquisitiva del yo relacional.”

<sup>12</sup> Para ter uma excelente descrição do que é a cultura dos *weblog* e de sua alta produtividade autoral, e contrariando a idéia da morte do autor no ciberespaço, veja-se: PISCITELLI, Alejandro. *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa, 2005.



uma ausência, mas no sentido de uma presença que está sempre em atraso diferencial em relação com a realidade formal. Existe “em si” sem referência objetiva, a não ser como autoreferência.

Em geral, a cultura pós-moderna tem esse aspecto de rompimento com as referências objetivas, formais, lineares e realistas; isso convida à conformação de personalidades mais plásticas, onde se vivem vários personagens ao mesmo tempo, ou em contextos distintos, auto-referenciais em muito, mas igualmente construídos para poder estabelecer relações singulares com os outros. Diríamos que a personalidade pós-moderna tem muito de uma estética da existência, não mais apoiada no romantismo ególatra e reativo de finais do século XIX, mas na fragmentação lúcida de um eu perdido para sempre no sublime das redes do existir contemporâneo.

Assim, a terceira regra de Barnett nos levou a pensar um tanto na época atual, embora não tenhamos esgotado ainda esta reflexão sobre a relação entre a Universidade e a sociedade. Vejamos.

### 3.4. O movimento das fronteiras

Numa era de supercomplexidade não pode se ter fronteiras fixas na Universidade. (...) As fronteiras jogam um papel importante na hora de assegurar a identidade de propósito, mas a Universidade tem que encontrar formas de lograr que essas fronteiras sejam transitórias e de transcender as que já foram instaladas. A vida universitária tem que se fazer nômade, de modo que as identidades e os propósitos se experimentem em campos fronteiriços. (BARNETT, 2002, p. 145)

Talvez, a melhor forma de evitar que o próprio peso do capitalismo, seja de mercado, seja de Estado, sufoque a Universidade, seja precisamente mantê-la numa situação de nomadismo, de “fronteirização”; e tornar as outras instituições sociais “dependentes” do mundo transformativo, e não somente performativo, da universidade contemporânea e da universidade *por vir*: a universidade *sem* condição. O que é isto – universidade sem condição? É o que propúnhamos mais acima como a possibilidade do poder dizer tudo, de poder submeter qualquer conhecimento, ou saber, ou discurso, a debate, a crítica, a questionamento, a

impugnação, a desconstrução. A razão não desaparece, mas se torna cúmplice das fronteiras e da disseminação do sentido além das fronteiras, e não mais num centro irradiador de uma verdade eterna e inamovível<sup>13</sup>.

Como o confirma Neave:

Em efeito, estamos perante a perspectiva de uma espécie de desmontagem sistêmica. As fronteiras, alguma vez indiscutidas, entre instituições e programas têm se tornado permeáveis, ou o serão em pouco tempo, na medida em que mais indivíduos as cruzem. Como devemos abordar esta complexidade sistêmica, isso que se apresenta como um processo desenfreado de diversificação, institucional e programática, é, na minha opinião, a questão básica que terá que enfrentar o ensino superior [...]” (NEAVE, 2001, p. 37)

Estas fronteiras não desaparecem simplesmente com a possibilidade de dizer tudo. A interpenetração cada vez mais marcada da pesquisa científica e da produção empresarial mostra como a universidade deve tomar as rédeas deste processo e não correr para proteger-se detrás de suas já conhecidas fronteiras acadêmicas. Não se trata de abrir a Universidade para que as empresas a submetam a seus projetos estratégicos, ao contrário, se trata de que a Universidade seja capaz de se assumir neste mundo de interconectividade generalizada, liderando, justamente, para o bem público, os projetos de pesquisa e de ensino que são efetivamente importantes como bens sociais. E somente com as universidades se pode fazer isso. Nesse sentido, Gibbons é claro, quando afirma que:

[As universidades] têm a necessidade não de apoiar passivamente, mas de jogar um papel diretivo na facilitação e gestão da produção dinâmica da pesquisa. “[...] é necessário que, como instituições, decidam passar da produção de conhecimentos simplesmente confiáveis ao que poderíamos chamar de produção de conhecimentos socialmente pertinentes.” (GIBBONS, *apud* BRETON & LAMBERT, 2003, p. 127)

<sup>13</sup> DERRIDA, Jacques. Em: “As pupilas da Universidade. O princípio de razão e a idéia de Universidade” (vide nota 6): “Quanto eu saiba, jamais se fundou um projeto de Universidade *contra* a razão. Pode-se, portanto, razoavelmente pensar que a razão de ser da Universidade foi sempre a própria razão e uma certa relação essencial da razão com o ser.” (p. 131).

A universidade contemporânea não pode pautar-se unicamente pelo sentido de uma razão auto-suficiente baseada em conceitos transcendentais, num mundo onde a pesquisa está cada vez mais articulada pela dependência conectiva e adaptativa dos grupos especializados de investigação que, como diz Gibbons, operam com hierarquias flexíveis e projetos efêmeros e passíveis de redefinição. Embora as fronteiras nacionais não tenham caído inteiramente, o local está redefinindo seus poderes de formas singulares num mundo globalizado que tem que ser obrigado a aceitar todas as diferenças. Nesse sentido, a Universidade tem que redefinir suas fronteiras para poder redefinir seu papel nesse mundo, onde a conectividade flexível e não hierárquica está se impondo. Em muitos casos a Universidade ainda continua a defender a dicotomia entre razão filosófica ou científica, e razão instrumental.

Lembre-se da preocupação agônica de um Horkheimer, quando afirmava que: “A redução da razão a mero instrumento vai, em última instância, em detrimento inclusive de seu caráter instrumental. O espírito anti-filosófico, que não pode separar-se do conceito subjetivo de razão e que em Europa culminou nas perseguições totalitárias dos intelectuais, pioneiros ou não, é sintomático da degradação da razão.” (HORKHEIMER, 2002, p. 84) Na equação de Horkheimer, vemos que a degradação da razão é necessariamente a degradação da filosofia e, portanto, a perseguição dos intelectuais. Hoje, cremos que a degradação técnico-instrumental da razão não se dá tanto por motivos políticos, e sim por motivos mercantis. Mas isso não tem gerado perseguições a intelectuais, simplesmente estes têm se alinhado para inventar com o capitalismo, e por salários melhores, tudo o que se possa imaginar consumir. Os pesquisadores universitários estão pesquisando em centros diversos de pesquisa não-universitários, empresariais ou estatais, muitos deles longe de suas pátrias de origem, justamente porque as políticas universitárias não redefinem seu papel diretivo na transformação mundial dos processos de produção do conhecimento e da pesquisa. Por isso, a fronteira entre razão instrumental e filosófica é muito mais flexível hoje, pois a pesquisa é aplicável imediatamente nas áreas estratégicas do mercado, e deveria sê-lo nas

áreas de interesse social, evidentemente, e aí a universidade, pública e privada, tem que intervir de forma diretiva. Então, só defender uma razão pura, mesmo crítica, que não se contamine com a razão instrumental, é igualmente perigoso para a Universidade contemporânea, pois as decisões estão sendo tomadas sem sua participação, no mundo técnico-instrumental que hoje domina as relações de produção de bens e de idéias, e sem perseguições, ao contrario, o lema é hoje: “Você tem uma idéia nova ou diferente? Venha com a gente, nós lhe pagamos mais [...]”. Além do mais, ao equiparar a razão com a filosofia, Horkheimer nos devolve à época do “Conflito das Faculdades” de Kant, onde a Faculdade de Filosofia, e portanto a razão crítica, deveria orientar não só as demais faculdades, e a própria Universidade, mas também o próprio Estado, isto é, a sociedade como um todo, seguindo a equivalência kantiana entre Estado e sociedade civil. É esta razão “forte” que temos que pôr embaixo da lupa da desconstrução.

A Universidade contemporânea redefine as fronteiras, suas fronteiras, se, ao tornar-se nômade (e para isso não é necessário sair do lugar, como dizia Deleuze), intervêm e se implica ativamente no limite do impossível de seu ser e de seu atuar. Sair de si, como Universidade sem condições, para redefinir as fronteiras das possibilidades de seu acontecer. Diz Derrida:

Esse limite do impossível, do ‘talvez’ e do ‘se’, eis o lugar em que a Universidade divisível se expõe à realidade, às forças de fora (quer sejam culturais, ideológicas, políticas, econômicas ou outras). É aí que a Universidade está no mundo que ela procura pensar. Nessa fronteira, ela deve, portanto, negociar e organizar sua resistência. E assumir suas responsabilidades. Não para se fechar nem para reconstituir esse fantasma abstrato de soberania, cuja herança teológica ou humanista ela terá talvez começado a desconstruir, se pelo menos começou a fazê-lo. Mas para resistir efetivamente, aliando-se a forças extra-acadêmicas, para opor, com suas obras, uma contra-ofensiva inventiva a todas as tentativas de reapropriação (política, jurídica, econômica, etc.), a todas as outras figuras da soberania. (DERRIDA, 2003, p. 81-82).

Nessa linha, cremos que a Universidade só pode desenvolver sua inventividade sem limites,

na medida em que se compromete de forma ativa, participativa, com o mundo supercomplexo, diversificado, no qual está encravada. Renunciar ao poder da racionalidade soberana não quer dizer que renuncia nem à sua condição crítica nem à própria razão, ao contrário, leva mais longe essa razão crítica ao propor-se como uma razão desconstitutiva, quer dizer, uma razão inventiva e aberta ao outro e à diferença, e não fica presa no castelo moderno da razão auto-suficiente e dominada pela meta-narrativa.

### 3.5. O compromisso participativo

[...] no conjunto da sociedade tem muitos outros produtores ou definidores de conhecimento (indústria, assessores, profissionais). [...] A segunda razão que apóia uma política de compromisso participativo é que, na sociedade do conhecimento, tem um número crescente de clientes para os serviços da universidade. [...] Numa era de supercomplexidade, a universidade tem que estar preparada para escutar, tanto como para falar”. (BARNETT, 2002, p. 147)

É impossível, portanto, que a Universidade contemporânea não se envolva com a sociedade, mas cabe perguntar se por “sociedade” se entende uma sociedade de classes, o que evidentemente cremos que é e, por conseguinte, a universidade deve comprometer-se com as classes sociais de modos distintos. Interpretando a proposta de Barnett, pensaríamos que a colaboração com as comunidades economicamente e culturalmente desfavorecidas teria a mesma importância estratégica do que os grandes compromissos de pesquisa com a indústria ou com o setor avançado de serviços. As tecnologias de ponta, que são suportes para potenciais desenvolvimentos comerciais em longa escala, deveriam ter também uma aplicação social a baixo custo (por exemplo, o milhão de computadores do MIT - Governo de Lula). Mas isso requer que os pesquisadores saiam de suas áreas reservadas de estudo e se articulem não só politicamente, mas epistemologicamente, com outras áreas do conhecimento e com outras instituições que não seus departamentos acadêmicos. Isto nos obriga, segundo cremos, a ter que discutir, mais claramente, qual é o conceito de ciência que está sendo posto em jogo na pós-modernidade.

Desde Lyotard, sabemos que a produção de saberes tem uma face dupla e que, por conseguinte, estes podem estar conectados entre si, ou não. Os saberes performativos são aqueles que se organizam cientificamente visando uma obtenção eficaz, tecnicamente falando, de resultados que possam tornar-se mercadorias. O saber instrumental, efetivamente, é o que está desenhando as principais estratégias globais para o desenvolvimento tecnológico da ciência. Porém, esta está passando por transformações epistêmicas tão importantes que valeria a pena avaliá-la porque suas possibilidades de criatividade e de inventividade estão superando as proposições da ciência moderna *stricto sensu* e de sua performatividade técnico-mercadológica.

Lyotard era claro, em 1979, ao se referir aos tipos de pesquisa que estavam se delimitando:

Permite fazer que se compreenda a extensão dessas pesquisas centradas nas singularidades e nas ‘incomensurabilidades’ até o domínio da pragmática das dificuldades cotidianas. A idéia que se obtém dessas pesquisas (e de bastante outras) é que a preeminência da função continua derivada como paradigmas do conhecimento e da previsão está rumo de desaparecer. Interessando-se pelos indecíveis, os limites da precisão do controle, os quanta, os conflitos de informação não completa, os *fracta*, as catástrofes, os paradoxos pragmáticos, a ciência pós-moderna faz a teoria de sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Cambia o sentido da palavra saber, e diz como pode acontecer esse cambio. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é, em absoluto, o da melhor *performance*, mas o da diferença entendida como paralogia”. (LYOTARD, p. 123-4)<sup>14</sup>

Ao renunciar às grandes narrativas modernas, esse modelo de legitimação permite, à ciência, e à razão científica, abrir suas possibilidades inventivas e disseminar-se significativamente, pondo em jogo,

<sup>14</sup> LYOTARD, Jean-Francois. **La condition postmoderne**. Un rapport sur le savoir. Paris : Minuit, 1999 (1979). “En s’intéressant aux indécidables, aux limites de la prévision du contrôle, aux quantas, aux conflits à l’information non complète, aux « fracta », aux catastrophes, aux paradoxes pragmatiques, la science postmoderne fait la théorie de sa propre évolution comme discontinue, catastrophique, non rectifiable, paradoxale. Elle change le sens du mot savoir, et elle dit comment ce changement peut avoir lieu. Elle produit non pas du connu, mais de l’inconnu. Et elle suggère un modèle de légitimation qui n’est nullement celui de la meilleure performance, mais celui de la différence comprise comme paralogie.” (p. 96).

apenas, os pequenos relatos singulares próprios dos atores de cada jogo de linguagem específico, em todos e em cada um dos setores da ciência e do saber. Assim, a ciência pós-moderna tem desmontado o que se poderia denominar de meta-relatos, e com ajuda da filosofia contemporânea, tem reinvestido em outras formas de multiplicação das possibilidades da produção do saber. As principais teses filosóficas que têm contribuído a essa “paralogização” da ciência são, resumidamente, e seguindo a Tosel (2004, p. 53):

1. Rejeição de qualquer razão substancial, definida como o empreendimento da fundação metafísica dos saberes e como subsunção das racionalidades práticas sob um projeto histórico de emancipação (tipo, o reino da razão);

2. Eliminação de toda referência a um Sentido-Mestre supostamente orientador do pensamento e da ação;

3. Valorização da pluralidade dos saberes e de suas orientações; afirmação do múltiplo tomado no seu desabrochar horizontal; positividade das mestiçagens entre diferenças; prioridade para o acontecimento por sobre o processo unilinear.

Vê-se que o compromisso participativo da Universidade, como regra simples do seu acontecer, necessita considerar esta profunda transformação do status narrativo da ciência, de tal modo que na própria universidade se abram as condições para participar socialmente, além do imediatismo performativo da profissionalização racionalizante do mercado. Na medida em que a Universidade se ancore dogmaticamente nos grandes relatos modernos e se cuide de participar na transformação dos mesmos, porque funcionam como guias infalíveis na produção do conhecimento, a Universidade deixará, paradoxalmente, espaço para sua privatização sem questionamento. Escutemos a advertência de uma pesquisadora da área de educação superior, Jane Knight:

Para muitos educadores, no centro do debate está o impacto que terão o incremento do comércio e a nova política comercial sobre o propósito, a função e os valores da educação superior. A trindade ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade tem guiado tradicionalmente a evolução das universidades. É ainda válida a combinação destas funções, ou podem desagregar-se e ser oferecidas por provedores

distintos? Valores como a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, que tradicionalmente tem alicerçado a educação pública, se submetem a um rigoroso teste? Ainda se considera a educação um bem público no sentido de contribuir ao desenvolvimento da sociedade, ou se lhe percebe como um bem privado para o consumo dos indivíduos?”(KNIGHT, 2005, p. 44)<sup>15</sup>.

Na medida em que a Universidade não se jogue inteiramente nas práticas paralogicas da produção de saberes, confrontados no mar das refutações, das críticas, das desconstruções etc., ela refluirá rumo à rigidez defensiva e hiper-politizada numa resistência, louvável, mas ineficaz: o mundo lhe reclama, ainda, uma guia pertinaz, porém flexível nestas outras condições de objetivação. Na medida em que as estruturas dos programas de pesquisa, de ensino e de serviço, se tornem epistemologicamente rígidos, montados unicamente nos princípios lógicos da ciência moderna e de suas meta-narrativas, a universidade permitirá que, pelas bordas, lhe privatizem quantidades enormes de organizações, como já está acontecendo, e que não resista efetivamente a um desenho de privatização guiado exclusivamente pelas políticas e pelas leis do mercado.

Agora, por outro lado, não estamos seguros de que, apesar da pontual e lúcida alerta de Jane Knight, a alternativa seja simplesmente ou univer-

<sup>15</sup> “Algumas cifras. De 1950 até esta data, a matrícula universitária na América Latina e o Caribe passou de 279 mil a 12.3 milhões de alunos. De atender a 2 por cento da população escolar, passou-se a 21.7 por cento nesse período. O número de instituições de educação superior passou de 75 a 1.500. Para a ótica neoliberal isso significa negócio. Em efeito, em 1960 quase 70 por cento das universidades de América Latina eram públicas e hoje só 40 por cento. A matrícula correspondente a universidades públicas, que faz 45 anos era de 85 por cento, hoje representa 50 por cento. Esta transformação não é casual, mas deliberada, auspiciada pelos governos latino-americanos pressionados pelo neoliberalismo que os países ricos impõem, mas não praticam. Entre 1970 e 2000 o gasto público em educação superior nos países ricos da OCDE não deixou de crescer em proporção ao PIB, passando de 0.76 a 1.26 por cento. Mas em nossa região transitou de 0.54 por cento em 1970 a 0.80 por cento, e baixando até chegar a 0.75 por cento em 2000. E o que dizer da brecha científica. Entre 1990 e 2002 os países da OCDE aumentaram, de 2.21 a 2.46 por cento, a proporção do PIB destinada à pesquisa científica, ao mesmo tempo em que na nossa região, o montante oscila entre 0.31 e 0.34 por cento. O caso mexicano reforça as tendências mencionadas. Entre 1950 e 2004 o número de instituições de educação superior – não necessariamente universidades – passou de 39 a 1800 e a matrícula cresceu de 35 mil para 2.4 milhões nesse período. Igualmente, tem se privatizado a matrícula, de forma que, em vinte anos nas licenciaturas, as instituições privadas passaram de 16 a 32 por cento do total e em nível de pós-graduação de 20 a 40 por cento, duplicando sua presença na educação superior.” Armando Labra. *La Jornada*. 11-7-2005.

cidade pública ou universidade privada, como se toda universidade pública fosse inevitavelmente o melhor, e seu contrário o pior. O problema não passa só por essa simples oposição. A questão é saber se as universidades públicas ou privadas estão assumindo os desafios epistêmicos, ontológicos e políticos, que a ciência pós-moderna lhes lança, e com quais diferenças e objetivos. Em muitas universidades privadas, ou organizações empresariais (laboratórios, centros de pesquisa etc.), que desenvolvem programas massivos de pesquisa, assumem perfeitamente esse novo paradigma da indeterminabilidade, e lideram os logros e o poder da especialização. Isso diminui enormemente o poder da participação pública, que é mais do que necessária socialmente nos sistemas institucionais supercomplexos que se auto-organizam, organizando também suas formas de oferecer serviços sociais sem ter que passar unicamente pela lógica implacável do mercado. É bom lembrar a diferenciação que Rifkin faz entre o capitalismo moderno e o pós-moderno:

Que faz com que a era pós-moderna seja tão diferente da era moderna? A resposta – tão complexa como elementar – é esta: a era pós-moderna está ligada a um novo estágio do capitalismo baseado na mercantilização do tempo, a cultura e a experiência de vida, enquanto que na era anterior correspondia a um estágio anterior do capitalismo, baseado na mercantilização da terra e dos recursos, a mão de obra humana, a fabricação de bens e a produção de serviços básicos. (RIFKIN, 2000, p. 248).

Essas novas formas de mercantilização, e de seus “objetos”, não deixam lugar a dúvidas sobre o interesse que o capitalismo tem pela produção massiva de conhecimentos que permitam desenvolver suas estratégias produtivas cada vez mais agressivas em relação à própria determinação da vida e da existência dos indivíduos e das sociedades. O que não quer dizer que a universidade privada seja responsável, moralmente e estrategicamente, pela “decadência” da existência social, tal como a conhecíamos.

É um fato que os setores públicos, e suas universidades, precisam redefinir urgentemente o papel estratégico que têm que jogar neste mundo supercomplexo. Lembremos do caso do mapeamento do genoma humano no ano 2000, e de como o

consórcio internacional de laboratórios públicos e de universidades públicas venceu a corrida contra o consórcio privado por três dias, publicando os resultados imediatamente na internet e evitando, assim, as patentes do genoma para fins de exploração comercial unicamente. Mas todos sabem que isso foi por pouco, e que poderia não ter acontecido desse jeito. A iniciativa privada está muitas vezes mais aberta ao trabalho epistemológico paralogico do que a ciência acadêmica pública.

### 3.6. A tolerância comunicativa

Numa era de supercomplexidade, a universidade tem que elevar ao máximo as oportunidades para que se escutem vozes diferentes. (...) Mas a universidade está saturada de poder organizativo e epistêmico: a uma boa parte do pessoal docente falta confiança em si mesmo para se expressar. [...] numa era de supercomplexidade, a universidade tem que conviver necessariamente com o risco. Quiçá os que se sentem agravados não sejam populares, mas eles têm que aceitar o preço a pagar por aumentar ao máximo as visões, idéias e perspectivas frescas. (BARNETT, 2002, p. 147-148)

No nosso ponto de vista, a Universidade deve fazer todo o possível para que os dissensos conceituais possam efetivar-se, não mais no sentido do estabelecimento de cotas de poder petrificadas em torno de idéias políticas ou epistêmicas, ou ambas, mas sim de uma real participação organizacional e epistemológica dos atores universitários. Senão, o mais provável é que continuemos presos às dinâmicas dos poderes vigentes, ou dos grupos no poder vigente, nas universidades públicas, e refêns dos diretores e dos donos nas universidades privadas. E, assim, os professores e investigadores nunca poderão expressar todas as possíveis posições em torno da Universidade e da ciência. A capacidade de comunicar o que se inventa é o próprio futuro, já presente em muitos sentidos, da ciência e da Universidade. De novo Rifkin nos apóia nisto, quando afirma que:

Em nenhum outro campo tem sido maior a repercussão das novas idéias físicas, químicas e matemáticas do que nas humanidades. Se não há mais uma realidade fixa e cognoscível, mas realidades individuais que vamos criando ao participar no

mundo e experimentando, então não pode existir um meta-relato geral – uma visão que englobe a realidade. O mundo, para os pós-modernos, é uma construção humana. O criamos com as histórias que inventamos para explica-lo, segundo como elejamos viver nele, afirmam os semiólogos. Este novo mundo não é objetivo, mas sim contingente, não se compõe de verdades, mas sim de opções e possibilidades. É um mundo criado pela linguagem, unido por metáforas e significados em consenso e compartilhados, que vão mudando com o passo do tempo. A realidade não é uma herança que recebamos, mas sim algo que criamos inteiramente ao nos comunicar.” (RIFKIN, 2000, p. 254-5).

Independentemente de possíveis desacordos pontuais com alguns aspectos desta reflexão, o que interessa destacar e resgatar é a atitude que, no meio deste capitalismo contemporâneo feroz e voraz, tem que se adotar: procurar expor com os próprios meios da comunicação pública toda e qualquer invenção, contribuição, crítica, refutação, produzida nas universidades, como o modo de garantir que a mesma não se torne uma simples porca na engrenagem do cálculo econômico, sejam estas universidades públicas ou privadas.

A invenção precisa assumir-se em toda sua extensão radical, de modo que a universidade possa cumprir sua *função pública* de comunicar e de dotar socialmente a todos os membros da sociedade, da possibilidade do usufruto das descobertas científicas mais importantes. Diz Lyotard:

O problema é, pois, saber se é possível uma legitimação que se autorizara unicamente pela paralogia. É preciso distinguir o que é propriamente paralogia e que é inovação: esta é controlada, ou em todo caso utilizada pelo sistema para melhorar sua eficiência; aquela outra, é uma ‘jogada’, de uma importância freqüentemente não apreciada no terreno, feita na pragmática dos saberes; que, na realidade, uma se transforme na outra é freqüente, mas não necessário, e não necessariamente incômodo para a hipótese. Se se parte da descrição da pragmática científica, o acento deve situar-se, de agora em diante, no dissentimento. O consenso é um horizonte, nunca é adquirido. As pesquisas que se fazem sob a égide de um paradigma tendem a estabilizá-las; são como a exploração de uma ‘idéia’ tecnológica, econômica, artística. O que não é muito. Mas surpreende que sempre venha alguém a desordenar a ordem da ‘razão’. É preciso supor um poder que desestabiliza

as capacidades de explicar e que se manifesta pela promulgação de novas normas de inteligência ou, se se prefere, pela proposição de novas regras do jogo do linguagem científico que circunscrevem um novo campo de pesquisa. (...) Em si mesmo não carece de regras (existam classes ou tipos de catástrofes), mas sua determinação sempre é local. Levada à discussão científica e situada numa perspectiva temporal, esta propriedade implica a imprevisibilidade das ‘descobertas’. (LYOTARD, 1993, p. 128)

Ao que Lyotard nos convidava, já faz mais de 25 anos, hoje é uma realidade como tal. A importância da problemática epistemológica pós-moderna tem imediatamente repercussão nas dimensões políticas da questão. Evidentemente, que as teorias da imprevisibilidade, indeterminabilidade<sup>16</sup>, impugnabilidade, incerteza<sup>17</sup> etc. põem em jogo um número maior, e provavelmente cada vez melhor, de atores que podem participar da produção da pesquisa e de suas reais possibilidades inventivas. Tal como Barnett afirma, a comunicação pública e massiva é parte integrante, hoje, da própria pesquisa: cada vez mais cientistas, mais meios de comunicação de massa, investem tempo e dinheiro em explicar a ciência, suas invenções e descobertas etc., sem por isso perder necessariamente seriedade e compromisso epistemológicos.

Embora sejam dois níveis distintos – a paralogia e a performatividade –, não podem se separar como vimos anteriormente; uma das exigências (não chamaríamos mais de “Princípio”) da era

<sup>16</sup> RIFKIN, Jeremy. Op. Cit. “...os investigadores pós-modernos rejeitam a própria idéia de uma realidade fixa e concebível. A primeira fissura na armadura ilustrada abriu-se no século XX, quando o cientista alemão Werner Heisenberg introduziu a idéia de indeterminação no debate científico. Segundo o princípio de indeterminação de Heisenberg, é impossível que exista um observador imparcial que registre objetivamente os segredos da natureza – pressuposto central do método científico baconiano. O próprio ato de observar implica o observador com o objeto de estudo, influenciando nos resultados. Heisenberg demonstrou que todo o que fazemos, inclusive nossas observações, têm conseqüências. Longe de ser objetivo, cada ser humano é tanto observador como participante, influi e recebe influencia do mundo que tenta manipular.” (p. 252).

<sup>17</sup> PORTER, Luis. **La Universidad de papel**. Ensayos sobre la educación superior en México. México: UNAM, 2003. “Vivemos numa época em que a formação de conceitos mudou. Época de incerteza. Já não existe a idéia de progresso, nem de salvação. Não há leis na historia. O determinismo de Einstein foi superado pela incerteza de Bohr, tanto na física como no mundo social. O que conquistamos hoje retrocede amanhã, obrigando-nos a refazer cada dia o passo dado. Estamos numa era onde a globalização não é o objeto de consumo que cremos poder comprar por Internet. A globalização é uma metáfora do que podemos entender como a era planetária.” (p. 185).

atual é que as invenções se tornem públicas o mais eficaz e rapidamente possível, incluindo nisso as patentes privadas, ou a invenção privada. Mas a invenção, para que se torne realmente um elemento do processo sócio comunicacional atual, precisa ser propriamente invenção sem rodeios e sem condições. Uma invenção, programada para repetir-se agradavelmente nos corredores das faculdades ou nos programas de televisão, não faz mais do que comprometer o próprio sentido de nossa era com as formas mais implacáveis dos poderes do mercado. *Tem que se dizer aquilo que não se quer ouvir*. Esse teria de ser o único “princípio” da ciência “pós-moderna”, em nossa opinião. A razão não se esgota por isso, mas muda de canal: as argumentações agora, em vez de debilitar-se, têm que ser mais contundentes, mais fundamentadas, porém, sabendo que podem ser refutadas por outras argumentações com mais e melhores elementos em jogo. A razão já não pode ser programada por um princípio único e fundamental. Derrida:

Disso é que tratam todas as políticas da ciência e da cultura modernas quando se esforçam, e como poderiam fazê-lo diferentemente, em programar a invenção. A margem aleatória que elas querem integrar termina homogeneizada no cálculo, na ordem do calculável. Postula uma quantificação probabilística e fica, poderíamos dizer, no mesmo. Nenhuma surpresa. É o que eu chamaria da invenção do mesmo. É toda a invenção, ou quase. E não lhe oporia à invenção do outro (inclusive eu não lhe oporia nada), pois a oposição, dialética ou não, pertence ainda a este regime do mesmo. A invenção do outro não se opõe à do mesmo. Sua diferença assinala para um outro inesperado, para esta outra invenção que sonhamos: a de o inteiramente outro, aquela que deixe vir à alteridade ainda não antecipável e pela qual nenhum horizonte de espera parece estar ainda preparado, disposto, disponível. (DERRIDA, 1998, p. 53)<sup>18</sup>.

Promovemos uma escuta suficientemente aberta, mas não totalmente preparada para o inteiramente outro; essa alteridade que os acontecimentos contemporâneos na ciência, na tecnologia e na cultura, produzem efetivamente como tal. Mesmo e quando esta mesma ciência busque controlar, programaticamente, sua própria invenção desbocada. Exemplos: as células mães ou tronco, usadas com

fins terapêuticos; as possibilidades de engendrar embriões e fazê-los crescer e desenvolver-se fora de um útero humano etc.

Inventar sem princípios? Inventar sem limites? Inventar por inventar? Para que, depois, tanto as corporações empresariais como as corporações militares aproveitem as invenções para amealhar mais poder? Esses são problemas que a própria comunicabilidade e sociabilidade contemporâneas têm que pôr em jogo sistematicamente e de forma permanente. Tornar público e objeto de debate, de ensino, de política, de crítica e de desconstrução toda e qualquer invenção, numa Universidade *social* que não mais deverá existir entre muros<sup>19</sup>. Uma Universidade que se misture integralmente à sociedade, e ao mesmo tempo, se diferencie inteiramente *qua* acontecimento singular.

<sup>18</sup> DERRIDA, Jacques. *Psyché*. Invention de l'autre. Paris : Galilée, 1998. “Voilà ce que tentent toutes les politiques de la science et de la culture modernes quand elles s'efforcent, et comment pourraient-elles faire autrement, de programmer l'invention. La marge aléatoire qu'elles veulent intégrer reste homogène au calcul, à l'ordre du calculable. Elle relève d'une quantification probabilitaire et demeure, pourrait-on dire, dans le même. Pas de surprise absolue. C'est ce que j'appellerai l'invention du même. C'est toute l'invention, ou presque. Et je ne l'opposerai pas à l'invention de l'autre (d'ailleurs je ne lui opposerai rien), car l'opposition, dialectique ou non, appartient encore à ce régime du même. L'invention de l'autre ne s'oppose pas à celle du même. Sa différence fait signe vers une autre survenue, vers cette autre invention dont nous rêvons, celle du tout autre, celle qui laisse venir l'altérité encore inanticipable et pour laquelle aucun horizon d'attente ne paraît encore prêt, disposé, disponible.” (p. 53).

<sup>19</sup> PORTER, Luis. *La Universidad de papel*. Ensayos sobre la educación superior en México. México : UNAM, 2003. “... a futura universidade deveria ser uma universidade social, entendendo por universidade social uma instituição que não assume nenhuma de suas atividades como propriedade privada, mas como riqueza pública. Uma universidade cuja missão central é potencializar a liberdade de cada um dos indivíduos que a compõem, junto com o desenvolvimento de sua personalidade. Uma universidade onde o exercício da liberdade de cada indivíduo se compreende como o desenho e a permanente construção de seu próprio trajeto de vida, que, por definição, tem a ver com a geração, transmissão e divulgação do conhecimento”. (p. 221).

## REFERÊNCIAS

- BARNETT, Roland. **Los límites de la competencia**. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BARNETT, Roland. **Claves para entender la universidad**. En una era de supercomplejidad. Girona: Pomares, 2002.
- BRETON, Gilles; LAMBERT, Michel. **Globalisation et Universités**. Nouvel espace, nouveaux acteurs. Paris: Unesco/U.Laval, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **La era de la información**. Vol. III. Fin de milenio. México: Siglo XXI, 2000
- DERRIDA, Jacques. **Psyché**. Invention de l'autre. Paris: Galilée, 1987-1998.
- DERRIDA, Jacques. Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad. In: \_\_\_\_\_. **Como no hablar** y otros textos. Barcelona: Proyecto A, 1997. p. 117-138.
- DERRIDA, Jacques. As pupilas da Universidade. O principio de razão e a idéia de Universidade. In: \_\_\_\_\_. **O Olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p.123-157.
- DERRIDA, Jacques. **La universidad sin condición**. Madrid: Trotta, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- GIBBONS, Michael. L'avenir de l'enseignement supérieur dans un monde globalisé. In: BRETON, Gilles; LAMBERT, Michel. **Globalisation et Universités**. Nouvel espace, nouveaux acteurs. Paris: UNESCO/U.Laval, 2003. p. 117-127.
- HEIDEGGER, Martin. **La autoafirmación de la Universidad alemana**. Madrid: Tecnos, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. Discurso do reitorado (1933). In: **Escritos políticos** (1933-1966). Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razón instrumental**. Madrid: Trotta, 2002.
- JAMESON, Fredric. **Las semillas del tiempo**. Madrid: Trotta, 2000.
- KANT, Immanuel. **La contienda entre las facultades de filosofía y teología**. Madrid: Trotta, 1999.
- KNIGHT, Jane. Les accords commerciaux (AGCS): implications pour l'enseignement supérieur. In: BRETON, Gilles; LAMBERT, Michel. **Globalisation et Universités**. Nouvel espace, nouveaux acteurs. Paris: UNESCO/U. Laval, 2003. p. 87-115.
- KNIGHT, Jane. El comercio de la educación superior. Nuevas oportunidades y riesgos potenciales. **Revista Foreign Affairs en español**. v. 5, n. 2., p. 34-51, Abril-Junio 2005.
- LYOTARD, Jean-Francois. **La condition postmoderne**. Un rapport sur le savoir. Paris: Minuit, 1999 (1979).
- LYOTARD, Jean-Francois. **La condición postmoderna**. Informe sobre el saber. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- LYOTARD, Jean-Francois. **O pós-moderno explicado às crianças**. Correspondência 1982-1985. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- MICHAUD, Yves. **Qu'est-ce que c'est la globalisation?** Paris: Odile Jacob, 2004.
- NEAVE, Guy. **Educación Superior**: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement**. Paris. Gallimard, 1973.
- PISCITELLI, Alejandro. **Internet, la imprenta del siglo XXI**. Barcelona: Gedisa, 2005.
- PORTER, Luis. **La Universidad de papel**. Ensayos sobre la educación superior en México. México: UNAM, 2003.
- RIFKIN, Jeremy. **La era del acceso**. La revolución de la nueva economía. Barcelona: Paidós, 2000.
- TOSEL, André. Philosophies de la mondialisation. In: MICHAUD, Yves. **Qu'est-ce que c'est la globalisation?** Paris: Odile Jacob, 2004.



# REFLEXIONES HISTÓRICAS SOBRE EL PASO INTEROCEÁNICO DE PANAMÁ EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO Y PLANETARIO

Edmundo Aníbal Heredia\*

## RESUMEN

La historia de la posesión de los pasos interoceánicos, tanto los naturales como los artificiales, es una parte de la historia de los imperios, de sus expansiones y del dominio de los espacios marítimos. La comprensión del caso panameño se perfecciona en su confrontación con los restantes que se dan en todo el planeta. El istmo de Panamá fue un punto estratégico para la dominación colonial española, y luego el Canal fue una de las bases de la expansión imperial de los Estados Unidos. Las notas que se exponen aquí muestran su incidencia en la formación del panamericanismo y la importancia que le adjudicó en su momento España para la formación del pan-hispanismo. Documentos claves son expuestos para señalar la atención y la preocupación de algunas naciones latinoamericanas con el objetivo de participar con algún protagonismo en la construcción y luego en el control del Canal.

**Palabras-clave:** Canal de Panamá. Relaciones Internacionales Latinoamericanas. Comunicaciones Marítimas. Expansión Imperial.

## ABSTRACT

### HISTORICAL REFLECTIONS ON THE INTER-OCEANIC PASSAGE OF PANAMA IN THE LATIN AMERICAN AND GLOBAL CONTEXT

The history of possession of inter-oceanic passages, both natural and artificial, is a part of the history of empires, their expansion and domination of the seas. Understanding the case of Panama is perfect to confront with other cases elsewhere on the planet. The Isthmus of Panama was strategic for Spanish colonial rule, and soon after, the channel was one of the bases for imperial expansion of the United States. Our appointments show its impact on the foundation of panamericanism and its importance on the foundation of Spain's Pan-Hispanism. Key documents are presented emphasize the concern of some Latin American nations in order to participate in the construction and control of the Channel.

**Keywords:** Panama Channel. Latin American International Relations. Maritime Communications. Imperial Expansion.

---

\* Doutor em História, pela Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (FFHUNC), e Investigador Principal do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (Conicet). Autor de mais de cento e quarenta artigos e de quatorze livros sobre a história das relações internacionais latinoamericanas. E-mail: eanibalheredia@hotmail.com

## 1. Los Pasos Interoceánicos en el Mundo

Tanto en los pasos interoceánicos naturales como en los artificiales las potencias han puesto una cuidadosa atención, por entender que su posesión es condición indispensable para mantener o acrecentar su poderío. Esto ha sido como consecuencia de que una de las bases del poder de las naciones consiste en tener el control de comunicaciones eficientes, y los mares han sido y siguen siendo los espacios principales para conectar a las naciones y los continentes entre sí.<sup>1</sup> Un repaso a los procesos de construcción, ocupación y administración de estos pasos comprueba este aserto.

Así, el Estrecho del Bósforo – que separa y a la vez conecta a Europa y Asia – ha sido desde la antigüedad el punto estratégico por cuyo dominio han disputado los imperios; ha sido motivo de encarnizados enfrentamientos para dirimir objetivos estratégicos y económicos, y hasta escenario de choques culturales y religiosos. A su vez, el Estrecho de Gibraltar – con el Peñón apropiado por Gran Bretaña como vigía –, ha servido durante muchos siglos como puerta de entrada y salida desde un mar a otro por pueblos de civilizaciones diversas, y aún como vía de tránsito desde un continente a otro. Ambos han sido protagonistas fundamentales en las conexiones entre Europa y Asia, entre Occidente y Oriente, entre Europa y África. El Estrecho de Singapur, al Sur de la Península de Malaca – complementado por el Estrecho de Johore –, es el mejor paso entre el Océano Pacífico y el Océano Índico; también ahí estuvo presente el imperio británico, pues Singapur fue su colonia y hoy está integrado como Estado al Commonwealth.

Otra característica demostrativa de la lucha de los imperios por controlar estos pasos es la coincidencia entre los casos del Estrecho de Gibraltar con el de Singapur y aún con el de Magallanes; en este último Gran Bretaña ha tomado posesión compulsiva de territorios inmediatos – as Islas Malvinas, conservadas hasta hoy – considerándolos piezas valiosas de su Imperio, sobre todo en el dominio de los mares; en este caso la posesión fue a despecho de España y luego en connivencia con los Estados Unidos, cuando esta nación no se había convertido aún en potencia.<sup>2</sup>

Una larga experiencia en el valor y usufructo de ambos pasos ya había sido aquilatada al producirse la llegada del hombre europeo al continente americano, al terminar el siglo XV; se abrió entonces una nueva instancia en sus peripecias por trasladarse de uno a otro océano, de uno a otro continente. Al incorporar el Nuevo Mundo a sus dominios, Europa se enfrentó con un nuevo desafío, el de encontrar la unión de los Océanos Atlántico y Pacífico. Esta hazaña – considerada por algunos como mayor que la de Colón, por los avatares que hubieron de enfrentar sus protagonistas – le correspondió a Hernando de Magallanes, en 1520.

Desde entonces, el continente incorporado a los dominios europeos ofreció, así, una puerta marítima para enlazar los dos grandes mares; pero el Estrecho de Magallanes oponía grandes obstáculos naturales para una navegación franca y tranquila, al igual que los otros dos pasos inmediatos, esto es el que se llamaría luego Canal de Beagle y el Cabo de Hornos, en el confín austral. Tantas dificultades debían enfrentarse para hacer la travesía que España, habiéndose arrogado su dominio, no mantuvo allí estaciones permanentes ni se preocupó en asegurar sus derechos de propiedad. La gloria y fama de su descubridor consistiría más bien en la demostración práctica de que el planeta podía ser circunnavegado en su totalidad, lo que significó un colosal avance científico en su época.

El hecho de que exista sólo un paso natural, en el extremo sur del continente, y de condiciones desfavorables para la navegación, determinó importantes dificultades a las comunicaciones interoceánicas y aún entre las costas de uno y otro lado del continente, de incidencia en los planes de

<sup>1</sup> Mario Travassos afirmó que una aspiración histórica de las naciones es poseer varias salidas al mar y tener salidas a más de un mar. V. **Proyección Continental del Brasil**. 3. ed. Buenos Aires: Círculo Militar – Biblioteca del Oficial, 1941.

<sup>2</sup> Ya en el siglo XIX el imperio británico tuvo que enfrentarse a los Estados Unidos para mantener el dominio de los espacios marítimos, hasta llegar a una etapa de entendimiento convencional y mutuamente provechoso que se expresa formalmente en la OTAN. Este entendimiento se hizo sentir en el apoyo norteamericano a Gran Bretaña contra Argentina en la Guerra de Malvinas, siendo estas islas un enclave para las comunicaciones – entre otras cosas – como el que tuvo el Estrecho de Gibraltar en los tiempos de auge del Mediterráneo. Quizá el Peñón de Gibraltar sea hoy algo así como una pieza de museo, de valor simbólico, en tanto el archipiélago malvinense ofrece realidades y potencialidades de gran significación estratégica y económica; de todos modos, los valores simbólicos adquieren un significado tangible cuya conservación cuidan los imperios como expresión de su poderío.

dominación y de explotación de recursos. Por tanto, condicionó los proyectos de expansión, provocó enfrentamientos entre los países poderosos y fue causa determinante de la búsqueda y apropiación de enclaves estratégicos.

Era necesario, pues, procurar otra vía, y la preferida desde los inicios fue la del istmo de Panamá, entre una docena de otras alternativas que se presentaban en la parte más estrecha del continente, esto es en la América Central. El istmo resultó ser el camino más directo para conectar el Océano Atlántico con el Océano Pacífico, a través del Mar Caribe. Desde que Vasco Núñez de Balboa avizó el Océano Pacífico desde el istmo, en 1513, éste pasó a ser un motivo de codicia de las potencias, por lo cual España debió poner en sus cercanías las más sólidas fortalezas para defenderse de sus competidores europeos. Su valor estratégico se mantuvo durante el transcurso de los siglos, aún con los avances tecnológicos logrados en el arte de la navegación y con las demandas de ocupación de espacios para asegurar mercados y productos críticos, y se mantuvo en los tiempos de las emancipaciones y de la formación de las nuevas naciones, hasta nuestros días.

En este sentido, el istmo panameño ofrecía una característica semejante a la del istmo de Suez, que permitía conectar el Mediterráneo y el Océano Índico a través del Mar Rojo. El paralelismo del destino de ambos corredores se mostraría desde mediados del siglo XIX, cuando el de Suez primero y el de Panamá decenios más tarde – ya con la existencia de notables adelantos técnicos y científicos – fueran objeto de una canalización para obviar el tránsito terrestre y permitir que un mismo barco navegase directamente de uno a otro mar. La comparación de ambas empresas de ingeniería muestra evidencias de este paralelismo, en el hecho de que en ambos casos la misma empresa acometiera las construcciones, como también de que potencias extrañas a los verdaderos propietarios de los territorios involucrados asumieran compulsivamente el control, y en que las inversiones de capitales dieran lugar a confrontaciones que involucraron a gobiernos y a particulares.

Estas someras referencias nos están señalando taxativamente la íntima conexión que puede existir entre los estudios geográficos y los estudios his-

tóricos. Esto explica también que en los últimos decenios se haya desarrollado con intensidad la geografía histórica como una auténtica rama que se integra a la ciencia geográfica.<sup>3</sup> Por eso, una pregunta razonable, a la manera de hipótesis, es si los cambios geográficos, sean naturales o artificiales, son motivo de estudios históricos en cuanto esos cambios determinan también la modificación de los comportamientos humanos, tomados en el transcurso del tiempo, en cuyo caso corresponden formulaciones inter-disciplinarias que complementen los aportes de una y otra disciplina.

## 2. El Canal de Panamá y América Latina

Durante siglos, Europa consideró que el paso interoceánico de Panamá era una cuestión propia, que le pertenecía. Una buena parte de la historia colonial de América se desarrolló en torno a la comunicación interoceánica, porque permitía conectar a los países europeos con Asia y porque permitía al imperio español comunicarse con sus dominios que daban al Océano Pacífico. Entre los varios corredores interoceánicos (Veracruz-Acapulco, Lago de Nicaragua-Río San Juan, y una decena de otras alternativas menores), el del istmo era el más conveniente. Al respecto, esta preocupación española se vio reflejada en los abundantes testimonios dejados por funcionarios, viajeros, comerciantes, etc., que hoy permiten un pormenorizado conocimiento de esa historia.<sup>4</sup>

Producidas las revoluciones de emancipación, las nuevas naciones estuvieron demasiado ocupadas en afirmar sus independencias políticas y en organizarse como Estados, y descuidaron este aspecto de las comunicaciones interoceánicas, en tanto las potencias se mantuvieron atentas. Salvo excepciones de personas esclarecidas, como Simón Bolívar, la indiferencia o la ignorancia fueron los

<sup>3</sup> V. CORTEZ, Claude (Comp.). **Geografía Histórica**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1991. Dice este autor que desde los años setenta del siglo XX la geografía histórica ha tenido tres objetivos principales: los cambios geográficos a través del tiempo, el desarrollo de los paisajes y la evolución de las formas espaciales.

<sup>4</sup> V. SAUER, Carl O. Introducción a la Geografía Histórica. En: CORTEZ. Op. Cit., p. 42. Dice Sauer que “tal vez no existe en ninguna otra parte del nuevo mundo una documentación tan elaborada sobre asentamientos, producción y vida económica como la de las colonias españolas”.

signos característicos en los gobiernos latinoamericanos.

Fue a mediados del siglo XIX cuando los Estados Unidos decidieron una intervención directa sobre el caso. El descubrimiento del oro en California fue el incentivo coyuntural que ocasionó una política intervencionista que venía gestándose desde tiempo atrás. Fue necesario el entendimiento con Gran Bretaña para que el gobierno norteamericano quedara con las manos libres de rivales poderosos para avanzar en su proyecto. Hubo entendimientos entre las dos naciones para el posicionamiento en el Istmo, incentivado cuando apareció el plan francés, que ambas querían desbaratar. El proceso tuvo un punto inicial con el Tratado Clayton-Bulwer (1850) por el cual las dos naciones convinieron en actuar de común acuerdo y sin interferirse recíprocamente en la administración y control de la comunicación bioceánica a través de Panamá.

Hacia mediados del siglo XIX hubo una etapa en que Colombia –poseedora del territorio istmico– mantuvo buenas relaciones con Estados Unidos, no obstante sus presiones; pero al avanzar el proyecto francés de construcción del Canal su gobierno trató de desentenderse de esas presiones, y fue entonces cuando prosperó el proyecto francés. El tema pasó entonces a ser de estricta competencia entre la empresa de Fernando de Leseps y los gobiernos colombiano y estadounidense. El posterior descalabro financiero de Leseps favoreció los planes norteamericanos, y a partir de allí Colombia debió ceder a sus insistencias.

En tanto, las naciones latinoamericanas, en general, permanecían ajenas e indiferentes a la cuestión, con una excepción: Chile. En efecto, la diplomacia chilena seguía atentamente estos vaivenes geopolíticos y financieros.

Cuando finalmente los Estados Unidos asumieron la construcción del Canal, Gran Bretaña le dio carta franca para apropiarse todos los derechos, incluso el del control del paso, suscribiéndose para ello el Tratado Hay-Pauncefote (1901). Con esto, la aquiescencia colombiana era irremediable, y así sobrevinieron los Tratados entre Colombia y Estados Unidos (Herrán-Hay, y Hay-Bunau Varilla, 1903).

En tanto, las naciones latinoamericanas estaban entretenidas en cruentas guerras civiles o vecina-

les, en un tiempo en el que ninguna confrontación hubiera sido más justa que la de dirimir la manera de asegurar el control ístmico sin la ingerencia de potencias extrañas, o al menos conciliando los diversos intereses. Habría que esperar hasta los comienzos del siglo XX, para que Augusto César Sandino declarara al mundo que la zona canalera centroamericana debía pertenecer a la república “Indo-hispano-americana”. Pero ya era tarde.

El gobierno argentino fue uno de los que mostraron mayor indiferencia e ignorancia en la cuestión canalera. Una muestra son las instrucciones que se dieron al representante de este gobierno en Bogotá y Caracas, Martín García Merou, en los 1880; no decían una sola palabra con respecto al istmo y a la construcción del Canal, cuando este tema ya estaba instalado como una gran empresa que debía modificar sensiblemente el mapa americano y que ya estaba en vías de realización. Sobre este asunto García Merou se limitó a informar a su Ministro que el gobierno de Bogotá era débil debido a las presiones internacionales que debía soportar en relación a la construcción del Canal; afirmó que nada podía esperarse de las relaciones de Argentina con Colombia y terminó recomendando que no se emprendiera ninguna acción para activar esas relaciones. El reemplazante de García Merou, Carlos Calvo y Capdevila, se refirió al tema sólo al mostrar su preocupación cuando advirtió la influencia de Chile sobre el gobierno colombiano, lo que respondía a “sus codiciosos proyectos sobre el canal de Panamá”.<sup>5</sup> Como se ve, el tema del Canal era visto sólo desde la perspectiva de las rencillas vecinales.

Si bien la indiferencia o la ignorancia acerca de la importancia de la apertura del Canal fueron las notas predominantes en las naciones latinoamericanas, hubo voces que se expresaron sobre la significación internacional y continental de la empresa, como algo realmente fundamental para el futuro de

<sup>5</sup> AUZA, Néstor Tomás. La Representación Diplomática Argentina en Colombia y Venezuela (1882-1885). Primera Parte. En: **Investigaciones y Ensayos**. Academia Nacional de la Historia, 42. Buenos Aires, enero-diciembre de 1992. Dice este autor, en relación a la participación de Argentina en una Exposición que se hacía en Caracas en homenaje a Bolívar: “...el Ministro de Relaciones Exteriores (Victorino de la Plaza) no dio prueba de mucho entusiasmo en propiciar una representación generosa y amplia de la producción intelectual argentina, y es probable que la mezquina muestra fuera parte del desinterés con que miraba las cuestiones americanas.”

América. Entre ellas, se destacó la voz tonante de Domingo Faustino Sarmiento quien, en su último libro (1882), se pronunció con vehemencia a favor de la construcción del Canal.<sup>6</sup>

Indudablemente, Sarmiento obraba bajo la impresión de sus contactos de otrora con el panameño Justo Arosemena, a quien había conocido y tratado en el Congreso de Lima de 1864-1865, al que ambos concurren como representantes de sus respectivos países. Arosemena había logrado en 1855 la creación del Estado Soberano de Panamá, cuyo gobierno encabezó durante su corta duración; en esa ocasión había expresado: “De Panamá al Cabo de Hornos seremos una sola familia, con un solo nombre, un gobierno común, y un designio.”<sup>7</sup> En el Congreso de Lima, Arosemena presentó un opúsculo titulado *Estudio sobre la Idea de una Liga Americana*, y lo distribuyó entre los congresistas; Sarmiento lo leyó con atención y en concordancia con las ideas del panameño presentó un proyecto para que el Congreso declarara que el daño entonces inferido por España al Perú – la toma de las Islas Chincha- era una grave ofensa para toda la América.

Una diferencia en un punto sustancial separaba, sin embargo, los pensamientos de Sarmiento y Arosemena; mientras el primero admiraba a los Estados Unidos y aplaudía su influencia en América Latina, el segundo estaba prevenido ante el avance del imperio en cuanto cercenaba las soberanías nacionales. Era evidente que las ideas federalistas de Arosemena con respecto a la organización de América Latina, que entre otras cosas debía actuar como una barrera de contención contra los Estados Unidos, no eran compatibles con las de Sarmiento.

Otras voces se dejaron oír en protesta por la política hegemónica norteamericana sobre el Canal. Carlos Rama cita al uruguayo José Enrique Rodó, al venezolano Rufino Blanco Fombona, al peruano Francisco García Calderón, al mexicano José Vasconcelos, al guatemalteco Enrique Gómez Carrillo, al argentino Manuel Ugarte.<sup>8</sup> Luis Vitale agrega al marxista cubano Julio Antonio Mella, quien en 1925 fundó la Liga Antiimperialista, desde la cual bregó por la internacionalización del Canal.<sup>9</sup> Podríamos agregar, entre otros, al argentino José Ingenieros, quien se pronunció con vehemencia

contra la Doctrina Monroe y entendió que el control norteamericano sobre el Canal era sólo un paso inicial para dominar toda América Latina.<sup>10</sup>

Como lo señala Robert Burr, desde los 1850 Chile, Bolivia y Perú comenzaron a entender la importancia del paso interoceánico, motivados principalmente por la necesidad de introducir armas desde Europa por esa vía, armas que estaban destinadas a dirimir sus conflictos vecinales.<sup>11</sup> De todos modos, Chile fue el país de América del Sur que tuvo mayor preocupación por participar en la cuestión del Canal, sobre todo por la importancia que tenía esa vía para comunicarse con el Atlántico y con Europa. Así lo prueban numerosos documentos diplomáticos, y de hecho la tarea más importante que se encomendó en los 1880' al representante chileno en Bogotá, José Antonio Soffia, fue el de bregar para que el gobierno colombiano acordase con Chile la política encaminada a la construcción y administración del Canal. Pero la motivación principal chilena era acrecentar su poder en el Pacífico para así hacerse fuerte en su prolongada confrontación con Argentina, con la cual tenía

<sup>6</sup> **Conflicto y Armonías de las Razas en América.** Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1915. Decía allí el sanjuanino, en su apresurado estilo: “... los canales que suceden a los istmos, rotos, perforados, abiertos, unen los continentes que éstos separaban, como el de Suez ha hecho un mundo y continente sólo de la Europa, el África y el Asia...” p. 277. “...la ya emprendida apertura del canal de Panamá, que quedará dentro de seis años, pues Lesseps anuncia terminarlo para 1888, convertida la Nueva Granada en el centro del mundo moderno que ha dejado de dividirse en occidental y oriental, y Panamá en el emporio del universo, con todas las acumulaciones de población y de riqueza que se acumulan en puntos tales, y que se han llamado antes Venecia, Amberes o Londres, según se cambia el lugar de las permutas mercantiles...” p. 368.

<sup>7</sup> AROSEMENA, Justo. **Panamá y Nuestra América.** México, UNAM, 1988. p. 160. V. al respecto nuestro estudio *Sarmiento en Lima*. En: **Boletín del Instituto Riva-Agüero**. 15. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1988.

<sup>8</sup> RAMA, Carlos. **Historia de América Latina.** Barcelona: Brughera, 1978.

<sup>9</sup> VITALE, Luis. **Historia General de América Latina. La Formación Semicolonial. I (1890-1930).** Caracas, 1984. Es oportuno recordar, a la manera de homenaje, a este gran latinoamericanista, que falleció el 27 de junio de 2010.

<sup>10</sup> **Por la Unión Latinoamericana.** Mérida Yucatán: Imprenta Gamboa Guzmán, 1923.

<sup>11</sup> BURR, Robert N. The Balance of Power in Nineteenth-Century South America's: an Exploration Essay. En: **The Hispanic American Historical Review**. XXXV, 1. Durham, febrero de 1955. Este autor sugiere que el gobierno colombiano admitía el paso de armas por Panamá para el Perú porque estaba receloso del poder naval chileno, a tal punto que llegó a denunciar que Chile era un peligro para la paz del continente.

pendientes varias cuestiones de límites; esta situación se mantendría muy viva hasta 1902, en que se firmaron los Pactos de Mayo, con lo que se puso fin a la carrera armamentista de ambas naciones.

Obviamente, preocupaba al gobierno chileno el uso que hacían del istmo sus consuetudinarios enemigos del Pacífico – Perú, Bolivia, Ecuador –, que recibían armas europeas a través del paso; esta situación recrudeció durante la Guerra del Pacífico. El Cónsul de Chile en Panamá se quejó reiteradamente al gobierno colombiano porque las armas destinadas al Perú pasaban impunemente por el territorio panameño;<sup>12</sup> el Secretario de Gobierno de Panamá trató de eludir todo compromiso respondiendo que las normas sobre el tránsito por el istmo eran contradictorias, y que en consecuencia no estaba en condiciones de atender el reclamo.<sup>13</sup> Pero el Canciller colombiano fue mucho más expeditivo, y contestó que la vía ferroviaria por Panamá había sido declarada enteramente franca, y que por ello las cargas transportadas estaban exentas de control; sólo se comprometía a no permitir el comercio de armas durante el tránsito, ni el embarque de tropas, pero advirtió que para su intervención debía mediar al respecto la denuncia formal de las naciones que se sintieran perjudicadas.<sup>14</sup> Obviamente, el gobierno chileno no quedó satisfecho con ninguna de las respuestas.

También se preocupó el gobierno chileno por proteger a los obreros de su nación que trabajaban en la construcción; el clima y los rigores de los trabajos conspiraban contra la salud, y por ello Chile – al igual que otras naciones – se ocupó de subvencionar el Hospital de Extranjeros que atendía a los operarios enfermos. El Cónsul destacado en Panamá se alarmó al saber que el número de chilenos afectados en su salud aumentaba significativamente.<sup>15</sup>

Debe recordarse, además, que hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX Chile tenía la mayor flota del Pacífico americano, y esa situación se mantuvo hasta que los Estados Unidos conectaron sus costas Este y Oeste a través del Canal; este poderío en el mar devenía de sus confrontaciones con Bolivia y Perú, que desencadenó la Guerra del Pacífico, eminentemente marítima; Chile hizo sentir esa presencia cuando pudo, como cuando en 1902 el crucero *Presidente Pinto* se presentó en la

bahía de Panamá, poco después de la ocupación norteamericana; según el Cónsul chileno, la presencia del barco de guerra despertó las simpatías hacia Chile de la población panameña.<sup>16</sup> Sin embargo, desde que los Estados Unidos asumieron definitivamente la construcción del Canal, Chile mantuvo una política de acercamiento y respeto hacia el gobierno de Washington.

Las naciones vecinas a Chile recelaban, como es lógico, de ese poder naval, pero poco pudieron hacer, sobre todo luego de la guerra con Bolivia y Perú, que dejó a Chile prácticamente dueño del Pacífico Sur americano. Los observadores oficiales se mostraron alarmados, pero nada más. Por ejemplo, el representante de Ecuador en Washington seguía con atención los avatares de la construcción del Canal, y especulaba sobre el giro que tomarían las relaciones de poder naval cuando el paso estuviese abierto, con la expectativa de que entonces Chile perdería la condición que entonces detentaba.<sup>17</sup>

Una razón más ha tenido Chile para considerar al istmo y al Canal como algo entrañable, y es su “loca geografía”, como la llamó Benjamín Subercaseaux. En efecto, su extrema delgadez territorial

<sup>12</sup> **Del Cónsul de Chile en Panamá al Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia.** Panamá, 4 de agosto de 1879. Archivo General de la Nación, Santiago de Chile (en adelante ANCHI). Ministerio de Relaciones Exteriores, 181.

<sup>13</sup> **Del Secretario de Gobierno de Panamá al Cónsul de Chile en Panamá.** Panamá, 4 de agosto de 1879. ANCHI. Ministerio de Relaciones Exteriores, 181.

<sup>14</sup> **Del Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia, Luis Carlos Rivas, al Ministro de Relaciones Exteriores de Chile.** Bogotá, 18 de julio de 1879. ANCHI, Ministerio de Relaciones Exteriores, 181.

<sup>15</sup> **Del Cónsul de Chile en Panamá, R. Arias, al Ministro Plenipotenciario de Chile en Colombia, José Antonio Soffía.** Panamá, 19 de marzo de 1883. ANCHI. Ministerio de Relaciones Exteriores, 217, pº 275.

<sup>16</sup> **Del Cónsul de Chile en Panamá, Jerónimo Ossa, al Ministro de Relaciones Exteriores de Chile.** Panamá, 23 de octubre de 1902. ANCHI. Ministerio de Relaciones Exteriores, 718, pº 233-236. Decía allí Ossa, quizá con cierta desmesura: “Esta sola manifestación sería suficiente para encontrar plausible y oportuna la venida del crucero, que por otra parte da a Chile voz y voto en el concierto de las grandes potencias...”

<sup>17</sup> **De Antonio Flores al Ministro de Relaciones Exteriores del Ecuador.** Washington, 9 de julio de 1885. Flores comentaba en esta nota un artículo del periódico *Sun*, contrario al gobierno de Washington, en que se resaltaba la superioridad “incontestable” de la flota chilena, pero presumía que no quedaría nada de ella si entraba en guerra con los Estados Unidos. Presentó el tema al Ministro de Estado, Bayard, pero éste desestimó todo rumor acerca de un enfrentamiento armado. Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador, Quito. Comunicaciones recibidas de la Legación del Ecuador en Estados Unidos, tomo VI, 1885.

lo aprisiona entre la Cordillera de los Andes y el Pacífico, y ello, sumado a sus extensas costas, son la explicación con que este autor justifica la necesidad de Chile de extremar los recaudos para asegurar sus comunicaciones por aire y por mar.<sup>18</sup>

Otra implicancia estrictamente latinoamericana es que el Canal dio lugar a la creación de una nación, con lo cual se modificó el mapa político del continente; en tanto, el Canal mismo dio lugar a una modificación sustancial en las condiciones prácticas de relacionamiento entre las naciones latinoamericanas. En este sentido, se abrió una nueva etapa en el proceso de las independencias y en la formación de las naciones latinoamericanas.

Es obvio que la independencia de Panamá estuvo íntimamente ligada a la construcción del Canal y a abrir el camino para que los Estados Unidos asumiesen la totalidad de las tareas, incluyendo la posterior administración de su uso. Por eso parece coherente que en la América del Sur el primer gobierno en pronunciarse a favor del reconocimiento de la independencia panameña fuese el Brasil, que mostraba inclinación hacia la conservación de buenas relaciones con los Estados Unidos. En efecto, fue el gobierno de Rio de Janeiro el que incitó a los de Argentina y Chile para una simultánea declaración de reconocimiento de la independencia, insinuando que ello favorecería la formación de la entente que se estaba formando entre las tres naciones, conocida como el ABC.<sup>19</sup> Debe recordarse que el ABC tuvo un papel importante para zanjar el conflicto entre Estados Unidos y México, por lo que la decisión conjunta estaba, al menos implícitamente, vinculada a fortalecer las relaciones con la nación norteamericana.

El Canal consagró la consolidación de un sistema americano de naciones, hegemonizado por los Estados Unidos, a la vez que actualizó una vez más la Doctrina Monroe, en el sentido de que con ello los Estados Unidos confirmaron su preeminencia en los asuntos americanos por encima de los intereses de las naciones europeas, lo que se haría ostensible al reemplazar y tomar a su cargo y beneficio el proyecto francés de construcción del Canal.

Sin embargo, y con la luz de una perspectiva histórica, el Canal de Panamá no ha logrado modificar las estructuras espaciales internas de las naciones nacidas del tronco español, como

lo prueba la persistencia de las localizaciones de los puertos, que siguen siendo los mismos de los tiempos coloniales, además de seguir siendo, en su mayoría, las sedes de las capitales nacionales, o estar inmediatos a ellas.<sup>20</sup> Esto se debe a que los sistemas hegemónicos de las grandes potencias siguen ejerciendo presiones políticas y estratégicas para mantener esas estructuras, al mismo tiempo que aprovechan los avances de las comunicaciones interoceánicas, como es el caso del Canal de Panamá. Una demostración concreta es que hoy se están realizando obras de ensanchamiento del paso canalero, con lo que su utilización se extenderá a los barcos de la mayor envergadura.

### 3. El Canal de Panamá y el Panamericanismo

Las palabras no surgen por casualidad: El Panamericanismo está íntimamente ligado al Canal de Panamá. El término *Panamá* le vino como anillo al dedo a los Estados Unidos, en tanto enlaza el nombre del istmo con el de la doctrina, que postula una América totalizadora bajo su hegemonía, para lo cual el prefijo "pan" lo expresa rotundamente desde la lengua griega.<sup>21</sup>

A comienzos de la década de los 1880' los Estados Unidos proyectaron la realización de un

<sup>18</sup> SUBERCASEAUX, Benjamín. **Chile, o una Loca Geografía**. 2. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1980. (1. ed.: Santiago de Chile, 1940).

<sup>19</sup> Panamá solicitó a los Estados Unidos que gestionara el reconocimiento de su independencia ante las demás naciones, y el Canciller brasileño, Barón de Rio Branco, asumió esa tarea ante Argentina, Chile y México, instando a sus gobiernos a que lo hicieran de inmediato. V. ALEIXO, José Carlos Brandi. **O Brasil e o Panamá: dois faustos aniversários**. São Paulo: Parlamento Latino-Americano, 1994. Por su parte, Moniz Bandeira afirma que el punto de partida del ABC fue la insistencia del Brasil para reconocer esa independencia en forma conjunta con Argentina y Chile. BANDEIRA, L. A. Moniz. *As Relações Regionais no Cone Sul: iniciativas de Integração*. En: CERVO, Amado Luiz; RAPOPORT, Mario (Orgs.). **História do Cone Sul**. Rio de Janeiro: Revan, 1998

<sup>20</sup> V. AMIUNE, José Miguel. Geopolítica de Integración Física en América del Sur. En: **El Periódico del Ceid**. II, 7. Buenos Aires, agosto-diciembre de 2002

<sup>21</sup> Resulta curioso que la palabra "panamá", de origen indígena, se consustancie en el devenir histórico con el término "panamericanismo", siendo de tan diversos orígenes uno y otro. La palabra "panamá" significa, para algunos, abundancia de peces y mariscos, y para otros, un tipo de árbol frondoso, y proviene de la lengua cueva. Lo más curioso es que en esta confluencia idiomática hay una raíz griega, por una parte, e indígena americana, por otra.

Congreso Interamericano, cuando ya el proyecto del paso interoceánico estaba en la mente de sus organizadores. La precaución norteamericana era con respecto a la ingerencia de las naciones europeas, y por ello apeló a la Doctrina Monroe, argumentando que era un principio afirmado y reconocido que las naciones europeas no debían inmiscuirse en los asuntos de este continente. El gobierno norteamericano hizo publicar en el diario londinense *Times* – que tenía repercusión en toda Europa – una declaración oficial que intentaba hacer entender a los gabinetes europeos que, así como los Estados Unidos se mostraban prescindentes ante los asuntos europeos, de la misma manera debían proceder los gobiernos europeos con respecto a los asuntos americanos. El documento, dirigido obviamente a los gobiernos de Europa, agregaba que esa ingerencia sería considerada por los Estados Unidos como una amenaza a la paz; y remataba la circular oficial afirmando concretamente que la neutralidad del istmo era una cuestión estrictamente americana, y que por lo tanto Europa no tenía derecho a alterar los principios de la Doctrina Monroe.<sup>22</sup>

Si tomamos como inicio formal del Panamericanismo la realización de la Primera Conferencia Interamericana en Washington (1889-1890), pueden encerrarse en el período que se inicia entonces y que culmina en 1914 con la inauguración del Canal, los trabajos decisivos de los Estados Unidos por imponer su predominio sobre América Latina. Es en estos años cuando se forma la idea de Hemisferio Occidental, como separación concreta de la civilización europea y la creación de una civilización “americana”, que coincide cronológicamente con los esfuerzos de los Estados Unidos para quedar con el control de la construcción y administración del Canal. De todos modos, no fue fácil para los Estados Unidos concretar en estos años sus proyectos de expansión; en la misma Conferencia Interamericana citada encontró obstáculos a los que debió avocarse en los años siguientes. Justamente en el mismo año de la inauguración del Canal se iniciaba la Gran Guerra europea, dos hechos contradictorios pero a la vez coincidentes para marcar el afianzamiento del poderío norteamericano en el futuro. Los años de ese período parecen ser los decisivos en la conformación del nuevo imperio, y el nombre de Teodoro Roosevelt surge como el del gran estadista

y promotor de la política de expansión y predominio que tuvo al Canal de Panamá como el eje de su hegemonía.<sup>23</sup> Luego de un interregno caracterizado por las disputas internacionales y por la puja de los Estados Unidos por predominar en el continente americano en reemplazo de los viejos imperios europeos, el desplazamiento del proyecto francés de construcción del Canal por el norteamericano se constituyó en la máxima representación de esa transición.<sup>24</sup> El panamericanismo fue, entonces, la doctrina de base para que los Estados Unidos adquirieran el rango de gran potencia.

Por otra parte, el Canal hizo dar un giro a la orientación espacial americana, al revalorizar definitivamente a los espacios territoriales orientados al Océano Pacífico, que antes eran la trastienda del mundo occidental. Estados Unidos alcanzó definitivamente el control de ambos océanos y unió a los dos extremos de su propio país, con lo que pudo unificar su estrategia marítima. Además, al quedar separado en dos partes el continente americano, controló su comunicación a través de un puente, que construyó unos años después de la apertura del Canal.

#### 4. El Canal de Panamá y el Pan-Hispanismo

La cuestión del Canal estuvo también presente en las disputas que en los últimos decenios del siglo XIX libraron España y los Estados Unidos por adscribir los espacios latinoamericanos a su influencia; predominaban en la posición norteamer-

<sup>22</sup> Estos datos eran recogidos por el Ministro argentino acreditado en Londres, y los comunicaba a su gobierno. **De Manuel R. García al Ministro de Relaciones Exteriores de Argentina.** Londres, 31 de octubre de 1881. Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Argentina. Sección Política y Consular, Caja 233.

<sup>23</sup> La figura de Teodoro Rossevelt es la más emblemática en esta etapa del avance norteamericano sobre el continente. Su experiencia se inició como soldado de la caballería norteamericana en la guerra de Cuba contra España, y continuó con el estudio de la historia de la conquista y colonización española de América. Ya Presidente, recorrió las obras del Canal, cuando las epidemias diezmaban a sus obreros, ostentando un imaculado traje tropical y calzando un sombrero “panameño”, tal como lo registran las fotografías tomadas en la ocasión.

<sup>24</sup> Esa transición ha sido vista también como el de un período de detención y “languidez” de la idea panamericanista, en virtud de que los postulados de aquella Conferencia de 1889-1890 sufrieron un traspie. V. PUIG, Juan Carlos y Delia COLOMBO IMAZ. Panamericanismo por Inercia (1889-1910). En: **Revista de Derecho Internacional y Ciencias Diplomáticas.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario. XXI, p. 41-42, 1972.



ricana los intereses pragmáticos y económicos, y en la de España los políticos y culturales. El enfrentamiento del pan-hispanismo y el panamericanismo se constituyó así en un capítulo significativo de la historia de América Latina.<sup>25</sup> La preocupación de España se centraba en la conservación de Cuba y Puerto Rico, cuya liberación de la dominación hispánica era alentada desembozadamente desde los Estados Unidos; por eso es que la diplomacia española trabajó intensamente para lograr que el istmo no quedase bajo el control norteamericano, acción que desarrolló en especial sobre los gobiernos latinoamericanos, tratando de que se sumasen a sus propósitos.<sup>26</sup> Los representantes del gobierno español en Colombia fueron los encargados de hacer sentir los intereses de esa nación en el destino del Canal.<sup>27</sup>

Los esfuerzos españoles llegaron al extremo de proyectar una concertación entre las naciones europeas para internacionalizar el Canal, presidida por España. El representante en Bogotá trató de obtener el apoyo del gobierno de Colombia, para lo cual se acercó a personajes de la política y de la economía de ese país; cuando se formó una Asamblea para reformar la Constitución colombiana, presentó a los constituyentes un proyecto de artículo declarando al futuro Canal de neutralidad internacional; redactó un proyecto de Tratado en el mismo sentido, y lo hizo conocer a las autoridades colombianas y a los representantes de Inglaterra, Francia y Alemania; también mantuvo tratos con el representante de Chile en Bogotá, por considerar que era la nación latinoamericana más interesada en la cuestión, y con lo cual el acuerdo alcanzaría la dimensión de “universal”.<sup>28</sup>

Asimismo, los diplomáticos españoles hicieron gestiones ante la Unión Iberoamericana, que tenía filiales en varios países latinoamericanos y que procuraba acrecentar los intercambios comerciales entre América Latina y la Península; en este caso el objetivo era establecer una línea directa de vapores entre España y el puerto de Colón, y realizar exposiciones permanentes de productos comerciales en Panamá y en Madrid.<sup>29</sup>

Sin duda, dado el estado en que se encontraba España por entonces, tanto en su situación interior como en su ubicación política entre las naciones europeas, eran sólo irrealizables sueños de grandeza.

## 5. Conclusiones. El Canal de Panamá y el Mundo

1. El Canal completó la globalización y circunvalación marítima del planeta, iniciada por Magallanes cuatro siglos antes. Con su apertura se abrió una nueva fase en la historia de las comunicaciones mundiales y se produjo un avance decisivo en el proceso hegemónico de los Estados Unidos sobre los países latinoamericanos, a la vez que afirmó su protagonismo en las comunicaciones marítimas mundiales.

2. La comparación del paso panameño con otros que comunican los mares del mundo resulta ilustrativa en cuanto a sus connotaciones internacionales y a las disputas entre las potencias por su control y administración, pues muestran sus paralelismos y similitudes.

3. Un repaso de la historia del istmo y del Canal de Panamá, desde la visión bolivariana hasta el predominio del panamericanismo, ayuda

<sup>25</sup> V. nuestro libro **La Guerra de los Congresos: el Pan-hispanismo contra el Panamericanismo**. Córdoba: Junta Provincial de Historia, 2008.

<sup>26</sup> V. BECKER, Jerónimo. **Historia de las relaciones exteriores de España durante el siglo XIX** (Apuntes para una Historia Diplomática). Madrid: Establ. Tipog. de Jaime Ratés, 1924-1926.

<sup>27</sup> **Del Encargado de Negocios de España en Colombia, Bernardo J. de Cologan, al Ministro de Estado**. Bogotá, 11 de setiembre de 1882. Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid (en adelante AMAE). Política. Panamá, 2573. Decía Cologan a su Ministro: “[...] Si es evidente que con el Canal de Suez se relacionan grandes intereses nacionales, políticos y comerciales, sería en mi humilde sentir aventurado opinar que el de Panamá no revestirá para España una importancia suma que, si no sobrepuja, cuando menos iguala la del primero; y día llegará en que por él se conmueva la pública opinión de nuestra patria. Basta fijarse en Cuba, en lo que nacionalmente significa para nosotros, en la considerable base que con la cercanía del próximo canal ofrecerá a las operaciones mercantiles del mundo, y en lo no menos valiosa que políticamente representará, sea como arma que hubiésemos de esgrimir por nuestra propia cuenta, sea como eficazísimo apoyo que brindásemos á cualquiera otra Potencia aliada ó unida á nosotros por comunidad de fines; bastaría considerar que nuestro porvenir de gran nación está no solo cifrado internacionalmente en las costas africanas y en Filipinas, sino también en el desarrollo progresivo de nuestros cambios con estos países á que hemos dado el ser y hacia los cuales nos empuja cierta solidaridad de origen y aún tal vez de análogos y acordes destinos, para confirmar mi anterior aserto sobre el trascendental valor que para España adquiere el Canal de Panamá, vínculo directo también entre nuestras provincias antillanas y posesiones asiáticas...”

<sup>28</sup> **Del Ministro Residente de España en Colombia al Ministro de Estado**. Bogotá, 15 de junio de 1886. AMAE. Política. Colombia, 2333.

<sup>29</sup> **Del Cónsul de España en Panamá, S. Rizzo, al Delegado Ejecutivo de la Sociedad “Unión Iberoamericana” de Madrid**. Panamá, 18 de julio de 1886. AMAE. Política. Colombia, 2337.

a comprender la historia de las naciones latinoamericanas en sus relaciones y en sus proyectos de integración, a la vez que permite correlacionar ese proceso en el contexto de las comunicaciones mundiales.

4. Finalmente, una cuestión es determinar si la habilitación del Canal de Panamá contribuyó

o no a la integración latinoamericana. Una visión histórica preliminar parece llevar a una conclusión negativa. Los registros documentales obtenidos muestran que el istmo, y luego el Canal, fueron más bien motivo de prevenciones entre las naciones latinoamericanas por el temor de que fuera utilizado por los enemigos vecinales.

# A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: COMENTÁRIOS A PARTIR DA VI CONFITEA

Emília Maria da Trindade Prestes \*

## RESUMO

O texto comenta as relações entre a educação e o desenvolvimento sustentável, assunto que marcou a pauta de debates da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia). O texto inicia apresentando breves informações sobre as condições estruturais e sociais da América Latina e Caribe e suas conexões com as questões da educação das pessoas jovens e adultas (EJA). Em seguida, descreve alguns dos enfoques adotados na América Latina e Caribe sobre a relação entre educação e os modelos de desenvolvimento, concentrando-se na relação entre desenvolvimento e EJA e, por último, mirando de forma genérica as condições da América Latina e Caribe, comenta alguns pontos tidos como desafiadores para os processos de educação e de desenvolvimento, como previstos nos discursos da Confinteia.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos e Desenvolvimento. Educação e desenvolvimento na América Latina. VI Confinteia.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP AMONG YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION AND THE LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN DEVELOPMENT PROPOSALS: COMMENTS BASED ON THE VI CONFITEA

This text addresses the relationship among education and sustainable development, a subject that marked the the VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia) (VI International Conference on Adult Education). We, initially, present brief information on Latin American and Caribbean Structural and Social conditions and its connection with young people and adult education (EJA) issues. Then, we describe some approaches used in Latin America and Caribbean, concerning the relationship among education and development models, focusing on the current understanding of its relationship with Young people and adult Education. We conclude by commenting defying points to the development and educational process, as addressed in speeches at the VI Confitea.

**Keywords:** Young people and adult education and development. Education and development in Latin America. VI Confitea.

---

\* Professora doutora em Estudos Latino-americanos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). UFPB/CE/PPGE/CNPQ. Endereço para correspondência atual: UFPB/ Centro de Educação/ DHP. E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br.

As relações entre a educação e o desenvolvimento sustentável marcaram a pauta de debates da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia)<sup>1</sup> A tese que fundamentou os documentos e propostas dessa Conferência internacional foi a de que a educação, vista como aprendizagens ao longo da vida, é crucial para vencer o ciclo da pobreza, propiciar desenvolvimento humano e econômico e contribuir para a transformação social e coletiva.

Segundo o documento Marco de Ação de Belém,<sup>2</sup> apesar da compreensão em âmbito internacional dos benefícios da educação para o desenvolvimento humano e econômico, muitos dos compromissos governamentais assumidos durante a realização da V Confinteia ocorrida em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1977, não foram ainda contemplados, desperdiçando o poder e o potencial da educação de adultos para os processos de desenvolvimento.

Apesar das propaladas campanhas contra o analfabetismo e a pouca escolaridade dos adultos e o subdesenvolvimento, poucas são as políticas e iniciativas voltadas para solucionar os dilemas decorrentes. As ações políticas e sociais relacionadas “a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação e a alimentação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável” (MEC/Unesco/Confinteia. 2009, p. 7) são escassas e fragmentadas, dificultando as mudanças, particularmente tratando-se do continente Latino-americano, região que apresenta múltiplos desafios no campo dos direitos humanos e sociais e do desenvolvimento sustentável.

A tentativa de relacionar a educação ao desenvolvimento na América Latina não é um assunto recente. Durante o século XX inúmeras teorias trataram de explicar os benefícios individuais e coletivos derivados dessa relação. Mas os modelos econômicos e políticos, historicamente adotados nessa região, preservam situações de desequilíbrios sociais, de pobreza e de desigualdades várias, propiciando a manutenção do analfabetismo, da baixa escolaridade e qualificação, reproduzindo diferentes tipos de pobreza. Se por um lado a educação não é por si mesma resposta para os graves problemas regionais, a sua falta inviabiliza propostas para a transformação e o desenvolvimento sustentável.

Por isso, perguntar sobre as formas de articular estratégias capazes de possibilitar a relação entre educação – aqui compreendida como a EJA – e os processos de desenvolvimento regional, possibilitando a passagem da retórica para a ação, vem sendo um dos grandes desafios dos diferentes segmentos envolvidos com a educação das pessoas jovens e adultas latino-americanas e agora da VI Confinteia. Esta inquietação provocativa propiciou o surgimento deste texto desprovido de intenções de oferecer respostas ou propostas de soluções a esse desafio. Inicialmente apresento breves informações sobre as condições estruturais e sociais da América Latina e Caribe, situando sinteticamente a condição da região nas questões relacionadas com a educação das pessoas jovens e adultas, seus panoramas e desafios. Em seguida faço uma retrospectiva dos enfoques entre a educação e os modelos de desenvolvimento adotados na América Latina e Caribe a partir dos anos de 1950, focalizando as atuais compreensões de desenvolvimento e sua relação com a EJA, tendo como marco de referência as intenções, debates e propostas ocorridas na VI Confinteia. Por fim, na síntese conclusiva, comento alguns pontos tidos como desafiantes para os processos de educação e de desenvolvimento, como previstos nos discursos da Confinteia, mirando de forma genérica as condições da América Latina e Caribe.

## As condições sociais e educacionais da América Latina e Caribe

O ideal educativo do direito de todos a uma educação de qualidade propiciando a superação das desigualdades e do subdesenvolvimento das nações acompanha as propostas políticas e sociais da sociedade globalizada dos últimos vinte anos. Este ideal educativo, oficializado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, Tailândia, e ratificada no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, no ano 2000, tornou-se globalmente um mecanismo imprescindível para a realização dos Objetivos de

<sup>1</sup> A VI Confinteia foi realizada nos primeiros dias de dezembro de 2009, no Brasil, na cidade de Belém, estado do Pará.

<sup>2</sup> Um dos textos que serve de base às discussões que se processaram na VI Confinteia

Desenvolvimento do Milênio (ODM). A educação de adultos, incluída internacionalmente nas garantias educacionais como direito social e humano, legitima-se como estratégia para o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural diante de um mundo em reconfigurações.

Mesmo assim, existe uma distância entre ser reconhecida e legitimada e ser efetivamente posta em ação. No caso da América Latina e Caribe, diante da magnitude das questões estruturais ou da falta de interesses dos gestores em reconhecerem as prioridades dessa modalidade educativa, ou pela falta de recursos financeiros, ou pelas dificuldades de natureza técnica e pedagógica exigidas pelas especificidades da EJA, estes ideais educativos mesmo incluídos no índice de Desenvolvimento da Educação, a EPT vem ao longo desses anos encontrando dificuldade para receber a atenção merecida propiciando o agravamento da pobreza e das desigualdades.

No ano de 2008, o *Informe Mundial de Acompanhamento da Educação para Todos – EPT* estimava que 18 países na América Latina e no Caribe tinham possibilidade de atingir, até o ano 2015, quatro das seis metas educacionais<sup>3</sup> tidas como fatores de transformação, pressupondo a existência de uma relação direta entre educação e desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, reconhecia que à medida que os países se aproximavam dessas metas, também enfrentavam a ampliação e os reflexos das situações globalizadas de exclusão, conflitos étnicos, discriminação de gênero, desigualdade tecnológica e problemas sócio-ambientais, fatores que limitam as possibilidades de empoderamento individual e coletivo das populações e o êxito das iniciativas direcionadas para o desenvolvimento regional.

Esta região, dividida em duas sub-regiões: América Latina e Caribe, formada por 41 países e territórios e habitada por 577 milhões de pessoas, é marcada por mundos singulares e distintos e configurada por complexas realidades. Como costumava dizer Otavio Ianni, cada país “possui uma história, um jogo de forças sociais, uma combinação peculiar de formas de vida e trabalho, compreendendo raças, regiões, culturas, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas” (IANNI, 1993, p. 11), paixões e dilemas. Nela, o arcaico e o moderno se entrecruzam, compondo e preservando, de forma

semelhante, históricas desigualdades sociais, econômicas e políticas, culturais, raciais e regionais. O conjunto dessas semelhanças e diferenças faz da América Latina e Caribe uma região composta por realidades complexas, mesclada por interesses e situações opostas, antagônicas e duais. Existe uma região burguesa, dominante e oficial que profere e reproduz discursos dos poderes e poderosos e do mercado; do desenvolvimento, produtividade, modernização, tecnologias. A outra é popular: camponesa, operária, marginal, dispersa na sociedade e na geografia e revelando alternativas diferentes de vida, de sobrevivência, cultura e valores. Por essas razões, a América Latina e Caribe tem nas histórias das suas lutas sociais voltadas para a superação das suas históricas condições de dependência e desigualdades, a sua característica mais marcante. Dados do Cepal de 2007 informavam que 34,1% da população dessa região vivia em situação de pobreza e 12,6%, em situação de pobreza extrema. Em contrapartida, a região possui a maior concentração de milionários, em dinheiro, propriedades e obras de arte (documento da Unesco/MEC).

A despeito dos padrões culturais oficialmente reconhecidos, marcante também é a sua multiculturalidade, afirmada nas diversidades culturais e formas de expressão e nos diferentes idiomas. Além do espanhol, francês e inglês, idiomas considerados línguas oficiais, existem outras seiscentas línguas faladas na região, além das suas variações, em geral faladas por populações indígenas, estimadas em cerca de 400 grupos étnicos e de quarenta milhões de pessoas habitando, sobretudo, o México, Peru, Guatemala e Bolívia. Somam-se a estas importantes frações de população afrodescendente falando línguas crioulas, frequentemente ocultas em diagnósticos e estudos regionais e dificilmente contempladas nos programas e nas políticas educacionais. (MEC/Unesco/Confitea, 2009, op. cit.). Esta invisibilidade costuma dificultar que questões relativas às condições sócioeconômicas, zona de residência, identidade étnica e de gênero continuem sem serem resolvidas.

É verdade que segundo o Cepal, entre os anos de 2002 a 2007 a pobreza se reduziu na região, mas,

<sup>3</sup> Estas metas são: universalização da educação fundamental, aumento dos índices de alfabetização de adultos, paridade de gênero e qualidade educativa.

após os anos de 2006 e 2008 a luta conta a fome “praticamente perdeu todos os avanços alcançados nas décadas anteriores e com a eclosão da crise financeira internacional, estima-se que muitos outros avanços conquistados anteriormente serão perdidos (Cepal), ampliando as migrações internas e externas, a violência, o aumento do racismo e do machismo, e a exclusão social.

Todos esses fatores implicam que, apesar das muitas reformas educacionais e do aumento de investimento educacional para promover o acesso e a permanência dos alunos na educação básica, formar professores ou realizar avaliações educacionais, a exclusão escolar poderá permanecer. O analfabetismo, a baixa escolaridade e a desqualificação são situações que se reproduzem em todos os 41 países da região e nos seus territórios. Segundo o relatório da Unesco organizado para a VI Confinteia, a região latinoamericana habitada por 577 milhões de pessoas, concentra cerca de 35 milhões, com mais de 15 anos de idade, consideradas analfabetas e 88 milhões sem concluir a primeira fase do ensino fundamental. O Brasil tem o número mais alto de analfabetos, cerca de 40% do total da região, havendo uma maior incidência entre os homens.

Em meio a essa realidade educacional relacionada a outras situações que refletem a exclusão e a marginalidade social dessas populações jovens e adultas, um dos grandes desafios das atuais políticas educacionais é ampliar as possibilidades concretas de aprendizagens desses grupos na comunidade, no trabalho, através dos meios de comunicação de massa, na participação social e no exercício da própria cidadania.

No marco da aprendizagem ao longo da vida e diante dos contingentes de analfabetos e desempregados é impossível planejar políticas sem atentar para as necessidades de alfabetização aliadas à formação profissional capaz de possibilitar a participação no mundo do trabalho. Fica também simplista estabelecer análises e projeções sobre as aprendizagens das pessoas jovens e adultas sem compreender o contexto sócio-político e econômico onde estas pessoas estão inseridas e sem considerar a cultura, os poderes e as regras que regem a formação social e as normas de conduta das populações e das instituições dessa região.

As atuais políticas e tendências da Educação de Adultos – na América Latina e Caribe denominadas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ardorosamente debatidas na VI Confinteia, talvez não tenham os resultados esperados, sem que sejam observadas as condições de vida e de trabalho de cerca de 270 milhões de pessoas pobres ou miseráveis e que continuam habitando essa região. Sem a observância do cumprimento dos direitos humanos e dos processos democráticos e soberanos desses povos latino-americanos, fica mais difícil passar da “palavra a ação”, o grande lema da VI Confinteia. Como reconheceu o Ministro da Educação brasileira, Fernando Haddad, em depoimento político na abertura da grande Conferência, no cenário atual de crise econômica mundial: “Desenvolvimento econômico sustentável depende de desenvolvimento humano sustentável”. Talvez não seja demasiado recordar que esses requisitos, por sua vez, dependem da educação.

### **A relação entre educação e desenvolvimento no Marco de Belém<sup>4</sup>**

Como anteriormente comentado, durante os debates travados na Sexta Confinteia, a compreensão sobre a existência de relação entre educação de pessoas adultas e as atuais propostas de desenvolvimento constituiu-se homogeneidade entre as diferentes delegações presentes ao evento. Também foi compreendido que a mera relação em si não é suficiente para permitir a existência de uma educação de qualidade nem propiciar o desenvolvimento. A sua efetivação vai necessitar ser incorporada às políticas e aos projetos educativos da aprendizagem e educação ao longo da vida.

A recente ênfase sobre a existência dessa relação não é um assunto que emerge na atualidade, nas situações das atuais transições, crises e necessidades, mas sim um tema reatualizado e adaptado em diferentes fases históricas dos processos sociais, sobretudo na América Latina e Caribe, depois dos anos 50, principalmente. O que ocorre é que no momento contemporâneo, as análises dos indicadores

<sup>4</sup> O Marco de Belém significou um documento que orientou os debates e posicionamentos iniciais sobre as propostas políticas a serem tratadas na Confinteia.

presentes em relatórios publicados por diferentes instituições, revelam como fatores impeditivos das novas compreensões do desenvolvimento e relacionados com a desigualdade, se aliam a falta de educação. Assim, existe a compreensão em âmbito global de que a relação entre educação e desenvolvimento se revela tanto para atender as demandas dos novos processos produtivos globalizados como nos novos discursos e propostas relacionados a justiça social e equidade e nas diminuição das desigualdades. A educação e o desenvolvimento são vistos como importantes e indissociáveis requisitos aplicados para o atendimento das múltiplas e complexas necessidades humanas, meio ambiental e sócioeconômico e cultural das sociedades.

No âmbito da América latina e Caribe, região onde os resultados nocivos da desigualdade são mais evidentes, o apelo social a uma promoção e redistribuição da riqueza para romper o ciclo de pobreza se revelava historicamente tanto nas lutas por direitos e justiça na sociedade – incluídas as lutas por educação – como por prosperidade e desenvolvimento regional.

Ainda na segunda metade do século XIX, a América Latina vivenciava um modelo de desenvolvimento pautado no ideário positivista de progresso. Predominava a idéia de que a incapacidade dos governos e a pobreza dos países periféricos necessitavam da ajuda de países civilizados para vencer os obstáculos que lhes impediam desenvolverem-se, justificando os procedimentos de intervenção e dominação nos países pobres, pelos ditos “civilizados”. A educação, neste modelo contribuiria para ajudar aos países atrasados a superar seus atrasos e dificuldades.

Até o final da Segunda Guerra os países latino-americanos tinham na agroexportação, centrado na agricultura e orientado para a exportação, o seu modelo de desenvolvimento. A partir dos anos 50, emergiu um novo estilo de desenvolvimento caracterizado pela agilização da acumulação do capital e inovações tecnológicas procedentes do estrangeiro. Muitas das economias dos países dessa região tornaram-se urbano-industriais, e o modelo de desenvolvimento começou a estreitar laços com a educação. A noção de educação para o desenvolvimento relacionando os processos educativos com o crescimento econômico e com as exigências do

processo de industrialização concebeu a educação como um bem, formalizada na Teoria do Capital Humano. Já nos anos mil novecentos e cinquenta, organismos regionais e internacionais como a Cepal, Unesco, Orealc e OEA, baseando-se nessa teoria, começaram a exercer influência na elaboração das políticas educativas dessa região latino-americana e nos enfoques educativos relacionados com as propostas de desenvolvimento, crescimento e transformação estruturais da região.

Este foi um período em que os ideais democratizantes percorreram o mundo do pós-guerra propiciando mudanças nos contornos do mundo econômico, político e social. No caso da educação, houve reconhecida melhoria quantitativa e qualitativa da educação pública em seus diferentes níveis de atendimento, com ampliação de estabelecimentos escolares, matrículas e professores com maior qualificação. Novas medidas econômicas sob as orientações diretas da Cepal e dos novos economistas tentavam encontrar caminhos para vencer as dificuldades estruturais da região em busca do desenvolvimento. As propostas políticas e ideológicas da educação para o desenvolvimento anunciavam aos latinos os desafios de natureza político, econômico e social que se apresentavam no novo cenário internacional em fase de transformações e a necessidade da educação acompanhar as novas demandas em processo. Era urgente formar pessoas para o “despertar das consciências atrasadas”, tornando-as adaptadas a um modelo de desenvolvimento compatível com aqueles provenientes das economias industrializadas e tecnológica, ainda quando fosse um modelo gerador de maior diferenciação entre centro-periferia, de desemprego e da distribuição injusta da riqueza. Durante as décadas de mil novecentos sessenta e setenta, o fato da região, quase em sua totalidade, vivenciar crises sociais e políticas, com implantação de sistemas militares ditatoriais, tende a dificultar enfrentar as severas crises econômicas e financeiras decorrente da crise internacional do capitalismo e das suas transformações. A região em sua totalidade mergulha em uma situação de depressão e de agudização de dependência externa. A crise da década de 1980, comparada somente com a experiência da grande depressão de 1929, provocou o estancamento da produção, gerou uma redução de renda em 10% por habitante em relação

à década anterior e a inflação se elevou a uma taxa média anual de 400%. No plano social o desemprego e o subemprego cresceram desmesuradamente, afetando substancialmente os jovens e as mulheres. Os salários foram reduzidos e a pobreza se ampliou, intensificando os contrastes e tornando os países latino-americanos mais vulneráveis aos embates da economia internacional e aos programas de ajuste e estabilização definidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que conduziram a região a utilizar uma sustentação teórica apoiada no discurso neoliberal. Esta postulação teórica que defende o mercado como a solução dos problemas que se apresentam na sociedade, também se refletiu no modelo de educação adotada pela generalidade da América Latina e Caribe.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, no quadro da transformação produtiva, surgiu um novo modelo de desenvolvimento orientado para incorporar os setores marginais a atividades de crescente produtividade e estabelecendo medidas de redistribuição apoiadas por processos educacionais. O modelo educativo em vigor se dispôs a atender a esses grupos vulneráveis, sem, contudo, deixar de considerar a competitividade.

No ano de 1992 a Cepal e a Unesco elaboraram um documento denominado: *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*, onde o papel da educação para o desenvolvimento, o modelo de sociedade, o tipo de cidadão e a incorporação do progresso técnico no âmbito do novo modelo eram questionados, como resposta para atender aos graves problemas sociais da região.

Nesse documento, havia um apelo para que o Estado e seu modelo de desenvolvimento considerasse os graves problemas sociais historicamente conservados e aqueles emergentes com vistas à região atender aos objetivos desenvolvimento atualizados, quais sejam: crescer, melhorar a distribuição de renda, consolidar os processos democráticos, adquirir maior autonomia, criar condições para deter a deterioração ambiental e melhorar a qualidade de vida de toda a população, entre outros.

A idéia da transformação produtiva com equidade, significando uma distribuição mais justa dos

serviços básicos aos grupos vulneráveis – saúde, segurança e moradia, passaram a compor junto com a oferta de serviços educacionais, novas mentalidades de modelos de desenvolvimento, agora articulado às propostas de democracia, cidadania e preservação ambiental. Através de discursos como conhecimento, recursos humanos qualificados e aprendizagem, a educação passou a ser concebida como um bem capaz de atender as necessidades individuais, coletivas e sociais, no ringue da competitividade internacional.

A compreensão do uso de tecnologias, as capacidades básicas de leitura, escritura e cálculo – condições vistas como indispensáveis para a participação social e produtiva e a formação para o trabalho – apresentam-se como indispensáveis para gerar conhecimentos inovadores e necessários à sustentação dos projetos de desenvolvimentos emergentes e globalizados.

Por isso, surge acoplado a essas necessidades a idéia da educação contínua ao longo da vida, exigindo que os Estados estabeleçam profundas reformas institucionais capazes de integrar todos os níveis de ensino do sistema de formação de recursos humanos e diretamente vinculada ao mundo da produção e do trabalho. Na atual noção de educação como inversão de conhecimento, relacionada com o mundo da produção e do trabalho, é previsto que seus ensinamentos formem o cidadão produtivo e competitivo, capaz de produzir com competitividade internacional. O conhecimento e a informação passam a ser considerados os principais geradores de riqueza dos países.

Supõe-se nesse novo modelo de educação, amplamente divulgado e adotado em âmbito internacional no final dos anos mil, novecentos e noventa e no início dos anos 2000, que se os países latino-americanos formassem seus recursos humanos para executarem com eficiência sua produção, a região poderia intensificar suas vantagens comparativas iniciais, tendendo a fixar de forma permanente um padrão produtivo capaz de lhe propiciar uma competitividade internacional. Com essa nova visão, as perspectivas educacionais e os debates travados na América Latina em relação à educação passaram a ter uma íntima relação com a produtividade e com o mundo econômico ou empresarial, ou seja, com o novo ordenamento econômico internacional.



Em alguns países da América Latina onde este modelo foi adotado, a exemplo do Brasil, a liberação do Estado das responsabilidades com o financiamento da educação, por exemplo, propiciou o aumento da privatização do ensino e da iniquidade.

Os anos 2000 reconhecem um planeta necessitado de preservação em termos dos seus recursos humanos, físicos e ambientais. As novas propostas políticas de desenvolvimento e prosperidade econômica encontraram na educação um suporte capaz de promover as mudanças necessárias para o ideário da sustentabilidade. No paradigma do desenvolvimento para a sustentabilidade e da educação ao longo da vida, agora vista como direito humano e elemento essencial para o desenvolvimento integral do potencial humano, a existência de aproximadamente 1.000 milhões de pessoas que vivem às margens da sobrevivência com menos de US\$ 1 diário e 2.600 milhões (40% da população mundial) com menos de US\$ 2 diários, constitui-se fatores nocivos as novas exigência de um modelo de desenvolvimento voltado ara a superação das desigualdades verificadas aqui na região. Diante de uma realidade em apresentação a pergunta passa a ser: como a educação pode propiciar as transformações necessárias para o alcance de uma sociedade mais sustentável e justa para todos? (Unesco, 2008, pág. 32).

A meta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (Desd), de 2005, objetivando integrar os princípios e os valores e práticas inerentes ao desenvolvimento sustentável em todas as facetas da educação e da aprendizagem, sinalizava a necessidade de ocorrer mudanças estruturais regionais e a convergência das políticas educacionais com outras políticas públicas, inclusive parcerias com as iniciativas privadas.

A posição do Brasil expressa em um dos documentos elaborados pela Unesco/Brasil/MEC, para servir como diagnóstico da Conferência e denominado *Educação e Aprendizagem para Todos: Olhares dos Cinco Continentes*, é a de que, dentre os inúmeros desafios apresentados para tornar concreta as prioridades estabelecidas para a EJA, é necessário dar prioridade e atenção, com qualidade e pertinência, a áreas, setores e grupos em

desvantagens dessa região latino-americana, quais sejam: as populações rurais, migrantes, indígenas, afrodescendentes e pessoas privadas de liberdade e com necessidades educativas especiais.

O documento reconhece a necessidade da implantação de mecanismos integrando políticas do Estado com a sociedade civil, garantindo a todas as pessoas aprendizagens coerentes com as propostas de educação ao longo da vida com qualidade, e a necessidade de se estabelecer um financiamento para a EJA, como forma de atender o desenvolvimento de ações políticas para a realização de pesquisas, estudos e avaliações de experiências educativas, garantindo as propostas de inclusão e a participação de diferentes atores e distintos países e entidades nacionais e internacionais, garantindo a ação das políticas propostas nos protocolos internacionais e nos convênios e acordos regionais e nacionais.

Apesar do empenho brasileiro, como de muitas outras nações para atender esses objetivos e as necessidades dos grupos de pessoas necessitadas de educação, é grande a distância entre o previsto nas leis e políticas e as ações efetivamente realizadas. Falta um maior empenho político e uma maior vigilância da sociedade; falta maior cooperação e articulação entre governo, sindicatos, cooperativas, igrejas, empresas, associações, entidade e organismos nacionais e internacionais para que se possa partir das palavras á ação, realizando as propostas contidas no modelo de desenvolvimento sustentável, um modelo que alia o desenvolvimento com a igualdade.

### **Síntese conclusiva: a relação entre a EJA e o desenvolvimento sustentável, no âmbito da VI Confinte**

Como comentado, a articulação entre a educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento sustentável, apoiado no paradigma da educação ao longo da vida, foi a grande inspiradora dos diálogos e debates travados no cenário da VI Confinte. Nos trabalhos de abertura do evento, a diretora Geral da Unesco, Irina Bokova, anunciou que no modelo de desenvolvimento com sustentabilidade e objetivo da Unesco, existe a necessidade de “avançar com a agenda de educação e aprendizagem de adultos, assegurando um maior

reconhecimento político da sua importância para o desenvolvimento”. Mas, para isso, assegurando um maior reconhecimento político, e capaz de “aproveitar o poder e potencial das aprendizagens e educação de jovens e adultos para um futuro viável” (UNESCO, 2009) é realmente necessário partir da “palavra para ação”, como evocado no evento.

Para partir da palavra para a ação, propiciando que a EJA atenda às propostas atuais do desenvolvimento sustentável, é necessário começar com a eliminação do analfabetismo no mundo e propiciar uma escolaridade sistemática e regular. Uma escolaridade aliada, inclusive, à formação para o trabalho. Essa necessidade revelada globalmente não pode, entretanto, partir de um modelo internacional e homogeneizador. É necessário considerar as diversidades culturais, as diferenças étnicas e de gênero e a inclusão social, sem menosprezar a formação e a qualificação para o trabalho.

Diante da enorme brecha de desigualdades e injustiças sociais mantidas na América Latina e Caribe, o modelo de desenvolvimento sustentável e com igualdade requer mudanças estruturais, melhoraria da qualidade de vida das populações e mudanças de mentalidades. Requer menos desigualdade. Não sendo a educação a fórmula mágica para resolver todos os problemas historicamente existentes e agravados nessa região, talvez seja o caso das instituições educativas formais, informais e não formais, encontrarem, de forma coletiva e colaborativa, novas pedagogias capazes de fortalecer o sentido da democracia e dos seus valores. Valores que fortaleçam a “formação de pessoas íntegras, cujo sentido de autorealização esteja orientado pelas virtudes e fortalecimento de caráter imprescindível para assegurar um mundo sustentável”. (UNESCO, 2006, p.11).

Mas eu não gostaria de concluir esse texto sem falar das possibilidades concretas. Depois da V Confinteia, realizada nos anos 1990, avanços houve e continua havendo na formulação das políticas e leis beneficiando a educação de jovens e adultos. No campo da educação formal, ampliaram-se em toda a região a cobertura e a certificação, tanto no plano da escolarização como no da qualificação profissional. No plano da educação não formal, muitos programas relacionados aos direitos à educação e à saúde, à proteção do meio ambien-

tal, violência, economia social e solidária, além de programas relacionados a outras necessidades específicas, estão sendo desenvolvidos em muitos dos países da América Latina, confirmando que também se pode falar de flores no campo dos espinhos das desigualdades generalizadas

Em um texto escrito e publicado, há alguns anos, em um diário brasileiro, Hobsbawn, comentando sobre a falência da democracia, dizia que as condições atuais dos modelos de democracia em uso nas diferentes sociedades não são encorajadoras para as perspectivas de longo prazo da democracia ou do planeta. Mas isso não nos impede, segundo ele, de nos comportarmos como o confuso irlandês que, indagado sobre o caminho para Ballynahinch, respondeu, depois de muito refletir: “Se eu fosse você não partiria daqui”. Mas, segundo Hobsbawn, é daqui mesmo, deste confuso momento de confusão e de incerteza de onde devemos partir

Apoderando-me da sua conclusão vou finalizar dizendo que as políticas de educação para as pessoas jovens e adultas, adotadas na América Latina e Caribe, não parecem atender a contento às necessidades de uma nova proposta de desenvolvimento concebida em torno de uma sociedade mais sustentável e justa para todos. No contexto da realidade latino-americana e caribenha, um enorme contingente de pessoas, vivenciando diferentes culturas e realidades, está à espera de alcançar uma vida mais digna através da educação. Milhares de crianças, jovens e adultos colocam esperança na educação para alcançar uma vida mais digna, talvez o único canal onde resida a esperança de alcançar uma mobilidade social. Ninguém pode negar que muitas são as expectativas de que a educação possa propiciar mais cidadania, condições de trabalho, soberania e condições de preservação do planeta: o desenvolvimento sustentável. Também não se pode negar que as avaliações sobre os seus alcances e benefícios são ainda confusas, prejudicando ter mais segurança de onde devemos partir, como o irlandês citado por Hobsbawn.

Mas, considerando que o cotidiano possibilita a construção e reconstrução de utopias, a reflexão e a organização de práticas alternativas em frente de discursos e de políticas de natureza homogeneizadoras e excludentes e também pensar e construir uma sociedade mais justa e equitativa, ou

seja, transformar as *palavras em ação*, faço uma vez mais uso das idéias de Hobsbawn, e também concludo.

Por mais que sejam incongruentes, limitadas e inadequadas as políticas de EJA ou de desenvolvimento em adoção na América Latina e Caribe, é justamente deste novo modelo de educação ao longo da vida e direcionado para todos e todas

e das novas propostas de desenvolvimento com sustentabilidade e igualdade – um modelo pautado na consolidação da presença do Estado para a implementação de políticas de inclusão social e redução das desigualdades – que devemos partir, na busca de uma sociedade mais justa e solidária para milhares de pessoas espalhadas nos mais distantes rincões dessa enorme região.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. **Documento nacional preparatório. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI Confinteá. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG. 2009
- IANNI, Octavio. **O labirinto latinoamericano**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- UNESCO. Carta de la tierra internacional. Encuentro Latinoamericano. **Construyendo una educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe**. São José. Costa Rica, Marzo 2007
- \_\_\_\_\_. Aproveitando o poder e potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. **Marco de Ação de Belém**. Versão Preliminar Confinteá VI/4. Paris, 31 de março, 2009
- \_\_\_\_\_. Estrategia a Plazo medio de la Unesco, 2008-2013. **A meta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas**. 2008
- \_\_\_\_\_. Brasil. Ministério da Educação. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco, MEC. 2009
- \_\_\_\_\_. **Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holista inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la Unesco en 2008-2009**. Sector de la Educación, noviembre, 2008



# NOVO ENFOQUE DOS ESTUDOS INTERNACIONAIS

Jonuel Gonçalves \*

## RESUMO

O contexto mundial, a nível econômico e seus efeitos políticos, criou uma nova configuração em torno dos grandes centros de decisão, com o surgimento das economias emergentes. Esta situação ainda não se reflete de forma significativa no ensino da temática internacional, pelo menos no Brasil.

**Palavras-chave:** Emergentes. Conflitos. Ensino.

## ABSTRACT

### A NEW FOCUS ON INTERNATIONAL STUDIES

The current world context, on the economic level and its political implications, creates a new environment around the main centers of decision with the rise of emergent economies. This situation has not yet been reflected significantly on the academic discipline of international relations, at least not in Brazil.

**Keywords:** Emergent. Conflict. Education.

A docência ao longo de cinco anos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb, de duas disciplinas em estudos internacionais (Relações no “Atlântico Sul” e “África Contemporânea”), suscitou diversos debates em sala de aula e permitiu reflexões sobre o que muitos ainda consideram como paradigmas nessas áreas e os desafios que representam do ponto de vista do ensino e pesquisa.

De fato, as teorias mais visíveis sobre Relações Internacionais atravessam neste momento uma fase de acentuada desatualização em relação ao que efetivamente ocorre no mundo. Elas são elaboradas em função dos contextos de poder, limitados a uma parte do planeta que, mesmo abrangendo os principais centros de decisão, não constitui amostragem com valor demonstrativo global.

A emergência no começo do século XXI de países subdesenvolvidos com altos níveis de crescimento e crescente articulação interna e regional, muito influentes no mercado mundial e na for-

matação da ordem em extensas regiões, modifica vários pressupostos teóricos. Ao contrario do que em geral se dizia naqueles centros e respectivas teorias, não foi preciso atingir altos graus de desenvolvimento para ter influência e, neste caso, influência decisiva.

Este não é único revelador da erosão de autoridade daquelas teorias. A nova realidade revela também o caráter redutor de frases (que viraram slogans) como “o sistema mundial é anárquico”, apenas porque não há governo mundial formal; “a agricultura é base e a indústria é fator decisivo”, apesar de se constatar cada vez mais interação agroindustrial; e até “a guerra é a política por outros meios”, quando se multiplicam os casos em que “a política é a guerra por outros meios”.

Na primeira delas, qualquer que seja o significado que se atribua à palavra “anárquico”, sua adequação é duvidosa. Se por anarquismo se pressupõe a ausência de governo (e de Estados), os teóricos dessa ideologia não podem substituí-

---

\* Doutor em Ciências pela Univ. Federal Rural do RJ (UFRRJ). E-mail: jogo34@gmail.com

las por esquemas de intimidação, organizados de forma permanente e poderosa, como ocorre em política internacional (na sequência do que se tem feito – e em muitos casos ainda se faz – nas políticas nacionais). Se a palavra “anárquico” é vista como sinônimo de desordem, caos etc., a existência de Estados, com fortes meios coercivos e repressivos, não garante ausência de caos e desordem – sangrentos – em dezenas de países do mundo atual, entendido como um todo. Ao mesmo tempo, as regras do sistema internacional e os riscos de sua não observância – durante e após a guerra fria – fazem desse conjunto de regras verdadeiras instituições, com capacidade e margem de manobra para reprimir os perturbadores.

Os que permanecem entusiastas da formulação de Morgenthau (autor da frase sobre a “anarquia” internacional) só concebem ordem, normas e regras, onde há governo no sentido formal de tradição ocidental, esquecendo que há outros meios, igualmente efetivos, para garantir coesão (e punir desvios), ou seja, que a gestão multinacional, multicultural ou de áreas geográficas alargadas, não passa necessariamente pelos mesmos mecanismos de afirmação de poder montados para escalas nacionais ou comunitárias. Não tem importância que não exista governo mundial. O que importa é que as relações internacionais obedecem em 2010 a regras incomparavelmente mais efetivas que Westfalia, em 1648. O que isso significa é que constitui interrogação de pesquisa, voltada para o conhecimento da dinâmica produzida e não afirmações que correspondem a uma fase das Relações Internacionais, equivalentes ao que foi a filosofia social para as ciências sociais.

Estes aspectos ainda não entraram nos programas de ensino em Relações Internacionais no Brasil, onde o conhecimento de clássicos é considerado como critério principal nas avaliações, resultando em turmas com excelente capacidade de citação dos clássicos ou seus sucessores, mas ignorando detalhes cruciais da realidade e receosas de exercerem espírito crítico, em virtude dos riscos de punição do sistema – no caso, reprovação.

O desequilíbrio em benefício da teorização tradicional prolonga dicotomias das velhas escolas, torna quase ausente o importante vetor cultural e piora as ligações ao estudo da Economia In-

ternacional. Piora, porque um largo número de economistas mantém também uma postura autista, conforme a excelente definição do Post Autistic Economics Movement, rede lançada em 2000 por alguns nomes conhecidos da docência e pesquisa em Economia de vários países, que assinalaram a esterilidade em que a disciplina caiu e mencionaram constantes reclamações dos estudantes para mais precisão nos conhecimentos transmitidos. Duas atitudes críticas, prelúdio a todos os momentos de renovação nas Ciências Sociais. No meio de 2009, a rede ligava acima de onze mil pessoas em 150 países.

O uso frequente da expressão “pós” (e “neo”) traduz, sem dúvida, um momento conceitual ainda provisório, característico de fase transitória, tendo esta rede ganho notoriedade não apenas pelos trabalhos já publicados, em livros ou na “Real-World Economics Review”, mas porque propõe o estudo da Economia a partir de critérios como: “concepção alargada do comportamento humano; reconhecimento da cultura; consideração da História; nova teoria do conhecimento; observação empírica (empirical grounding); métodos diversificados (expanded); diálogo interdisciplinar. (Post-Autistic: diversos).

Partindo deles, constatamos que o slogan sobre os papéis “de base” ou “de decisão” da agricultura e indústria – proclamado por Lênin, mas implicitamente aceito na prática por vários teóricos liberais – foi lançado numa fase em que o novo poder visava incitar a produção e a modernização na Rússia, pouco depois da revolução de outubro e esqueceu que os fatores decisivos em Economia são relativos aos momentos e aos desafios.

A industrialização não exclui o valor decisivo da agricultura, como revela seu peso no saldo positivo da balança comercial brasileira, mesmo depois do país ter alcançado boa capacidade industrial, ou como se depreende da política de subsídios agrícolas europeus e norte-americanos.

Em Economia, a hierarquização ou subalternização de setores traduz uma visão pouco atenta ao caráter mutável e combinado do papel de cada um. Foi o “autismo” inerente a postulados desse tipo que favoreceu as crises humanitárias africanas, onde a queda da agricultura arrastou em depressão todo o contexto, de forma prolongada.

Sobre a guerra, a frase de Clausewitz é mais complexa e, como assinala John Keegan, o autor de “Uma história da guerra”, “na verdade escreveu que a guerra era ‘a continuação das relações políticas’ (*des politischen Verkehrs*) ‘com entremistura de outros meios’ (*mit Einmischung anderer Mittel*). O original alemão expressa uma idéia mais completa e sutil que a tradução mais frequentemente citada. Nas duas formas, no entanto, o pensamento de Clausewitz está incompleto. Ele implica a existência de Estados, de interesses de Estado e de cálculos racionais sobre como eles podem ser atingidos. Contudo, a guerra precede o Estado, a diplomacia e a estratégia por vários milênios”. (KEEGAN, 2006, p. 19-20).

Se a guerra precede o Estado, a violência precede a guerra na historia humana e, em qualquer época, a guerra é uma das formas de violência, em geral a mais atroz. Há, no entanto, ferozes exceções, nas quais repressão política e massacres de grupos humanos desarmados atingem graus de violência mais altos que certas guerras.

Aqui limitaremos a noção de violência ao uso da força física, individual ou coletiva, com armas de fogo ou instrumentos contundentes e cortantes, destinada a impor vontades ofensivas ou defensivas.

Keegan apresenta Clausewitz como homem do seu tempo (entre os séculos XVIII e XIX), oficial profissional de um Estado europeu centralizado. “Se sua mente tivesse apenas mais uma dimensão intelectual – e se tratava de uma mente já muito sofisticada – talvez pudesse ter percebido que a guerra abarca muito mais que a política, que é sempre uma expressão de cultura, com frequência um determinante de formas culturais e, em algumas sociedades, é a própria cultura” (KEEGAN, 1993, p. 18).

Exemplo, surgido após a redação do livro de Keegan, é relativo aos jihadistas armados, para quem a guerra é, na pratica, a religião por outros meios, a menos que se concorde com o pensamento totalitário de que “tudo é política”. Seria mais adequado dizer que a guerra é o colapso dos meios políticos e que ela termina com a reposição deles.

1. Todos os textos são datados e situados, portanto, referem-se a uma época e à visão que nessa época há dos espaços e nos espaços. Muitos têm caráter precursor porque suscitam perguntas e

abrem pistas. Mas não podem inibir aprofundamento posterior, ausente na observação de fenômenos produzidos ou em construção, nem permanecem como bússolas teóricas perpétuas. Por exemplo, os sermões e as cartas do Padre Antonio Vieira são agora documentos históricos que, aliás, naquela época não davam atenção igual a todos os formadores do Brasil. Os textos de Gilberto Freire foram úteis na desmontagem do projeto que pretendia convencer o Brasil da inferioridade natural da maior parte da população, mas emitiu opiniões sobre relacionamentos sociais no país que deixavam de lado as profundas fraturas raciais e o respectivo ambiente discriminatório. Errou na previsão de que o Brasil seria o país mais próximo da democracia racial (péssima expressão para quem quer dizer “sem racismo”, já que uma democracia só pode ser não-racial). Está evidente hoje que os Estados Unidos, Nova Zelândia e ilha Maurícia reduziram muito mais o racismo nas relações sociais e na representação política, e, tal como Vieira, Freyre não olhou do ponto de vista de todos os componentes. Como ele, também justificou o colonialismo português.

Estes dois autores demonstram-nos o que se passa com as trajetórias teóricas e como ambos, partindo de contextos brasileiros, tiveram incidências alem fronteiras.

A observação da interação de efeitos, entre contextos nacionais e relações internacionais, pode conduzir a respostas capazes de reduzir alguns vazios criados pela senilidade de formulações, que suscitam cada vez mais o grito de “o rei vai nu”. Olhar casos concretos dessas interações no quadro da violência política, foi uma constante decorrente dos questionamentos das turmas e, ao fazê-lo com base em contextos latino-americanos e afroasiáticos, não visamos substituir os cenários do hemisfério Norte mas, pelo contrario, completá-los.

Ao mesmo tempo, esses questionamentos conduziram a algum foco nas formulações designadas por pós-coloniais – que parecem desencadear as de “pós-ocidental” (“ESPRIT”, 2009) – na medida em que chamam a atenção para atores emergentes em situações marcadas por heranças coloniais, quer o colonialismo clássico se tenha exercido até há pouco (África e partes da Ásia-Pacífico) ou há cerca de dois séculos (Américas), considerando

ainda que em ambos os casos se registram situações localizadas de colonialismo interno, suporte político-social de racismo e/ou dependência, dois fatores onde existem constantes interações nacional-internacional, com elevados riscos de antagonismo violento e sua difusão.

Maquiavel chamava a atenção do seu príncipe para os riscos que podiam vir dos príncipes vizinhos, mas já antes disso Aristóteles fez reflexões próximas do tema, enquanto que os debates do Senado romano incidiam com frequência sobre o que se passava entre os bárbaros ou em Cartago, ambos vistos como riscos maiores para o Império.

A história pré-colonial das Américas e da África revela que todas as pequenas comunidades (ou pré-estados) se inquietavam sempre que algum vizinho ganhava poder, porque em geral isso conduzia a operações expansionistas, para capturar escravos ou ocupar terras mais férteis. As vitórias de um corpo guerreiro contra um determinado inimigo incitavam sempre a ataques contra outros, sobretudo contra os mais fracos.

O maior risco em qualquer relação social é ser fraco. Quando essa relação se passa a nível político, econômico ou cultural – seja local, nacional ou internacional – o risco entra na categoria de “grande perigo”.

A fraqueza interna, ontem como hoje, expõe à dominação nas relações internacionais, sob formas diversas. Foi ela que facilitou o colonialismo, e a maior parte dos regimes pós-coloniais africanos acentuaram-na.

O historiador camaronês Mbembe (1988, p. 128) define a maioria dos Estados pós-coloniais africanos como “Estado-teólogo”, na medida em que não se preocupam apenas com as questões de poder político, arranjos econômicos, relações sociais, mas aspiram também “a definir para os agentes sociais, a maneira como devem se ver, se interpretar e interpretar o mundo”, ou seja, visão totalitária. Na prática, este objetivo conduziu a que:

[...] de forma desproporcional, grupos restritos açambarcaram recursos disponíveis, deixando a maioria da população num estado de fome e doença crônica. O alibi da “subversão” permitiu condenar à reclusão a maior parte dos que pensam diferente [...] a farsa que representa o culto à personalidade dos déspotas negros, a pretensão do Estado a fazer admitir, se

necessário pela violência, que ‘toda a verdade vem do alto’, foi recebida com desdém e mais cinismo. (MBEMBE, 1988, p.128).

A queda do muro de Berlim teve na África um efeito devastador contra esse tipo de regimes, desencadeando a chamada “segunda Independência”, quer dizer a democratização. Um efeito de contágio que, neste caso, veio do internacional para o nacional, ainda que se trate de um nacional que se “continentalizou”. A mensagem que pesou na África do começo dos anos 1990 foi a reivindicação democrática, até porque nos círculos das oposições africanas fazia-se sempre um paralelo entre regimes de partido único, de qualquer continente.

Pouco mais de uma década depois, novos “pactos de elite” – noção usada por O’Donnell e Schmitter no estudo das transições a oeste, nos anos 1970 – forçaram passagens do totalitarismo ao autoritarismo disfarçado em muitos dos países da África, tornando de novo atuais as análises de Mbembe, com duas diferenças: um bloco da ordem da dezena de países democratizou-se e, em quase todos os outros, há resistências explícitas, o que gera conflitos de todos os tipos, do social amplo ao sectário.

A noção de conflito refere-se a choque de interesses. Estes podem ser encaminhados de forma pacífica através de instituições e, nesse sentido, a democracia é uma estrutura de resolução pacífica de conflitos. O seu oposto, a ditadura, é imposição de uma autoridade que resolve os conflitos sempre a favor de um determinado segmento.

Acrescem as disparidades entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, quer se trate de emergentes ou “menos avançados” (PMA), a noção de subdesenvolvimento significando insuficiente aproveitamento das possibilidades técnicas na construção do tecido econômico de um país ou de uma sociedade e, ao mesmo tempo, mecanismos sociais geradores de desigualdade de oportunidades.

As desigualdades internas ou internacionais introduzem conflitos nos processos de desenvolvimento, intra-Estado e inter-Estados, em torno de prioridades, oportunidades e instituições. A intensidade “dos conflitos dependerá em grande parte da pressão do ambiente econômico futuro e [...] se no futuro ele for favorável não haverá



nenhuma razão para que esses conflitos eclatem”. (ZHONG, 1993)

Esta frase tem sentido para avaliação das grandes tendências, na medida em que aponta as oscilações do ambiente econômico como emissoras de estabilidade ou conflito. Porém, é arriscado dizer que, mesmo nos casos de conjuntura favorável, não haja “nenhum” motivo para eclosão de conflitos, sobretudo se vistos de forma ampla, quer dizer, não apenas violentos.

2. Outra faixa criadora de conflitos é a junção de problemas econômicos e culturais, que exacerbam perfis ditos “identitários”. Exacerbar esses perfis transforma a cultura em arma de guerra ou de massacre, como ocorreu em Ruanda, Sri Lanka ou Bósnia e pode ocorrer em vários outros lugares, onde vigora culto das origens com fortes aspectos excludentes.

Há ainda duas outras “áreas” explosivas no início do século XXI: o islamismo político e as migrações.

Na primeira dessas “áreas”, as fortes mutações promovidas pela prosperidade petrolífera no mundo árabe deram lugar a processos de mobilidade social ascendente, acompanhados de debate nas novas classes beneficiadas, sobre o tipo de regime interno e papel internacional de alguns desses países. O primeiro choque petrolífero nos anos 70 traduziu, com o aumento do preço do crude, o desejo de maior participação numa riqueza de alto peso estratégico.

A pluralidade de opiniões, natural e inevitável em qualquer sociedade, manteve o debate por alguns anos, com a particularidade de nele participarem, sobretudo propostas autoritárias, oriundas de formulações religiosas, nacionalistas estreitas ou de ideologias da guerra fria. Ganharam relevo os discursos de fundamentação religiosa, mas com fortes divergências internas quanto ao relacionamento com o Ocidente: os que se mantêm como seus aliados, os que combinam apoio e oposição consoante os problemas, os que o combatem em termos de guerra santa (jihad), através de terrorismo de grande intensidade ou através de políticas de Estado voltadas para criação de potências regionais.

Na segunda “área”, a pobreza pós-colonial e as necessidades européias e norte-americanas nos anos 60 e parte dos 70 em mão de obra não espe-

cializada, desencadearam uma vaga migratória que o Norte nunca mais conseguiu conter. Em função disso, vários fenômenos são perceptíveis, principalmente a partir da década de noventa: crescimento do racismo na Europa, limitação da liberdade de viajar e ameaça de confrontos intercomunitários nos países que recebem imigrantes, com possibilidade de retaliações nos países de onde eles saem.

O terrorismo e a imigração são, na entrada do milênio, as duas maiores preocupações de política externa nos países que exercem o comando mundial.

O terrorismo, no entanto, tornou-se também inquietação no Sul, na medida em que muitos de seus países foram visados (ou sentiam que podiam sê-lo) por organizações terroristas que não excluem meios. Aliás, esta atitude quanto aos meios é que define o terrorismo e não a sua origem geocultural. A ETA e as FARC não são islâmicas e o terrorismo europeu ou norte-americano também se fez sentir em anos recentes. O atentado de Oklahoma aparece, neste quadro mundial, como fato isolado. Mas o terrorismo sérvio, responsável por violação de milhares de mulheres na guerra da Bósnia e bombardeamento indiscriminado de zonas civis, foi aplicado de forma sistemática e pode repetir-se em outros pontos do leste daquele continente.

Além disso, é bom lembrar que a OAS, movimento francês chefiado por oficiais gerais, oposto à independência da Argélia e ferozmente anti-árabe, é um dos grandes precursores do terrorismo no pós segunda guerra mundial. Este fato é esquecido por estudiosos de vários países do Norte, preocupados em encontrar pontos comuns ao terrorismo islâmico e a insurreições antiditatoriais que nunca recorreram ao terrorismo.

Com casos de ligação a estas duas “áreas” e casos de manifestação autônoma, subsistem tendências para afirmações identitárias, por vezes com reivindicações micro-separatistas, seja de territórios, seja de grupos em busca de tratamento diferenciado. Em todos esses casos é a cultura que serve de justificação, ainda que por vezes seja apenas pretexto para projetos político-sociais ou resultado de estratégias mal definidas.

Criticando o que designa como “discurso da diferença”, muito adotado por teóricos do “multiculturalismo”, Ford (2005) questionou-se sobre

reivindicações de diferença cultural e com frequência achou difícil distingui-las “em princípio ou na prática de diferenças ideológicas, diferenças de gostos ou diferença de opiniões”.

3. Fortes oposições de classe, autoritarismo do poder e frustração de expectativas sociais ou políticas, aparecem em vários países como componentes seculares condutores de conflitos, que se exprimem pelas vias do tumulto ou da guerra civil.

É um erro ver o tumulto como prática “não civilizada” de multidões destruidoras. Na verdade, o tumulto – quer tenha começado de forma espontânea ou não – tem sido ao longo da História um fator de grande influência, tanto para o sucesso de revoluções populares, como para alterações pontuais, como para fortalecimento de autoritarismos e sectarismos.

Nos anos mais recentes, vários autores estudaram o tumulto, partindo das insurreições estudantis dos anos 60, merecendo destaque o trabalho de Tariq Ali (2008), “O poder das barricadas” (Boitempo editorial – São Paulo), onde se abordam também contextos não-europeus. Trabalhos semelhantes foram produzidos sobre o mesmo período nos Estados Unidos, com foco nos movimentos de direitos civis ou levantes (riots) identitários de protesto urbano. Tanto no caso da Europa como dos Estados Unidos, os tumultos tiveram papel primordial na revolução cultural mundial dos anos 60 e 70, que suscitou alterações irreversíveis e, no caso norte-americano, abriram caminho para, menos de 50 anos depois, eleger um Presidente mestiço filho de um imigrante temporário africano.

O tumulto faz parte da tradição europeia de insurreição popular e, embora se tenha acentuado nos séculos 18 e 19, já muito antes ocorria, de forma intermitente, no “velho continente” contra regimes absolutistas, ou seja, na ausência de canais institucionais de mudança, espalhando-se por outros continentes ou acrescentando técnicas e argumentos a práticas sociais pré-existentes (casos do mundo árabe e Índia, por exemplo).

A dinastia portuguesa, iniciadora do processo de expansão marítima europeia, tomou o poder projetado por tumultos em Lisboa, durante uma crise sucessória; o movimento pela independência dos Estados Unidos começou com tumultos contra o sistema colonial de impostos; a revolução francesa teve abertura prática em tumultos contra

a falta de pão. Nos anos 90 do século passado, as Intifadas palestinas reintroduziram o tumulto como método de atuação, capaz de incidências internacionais, em função da sensibilidade da região onde decorreram.

As insurreições dos anos 60 foram causadas pela rigidez das normas culturais, em choque com evolução de comportamentos que, dos meios universitários se estenderam a outros setores da geração situada entre a adolescência e a juventude adulta. Há, portanto, vários motivos (e áreas de atuação) para tumulto, mas sua execução implica a mobilização de multidões sem armas de fogo, a crença de atingir os objetivos em curto espaço de tempo e, em geral (mas não sempre) uma correlação de forças capaz de impedir o poder de fazer massacre. Os movimentos dos anos 60 – estudantis, pacifistas ou antirracistas – desenrolaram-se num clima com essas três componentes.

Desde a segunda década do século XIX, o exemplo histórico mundial com mais constância e mais áreas de atuação, é a Bolívia, país onde as grandes mudanças foram sempre precedidas (e acompanhadas) por tumultos, com grandes mobilizações sociais e muita eficácia em alcançar os objetivos.

Todo este conjunto de tumultos situa-se no campo progressista, no sentido de mais participação popular na esfera pública e de modernização estrutural. Mas a História registra também outros dois tipos de tumultos. Os saques motivados pela pobreza, em todo o mundo e várias épocas, caracterizaram-se pelo roubo de produtos para subsistência como fim em si, enquanto que os “pogroms” do leste europeu visavam eliminar ou aterrorizar minorias raciais.

América Latina e África foram palco de saques em décadas recentes. Haiti e países africanos da região do Sahel, no começo do século XXI, passaram por movimentos desse tipo contra a brusca subida de preços dos bens de primeira necessidade. Mas já antes disso tinha se popularizado o termo “caracazo”, inspirado em saques de supermercados na capital venezuelana.

Alguns confrontos na Nigéria, classificados como inter-comunitários, parecem traduzir vontades do tipo pogrom, mas o genocídio de Ruanda ultrapassou em brutalidade tudo quanto se tinha visto na matéria.

As guerras civis, são uma prática que parece tão antiga quanto a própria história do Estado, atingindo em muitos casos poder de fogo próximo dos conflitos entre Estados, dimensões até mais sangrentas que estes e tendo varias vezes o tumulto como detonador. Oposição de interesses de classe, visões antagônicas sobre a relação poder-sociedade ou sobre alianças internacionais, discriminação racial e religiosa, são os grandes motivos destas guerras. Os séculos XIX e XX produziram vários conflitos deste tipo em todos os continentes, mas as vias de atuação foram – e permanecem – diversificadas: divisão de exércitos clássicos, guerrilha de diferentes intensidades e junção de ambas. Seja como for, não há guerra civil sem alguma forma de intervenção externa, no mínimo como fornecedor de material ou organização de retaguarda e, raras

são as guerras civis sem repercussão no perfil das suas regiões. Mencionando apenas o século XX e o início do XXI, assim foi o caso da guerra civil espanhola, autentico ensaio para a II guerra mundial; a guerra civil da China após essa mesma guerra; as guerras civis de Angola, Etiópia, Somália e Líbano; a guerrilha e contraguerrilha da Colômbia.

As guerras do Iraque pós Saddam e Afeganistão pós Taliban articulam conflito interno com massiva e muito visível intervenção externa.

O enfoque da violência interna, como elemento de risco nas relações internacionais, aparece assim como um dos elementos de reflexão capaz de testar a validade atual de grande parte dos paradigmas e é importante constatar como questões suscitadas em sala de aula se transformam em interrogações de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ESPRIT. *L'universel dans un monde post-occidental*. Introduction. Paris, Fevrier 2009.
- FORD, Richard T. **Racial culture**: a critique. Princeton: University Press, 2005
- GONÇALVES, Jonuel. Entre Nilo e Tigre: área operacional alargada. **África**, São Paulo, USP, n. 24/25/26, 2009
- KEEGAN, John. **Uma história da guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006
- MBEMBE, A. **Afriques indociles**. Paris: Khartala, 1986
- POST AUTISTIC **Economics Movement** (Diversos documentos e números da “Real-World Economics Review”, por envio direto ou edição eletrônica, de 2005 a 2009).
- SEN, Amartya. **Identity and violence**. New York/London: WW Norton & Company, 2006.
- ZHONG, Shi. Conflicts of the future. **Strategy and Management**. n. 1, 1993.



# A PALAVRA AFRICANA NA CONFIGURAÇÃO DA ETNICIDADE BRASILEIRA

Yeda Pessoa de Castro \*

## RESUMO

Se a língua substancia o espaço identitário de um povo, as línguas negroafricanas que foram faladas no Brasil durante a escravidão contribuíram para a construção do português brasileiro e a configuração da etnicidade brasileira. Essa evidência é encontrada no vocabulário de base africana que continua sendo apropriado como patrimônio linguístico brasileiro em suas diferentes áreas culturais.

**Palavras-chave:** Línguas africanas. Português Brasileiro. Língua e identidade.

## ABSTRACT

### THE AFRICAN WORD IN THE CONFIGURATION OF BRAZILIAN ETHNICITY

If the language substantiates the identity space of a people, Black African languages that were spoken in Brazil during slavery times contributed to the construction of Brazilian Portuguese and the configuration of Brazilian ethnicity. This evidence is found in the African based vocabulary that has been appropriated up to date as a Brazilian linguistic heritage in its various cultural areas.

**Keywords:** African languages. Brazilian Portuguese. Language and identity.

As línguas da família Nígero-Congoleza formam a maior família linguística do continente africano. São mais de 1.400 línguas e de 400 milhões de falantes concentrados na maior parte da África subsaariana. Englobam dois grupos de línguas: as do oeste africano, faladas do Senegal à Nigéria, tradicionalmente chamadas de sudanesas, e as do grupo banto, ao longo das regiões situadas abaixo da linha do equador, com centenas de línguas provenientes de um tronco linguístico comum, o protobanto, que se supõe ter sido falado há três milênios atrás.

Conforme a documentação histórica existente sobre o tráfico transatlântico e dados de pesquisa obtidos no estudo da identificação dos aportes africanos no Brasil, as línguas do grupo banto foram majoritárias em território brasileiro sob regime colonial e escravista. Destacaram-se entre elas, três línguas litorâneas:

- *Quicongo*, no Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa e norte de Angola, numa área geográfica correspondente ao antigo reino do Congo,

- *Quimbundo*, na região central de Angola e Luanda, nos limites do antigo reino de Ndongo,

---

\* Etnolinguista, Doutora em Línguas Africanas. Assessora Técnica em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa na Estação da Luz em São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas (GEAALC)/ Uneb. Pertence à Academia de Letras da Bahia e ao Comitê Científico Brasileiro do Programa Rota dos Escravos da UNESCO. É autora do livro *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2001, 3. ed. 2009. E-mail: yedapessoa@uol.com.br.

- *Umbundo* corrente na região do antigo reino de Benguela no sudoeste de Angola.

É preciso notar que essa relativa predominância pode ser decorrente da limitação das informações bibliográficas disponíveis até agora entre nós, o que determinou a concentração das pesquisas nas principais línguas faladas na costa atlântica do Congo e de Angola. Por sua vez, essas línguas podem ter sido as mais impressivas durante o regime escravocrata no Brasil, em consequência do número majoritário e/ou do prestígio sociológico nas senzalas e plantações de um certo grupo etnolinguístico ante vários outros (quiocos, libolos, jagas, anjicos, ganguelas etc.) trazidos do sertão pelos pombeiros ou negociados no outro lado do Atlântico (zulus, macuas, rongas, shonas, etc.) na antiga Contra-Costa.

Quanto às línguas oeste-africanas, as que se mostraram mais importantes são as faladas no Golfo do Benim. Seus principais representantes no Brasil foram os povos do grupo ewe-fon ou gbe, apelidados de *minas* ou *jejes* pelo tráfico, e os iorubás concentrados no sudoeste da Nigéria (ijexás, oiós, ifês, ondôs, etc.) e no antigo Reino de Queto (Ketu), no Benim atual, onde são chamados de *nagôs*, denominação pela qual os iorubás ficaram tradicionalmente conhecidos no Brasil.

O ewe-fon ou gbe engloba um conjunto de línguas (mina, ewe, gun, fon, mahi, etc.) tipologicamente muito parecidas, correntes em territórios de Gana, Togo e Benim. Entre elas, a língua fon, numericamente majoritária na região, é falada pelos fons ou daomeanos originários do planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, situado em territórios da atual República do Benim.

Calcula-se que quatro a cinco milhões de indivíduos foram transplantados da África subsaariana para substituir o trabalho escravo ameríndio no Brasil. Este desumano acontecimento provocou, durante três séculos seguidos, uma densidade populacional de negros e afrodescendentes superior ao número de portugueses e outros europeus. Por exemplo, o censo demográfico de 1823 apontava 75% de negros e mestiços no total da população brasileira naquele momento. Consequentemente, essa vantagem em termos de superioridade numérica no confronto das relações de trabalho e

na convivência diária teria dado a sua parcela de contribuição para a constituição daquela *língua geral* que foi usada no Brasil até meados do século XVIII por bandeirantes e catequistas. Essa língua, segundo Mattoso Câmara (1954, p. 243) “não deve ser confundida com uma suposta persistência dos falares tupis na sociedade europeia do meio americano”, e, de acordo com Aryon Rodrigues, já no século XVIII “não era nada mais do que um tupi-guarani simplificado devido à convivência com diversos povos e respectivas línguas” (1996, p.8). Entre elas, acrescentamos nós, as línguas subsaarianas que foram faladas no Brasil. Principalmente as do contingente banto devido à introdução de seus falantes em levadas numerosas e sucessivas a partir do século XVI até meados do século XIX, à amplitude geográfica e densidade da sua distribuição humana em território brasileiro sob regime colonial e escravista.

Como testemunho documental em vários momentos, além das cifras existentes para o tráfico àquela época (GOULART, 1975), em 1697, é publicada, em Lisboa, a primeira gramática de uma língua banto *Arte da língua de Angola*, provavelmente escrita na cidade da Bahia pelo padre Pedro Dias para uso dos jesuítas, com o objetivo de facilitar a doutrinação dos 25.000 africanos, segundo Antônio Vieira, que se encontravam naquela cidade sem falar português (SILVA NETO, 1963, p. 82).

Também aí, nesse mesmo século, o poeta baiano Gregório de Matos e Guerra testemunha essa presença através dos inúmeros bantuísmos de que ele faz uso na sua poesia satírica, a exemplo dos termos *calundu*, *quilombo*, *cachimbo*, *jimbo*. Duzentos anos depois, em 1890, o lexema banto *milonga* com o significado de remédio, talismã, é registrado por Barbosa Rodrigues na estória *O jurupari e as Moças*, contada em *língua geral* por uma índia na região do rio Amazonas (RODRIGUES, 1890, p.132). Por sua vez, o *dialeto caipira*, falado no interior de São Paulo, que foi estudado por Amadeu Amaral nas primeiras décadas do século XX, é considerado de base tupi-quimbundo por Gladstone Chaves de Melo (AMARAL, 1946). No campo da religião, os candomblés-de-caboclo são provavelmente as mais antigas manifestações de religiosidade afrobrasileira nascidas na escravidão, consequência do contato de orientações religiosas

ameríndias e de tradição banto com o catolicismo, nos primórdios da colonização.

Ao mesmo tempo, e desde o primeiro momento, por necessidade de comunicação entre diferentes falantes africanos, por um lado, e desses com o colonizador português, podemos então supor que emergiram, na América portuguesa, os falares afrobrasileiros das senzalas, das plantações, dos quilombos e das minas. Entre eles, *A língua geral de mina*, de base ewe-fon, registrada na zona de mineração em Ouro Preto por Antonio da Costa Peixoto na primeira metade do século XVIII, a *língua de banguela*, de base umbundo, identificada por Aires da Matta Machado Filho, em 1948, no município de Diamantina, também em Minas Gerais, e o *dialeto nagô* mencionado por Nina Rodrigues como sendo uma espécie de “patois abastardado do português” com línguas africanas que, segundo ele, era de uso geral entre a população negra e mestiça da cidade da Bahia ao final do século XIX (PES-SOA DE CASTRO, 2002; MACHADO FILHO, 1948; RODRIGUES, 1945).

Não se tratava da língua iorubá, como muitos se deixaram confundir, pelo fato de *nagô*, o dialeto iorubá do reino de Queto (Ketu), ser popularmente entendido no Brasil como uma designação genérica para a língua iorubá ou usado, de maneira também equivocada, para denominar o indivíduo ou uma língua de origem africana qualquer que seja. Ao final, como uma forma de resistência na reconstrução da identidade etno-religiosa de cada grupo de culto, esses falares terminaram se estabelecendo como línguas rituais em diferentes sistemas lexicais negroafricanos de base mina-jeje, nagô-queto ou congo-angola, a chamada *língua-de-santo* na Bahia, e, dispondo de um vocabulário menos rico, sob a forma de falares especiais de comunidades negras isoladas de matriz banto, como as que vivem no Cafundó, em São Paulo, e em Tabatinga, Minas Gerais (QUEIROZ, 1998).

Em tal contexto multicultural e plurilingue, o isolamento social e territorial em que foi mantida a colônia até 1808 condicionou um ambiente de vida de aspecto conservador e de tendência à aceitação de aportes culturais mútuos e de interesses comuns, particularmente no âmbito da família colonial. Tanto pela atuação socializadora do escravo doméstico, os *escravos de jó* do folclore infantil (“quicongo

njó, jinjó”, casa e o conjunto dos seus moradores), ali representados pela mulher negra servindo de *mucama* ou de “mãe-preta”, quanto através do tráfico de influências exercido pelo escravo ladino, como ela própria, sobre um número maior de ouvintes. Ao falar rudimentos de português torna-se uma espécie de leva-e-traz, desde quando podia participar de duas comunidades sociolinguisticamente diferenciadas, a casa-grande e a senzala, e influenciá-las, o que deu lugar ao ditado popular brasileiro *diante de ladino melhor ficar calado*.

Nesse plano de entendimento, a mulher negra na condição de escrava doméstica, a escrava de jó, teve oportunidade de incorporar-se à vida cotidiana do colonizador, o que lhe permitiu interferir também no comportamento da criança através de seu processo de socialização lingüística e de mecanismos de natureza psicossocial e dinâmicos. Entre eles, o gosto pelas *moquecas* com sabor de *dendê*, pelo *maxixe*, *quiabo*, *jiló*, *moranga*, *andu*, *fubá* que se juntaram à cozinha portuguesa, bem assim, componentes de seu universo simbólico e emocional expressos em usos e costumes (*o cafuné*, *o denço*, *o cochilo*, *o calundu*) e seres fantasmagóricos (*tutu*, *mandu*, *sussu*, *quimbundo*, *zumbi*) que povoam os contos populares e cantigas de ninar, além de brincadeiras infantis tais como os *escravos de jó que jogavam caxangá*, o *tindolelé lalá* das cantigas de roda, o *esconjuro do pé-de-pato-mangalô*. Vale ainda lembrar de que *o caçula* (também de base banto) é visto como *o denço da família* na voz africana de quem o criou, e a palavra *caçula* é a única conhecida por todos os brasileiros para designar o filho mais jovem, fato que revela a figura emblemática da mulher negra como a grande mãe ancestral dos brasileiros.

No século XIX, o processo de urbanização que se iniciava no Brasil a partir da instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro e a abertura dos portos em 1808, exigiu a fixação, na cidade, do elemento africano chegado em cativo, ao tempo em que a maioria da população brasileira era constituída de mestiços e crioulos. Esses, já nascidos no Brasil, por conseguinte, mais desligados de sentimentos nativistas em relação à África, falando português brasileiro como primeira língua e susceptíveis à adoção de padrões europeus então vigentes. Testemunho atual desse fato é o modelo

estético de evidente inspiração colonial européia utilizado nos trajes e paramentos sagrados das cerimônias públicas festivas do prestigioso modelo urbano, de estrutura conventual jeje-nagô dos candomblés da Bahia que então se instalaram na cidade do Salvador. São capacetes, coroas, espadas, anáguas, saís rendadas, etc.

Na última fase do tráfico transatlântico, levas numerosas de jejes e nagôs oriundos do Golfo do Benim foram desembarcados na Bahia e destinados aos trabalhos urbanos e domésticos. A concentração desses povos no meio urbano onde podiam desfrutar de uma liberdade relativa, ao contrário das zonas rurais onde o único recurso de liberdade era aquilombar-se, foi condição favorável para a aceitação de traços culturais mútuos, sobretudo no domínio da religião, ainda mais porque jejes e nagôs já traziam de África uma longa tradição na troca de empréstimos nesse domínio. A partir de então, os *orixás* da tradição iorubá (Iemanjá, Ogum, Xangô, Oxalá, etc.) ganharam visibilidade maior no Brasil através da divulgação de proeminentes terreiros de tradição nagô-queto da Bahia que começaram a atrair pesquisadores de várias nacionalidades, enquanto nas ruas da cidade do Salvador o *tabuleiro-da-baiana*, outra tradição mantida até hoje, se enriqueceu de *acarajé*, *abará*, *acaçá*, iguarias compartilhadas por jejes e nagôs.

De 1856 até 1888, com a extinção do tráfico transatlântico e a abolição da escravatura no Brasil, o tráfico interno foi intensificado para atender à demanda de mão-de-obra escravizada das plantações do Nordeste para outras do Sul e Sudeste do país (depois ocupadas por europeus e asiáticos) e, em direção oposta, para o Centro-Oeste até à floresta amazônica onde os povos indígenas são preponderantes. Em conseqüência da amplitude geográfica alcançada por essa distribuição humana, o indivíduo negro foi uma presença constante em todas as regiões do território brasileiro sob regime colonial e escravista. Fenômeno semelhante dessa mobilidade humana com sua dinâmica cultural e lingüística ocorreu com intensidade no século passado através das migrações de brasileiros afrodescendentes para os estados industrializados do eixo Centro-Sul do país e para as regiões de mineração do Norte e Centro-Oeste, levando usos e costumes de matrizes negroafricanas que deram origem ao

surgimento das *umbandas* como a religião brasileira do século XX.

Como entendo que é continuamente necessário reescrever a história, não apenas por meio de conceitos vigentes à época, mas também à luz de novas preocupações e semear conhecimentos novos, a história do negro no Brasil não começou no processo da escravidão transatlântica. Ele não nasceu do ventre de um porão do navio negreiro, como na dramática imagem poética de Capinam na canção *Yayá Massamba*. Nasceu, sim, do ventre de uma mulher africana, mãe negra que o pariu, amamentou e lhe ensinou a falar palavras que não foram perdidas ao vento no vazio, fossem elas de origem banto, jeje ou nagô. Essas vozes transformaram o Brasil no “berço esplêndido” da segunda maior potência melano africana do mundo e participaram com palavras do dia-a-dia para o enriquecimento do universo simbólico e do imaginário da língua portuguesa.

São marcas lexicais portadoras de elementos culturais compartilhados por toda a sociedade brasileira e que comprovam a força da atuação participante dos falantes africanos na construção do português brasileiro. Entre as centenas de exemplos que transitam livremente em todas as camadas da nossa sociedade, em várias áreas culturais, a grande maioria é de base banto: *mocotó*, *muvuca*, *caçamba*, *cochilar*, *xingar*, *mangar*, *bunda*, *corcunda*, *capenga*, *minhoca*, *quitanda*, *cachaça*, *tanga*, *canga*, *sunga*, *calunga*, *cacimba*, *berimbau*, *bagunça*, *molambo*, *maracutaia*, *caxumba*, *carimbo*, *moleque*, *cachimbo*, *cuica*, *muamba*, *mungunzá*, *quitute*, *carimbó*, *capoeira*, *quilombo*, *samba* (PESSOA DE CASTRO, 2005).

A exemplo do termo AXÉ, os fundamentos sacromíticos de cada terreiro da liturgia jeje-nagô, que foi abstraído da língua ritual para ser incorporado ao patrimônio lingüístico brasileiro como uma saudação votiva de boa-sorte, também o SAMBA, ao ser apropriado como gênero musical-dançante representativamente brasileiro, foi esvaziado do seu conteúdo religioso original de música-dança para louvar os deuses e os ancestrais na celebração congo-angolana e contagiado pela cadência rítmica e gestual do *semba*, dança popular em Angola, semelhante à nossa umbigada.

Quando Noel Rosa, nos anos 30, compõe um samba em *Feitio de Oração*, e, trinta anos mais tar-



de, Vinicius de Moraes, na canção intitulada *Samba da Bênção*, afirma que *um bom samba é uma forma de oração*, ambos reiteraram algo absolutamente correto do ponto de vista do significado original da palavra SAMBA, do étimo quimbundo/ quicongo "kusamba", que significa rezar, orar. Essa escolha lexical sugere um discurso de resistência onde o *samba* funciona como um espaço favorável à dramatização da vida, portanto, também lembrado na expressão popular *sambou, tem que rezar/dançar*. Nesse sentido, a sambista brasileira Genilda Gomes de Souza, radicada na Alemanha, em entrevista à *Brazine* de janeiro de 2005, revista bilíngüe alemão-português publicada em Berlim, declarou: *o samba é a minha religião* (p.14).

Em resposta às nossas preces, o SAMBA (palavra, dança/música, estado de espírito) vem demonstrar, também de forma emblemática, a força do influxo que as línguas negroafricanas exerceram na constituição do português brasileiro e na conformação do pertencimento de brasilidade tecido no bojo de uma etnicidade de natureza brasileira-mestiça. Se é verdadeiro que a língua substancia o espaço identitário de um povo e compõe o seu patrimônio imaterial, vale lembrar, parafraseando uma conhecida composição de Caymmi, *de quem não gosta de samba, brasileiro não é*.

A discussão neste campo da etnolinguística africana, não muito usual em nosso meio acadêmico por questões de ordem histórica e epistemológica, foi introduzida na Universidade do Estado da Bahia em 2004, por iniciativa pioneira da Professora Jaci Maria Menezes, à época Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Sem sofrer solução de continuidade na gestão da Professora Nadia Hage Fialho, por quatro anos seguidos foi por mim ministrado como disciplina optativa, na condição de Professora Visitante, o curso de línguas e culturas negroafricanas no Brasil, cuja repercussão ultrapassou o âmbito da universidade – preenchia um vazio nessa área de estudos – atraindo professores do ensino fundamental, de escolas comunitárias e membros da comunidade religiosa afrobaiana que produziram dissertações de mestrado onde, por vezes, o autor é ao mesmo tempo sujeito e objeto da sua pesquisa.<sup>1</sup>

Era a semente de criação, no PPGEduC, do Grupo Baiano de Estudos Africanos e Afrobrasileiros

(BEABÁ), mais tarde reconfigurado como Grupo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas (GEAALC), cadastrado, em 2008, pelo CNPq e reconhecido pela Uneb associado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH 1), cujo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), ofereceu, sob a minha responsabilidade, na condição de Consultora Técnica, no primeiro semestre de 2010, um curso de conteúdo semelhante àquele outro e com a mesma repercussão. Ao PPGEL pertence a Professora Rosa Helena Blanco Machado, também fundadora do Grupo, que, em correspondência a nós dirigida, assim o descreve: *O GEAALC vai-se firmando, vai-se impondo, aparecendo e parecendo gente grande nesse cenário dos estudos – diga-se, pelo visto, dos embates, das lutas – em torno às questões afrobrasileiras*.

<sup>1</sup> Vide Anselmo José da Gama Santos. *Terreiro Mokambo, um espaço de aprendizagem e memória do legado banto no Brasil*, 2008. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGEduC sob a orientação das professoras Yeda Pessoa de Castro e Jaci Maria Menezes

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: Casa Editora O Livro, 1920.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de lingüística geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.
- MACHADO FILHO, Aires da Matta. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. São Paulo: Editora Itatiaia/USP, 1948.
- MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil**. São Paulo: Agir Editora, 1946.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro (Coleção Mineiriana), 2002.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras / Topbooks Editora, 2001, 2. ed., 2005.
- QUEIROZ, Sônia (1998). **Pé preto no barro branco: a língua dos negros de Tabatinga**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- RODRIGUES, Aryon Dall' Igna. As línguas gerais sulamericanas. **Papia**, n. 2, p. 6-18, 1996.
- RODRIGUES, J. B. Poranduba Amazonense. **Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro, 1886-1887**. Rio de Janeiro: Typ. de G.. Leuzinger & Filhos, 1890, v. 14.
- RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional (Brasiliana, Série 5, 9), 1945.
- SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.
- VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade**. São Paulo: Cia. das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996.



ÁFRICA OCIDENTAL	
1.	GANÁ
2.	TOGO
3.	BENIM
4.	NIGÉRIA
ÁFRICA BANTU	
5.	GABÃO
6.	CONGO-BRAZZAVILE
7.	CONGO-KINSHASA
8.	ANGOLA
9.	MOÇAMBIQUE



ATIVIDADE PRINCIPAL	SÉCULO DE INTRODUÇÃO MACIÇA			
	XVI	XVII	XVIII	XIX
Agricultura	B	B/J	B/J/N	B/J/N
Mineração			B/J	
Serviços Urbanos				B/J/N/H



# A PEDAGOGIA DE MANUEL TRANQUILLINO BASTOS

Juvino Alves dos Santos Filho \*

## RESUMO

Este trabalho<sup>1</sup> tem como principal objetivo descrever e analisar o processo pedagógico do Mestre Manuel Tranquillino Bastos, compositor, arranjador, instrumentista e mestre de banda da Bahia, que viveu entre 1850 e 1935, legando notável acervo com partituras, livros e manuais didáticos por ele elaborados ao longo de toda a sua vida – ou por ele utilizados, também elaborado por outros autores. Tranquillino esteve à frente das filarmônicas Lyra Ceciliana (Cachoeira-BA), e sua orquestra religiosa; Lyra São Gonçalense (São Gonçalo dos Campos-BA), Sociedade Victoria (Feira de Santana-BA), Commercial e Harpa São Felixta (São Félix-BA), num amplo conjunto da tradição das Bandas e Filarmônicas na Bahia, em Cachoeira na Bahia de fins do século XIX, seu nicho de atuação. Analisa 23 livros didáticos no acervo de Tranquillino Bastos, sendo 9 de sua autoria (todos manuscritos) e 14 de outros autores (12 impressos e 2 manuscritos).

**Palavras-chave:** Pedagogia. Manuel Tranquillino Bastos. Banda de Música. Bahia. Educação Musical.

## ABSTRACT

### THE PEDAGOGY OF MANUEL TRANQUILLINO BASTOS

This article aims to describe and analyze the pedagogical process of master Manuel Tranquillino Bastos, composer, arranger, instrumentalist and master of bands in the state of Bahia, that lived between 1850 and 1935, bequeathing noticeable collection with scores, books and educational manuals elaborated by him along all of his life – or by him utilized, also elaborated by other authors. Tranquillino led the philharmonic Lyra Ceciliana (Cachoeira-BA), and its religious orchestra; Lyra São Gonçalense (Saint Gonçalo dos Campos-BA), Sociedade Victoria (Feira de Santana-BA), Commercial and Harpa São Felixta (São Félix-BA), in a broad assembly of the tradition of Bands and Philharmonics in the state of Bahia of the end of the 19<sup>th</sup> century, his niche of

---

\* Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia. É clarinetista e professor adjunto de música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui Pós-Doutorado em Estudo da Pedagogia de Mestres de Banda da Bahia; e Especialização em Clarineta pela Escola Superior de Música e Artes Cênicas de Stuttgart-Alemanha. Foi professor da Universidade do Estado da Bahia no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. É coordenador do Clube do Choro da Bahia e Presidente da Casa de Choro da Bahia. É membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia/Uneb. Estuda e pesquisa Cultura Musical Brasileira, manifestações musicais da Bahia, Choro e Banda de Música e Filarmônica, interpretação musical, história da música e formas alternativas de educação musical na Sociedade Brasileira, tendo vários trabalhos apresentados e publicados. Endereço para correspondência UFMA - Campus Universitário do Bacanga, Departamento de Artes – CCH, Av. dos Portugueses, S/N – 65085-580 SÃO LUÍS/MA. Email: juvinoalves@gmail.com

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir de relatório apresentado pelo autor à Fapesb como resultado com Bolsa Pós-doutorado 1 da Fapesb, no Programa de Pósgraduação em Educação da Uneb, na Linha de Pesquisa 1 “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, sob a supervisão da profa. Dra. Jaci Menezes.

action. It analyzes 23 textbooks of Tranquillino's collection, being 9 of his authorship (all of manuscripts) and 14 of others authors (12 printed and 2 manuscripts).

**Keywords:** Pedagogy. Manuel Tranquillino Bastos. Music band. Bahia. Musical education.

## 1. Considerações iniciais e reflexões metodológicas

Muito se tem estudado, refletido e discutido sobre o termo Pedagogia, vasta e complexa é a discussão sobre esse assunto, havendo opiniões que se assemelham e discordam entre si. O ponto de semelhança é aquele em que estudiosos sobre o assunto concordam em afirmar que pedagogia cuida do ato educativo no que diz respeito à conjugação da prática e da teoria no esforço da ação educativa.

Alguns autores que escreveram sobre o assunto, como Schmied-Kowarzik citado por Libâneo (2005, p. 30) chamam a pedagogia de ciência *da e para* a educação, teoria e prática da educação. O pedagogo francês Jean Houssaye confirma o posicionamento de Schmied-Kowarzik dizendo: a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova. (LIBÂNEO, 2005, p. 30). Para Libâneo (2005) pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. No caso de Manuel Tranquillino, nos debruçamos sobre as práticas educativas para a formação de músicos, desenvolvidas no interior de bandas e filarmônicas, conforme as concebeu e organizou um Mestre de bandas da Bahia na passagem do século XIX para o século XX, até o final da primeira República.

Entendem também diversos autores (ver, a respeito, SCHEUERL, 1985; MENEZES, 2007; SAVIANI, 2005) que ela supõe, nesta sua relação entre teoria e prática, uma visão de mundo, uma visão de homem e uma visão de processo de aprendizagem, que lhes permitem propor e conduzir procedimentos (métodos e técnicas) educativos. Portanto, conter uma visão do que devia ser um

músico, competente o suficiente para fazer parte de coletivos musicais, possuidor de um conjunto de saberes, habilidades e valores próprios da profissão de músico. Nosso trabalho de pesquisa foi localizar, no conjunto da obra de Manuel Tranquillino Bastos, este conjunto de saberes, habilidades e valores. Analisamos também neste trabalho a presença de uma preocupação com a formação de músicos enquanto trabalhadores, na sua condição de artistas e artífices, e sua organização em entidades de defesa mútua, na passagem do sistema escravista para o trabalho livre no Brasil.

A partir da averiguação destes conceitos sobre pedagogia e da análise da literatura produzida e do material didático composto e consultado por Tranquillino ao longo de seus sessenta e cinco anos de atividade como pedagogo na condição de Mestre de Banda, podemos afirmar que Manuel Tranquillino Bastos desenvolveu uma pedagogia própria, a partir de estudos e análises de materiais didáticos e partituras de diversos compositores brasileiros e estrangeiros, elaborando e compondo novos materiais. Foi encontrado no acervo de Tranquillino, Coleção Manuel Tranquillino Bastos, um montante de 9 obras didáticas compostas por Bastos e 14 de outros autores estrangeiros, por ele colecionadas, a partir da qual desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa, que teve como objetivo central conhecer e analisar a pedagogia de um mestre de banda, Manuel Tranquillino Bastos, músico, maestro, compositor, criador de bandas e filarmônicas na Bahia, entre os anos 1870 e 1935.

Trabalhamos a partir de seu acervo pessoal, depositado na Subgerência de Obras Raras e Valiosas da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Esta coleção foi adquirida pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, na década de 1970, de Almerinda Bastos, filha e herdeira de Manuel Tranquillino Bastos, sucessora única dos direitos patrimoniais das obras musicais constituintes dessa coleção, e sua aquisição recebeu parecer do Conselho Estadual de Educação:

[...] formado de lundus, valsas, óperas, estudos de ritmos negros, além de dobrados – que pela qualidade, causou espanto ao maestro Sérgio Magnani que o avaliou, em 1972. Este acervo precioso vai ser adquirido agora, pela Fundação Cultural do Estado da Bahia que, para tanto, já conta com parecer favorável do Conselho Estadual de Educação. (*A Tarde* [Salvador], 24 de Outubro de 1974, citado por SANTOS FILHO, 2003).<sup>2</sup>

O contato com essa Coleção se deu quando do nosso doutoramento em Música pela Universidade Federal da Bahia, quando fazíamos levantamento de obras para clarineta – instrumento no qual desenvolvemos nossa atividade de músico – porventura existentes na Bahia. Para a própria realização do doutorado com tese intitulada “Manuel Tranquillino Bastos: um estudo de duas obras para clarineta” demos início na ocasião à organização do acervo. No decorrer desta bolsa Fapesb, realizamos a organização final do Catálogo dos Documentos Musicais da Coleção Manuel Tranquillino Bastos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, obras existentes no acervo, agora pronto para publicação.

O estudo da sua pedagogia trabalha a partir de alguns pontos:

- Sua atividade como criador e organizador de bandas e filarmônicas no Recôncavo Baiano, com as decorrentes:
  - seleção de membros para as mesmas;
  - sua preparação para o trabalho, enquanto artistas – aqui na concepção de artífices, tomando a banda de música como “corporação” de músicos;
  - a coleta e preparação sistemática de material para o uso das bandas, tais como composição e adaptação de peças musicais, seleção, aquisição e manutenção de instrumentos;
  - seu papel como compositor, na produção de peças adequadas a diversos momentos da vida da cidade de Cachoeira e dos membros das bandas – ligadas a momentos cívicos, religiosos, de lazer e artístico;
  - também seu papel de divulgador do que então se produzia na música no Brasil e no mundo, em momento histórico em que a indústria fonográfica era inexistente ou incipiente e o sistema de rádio transmissão

estava por se desenvolver. Antecipando alguns anos à atividade, até hoje existente, de inclusão social através das sociedades filarmônicas.

- O desenvolvimento de atividades de ensino da música, no interior das bandas e filarmônicas, e, correlatas a elas, o desenvolvimento de atividades tais como:
  - utilização e aperfeiçoamento no uso de instrumentos específicos;
  - leitura e interpretação de textos musicais;
  - capacidade do trabalho em grupo, na execução em conjunto de peças musicais;
  - habilidade de afinação dos instrumentos e a sua combinação e interpretação coordenada, mantendo a visão de conjunto.
- A coleta, composição, tradução e adaptação de manuais de ensino de música e de funcionamento e organização de bandas.
- A produção de uma literatura didática própria, voltada para o ensino de música.

Uma pedagogia, para ser, compreende não apenas a montagem de um conjunto de procedimentos para a aprendizagem, nem o desenvolvimento de uma tecnologia para tanto. Voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, toma em conta a relação aprendiz – aquele que aprende – com o mestre – aquele que, dominando determinado campo do saber, oferece o seu conhecimento ao outro. Traz embutida uma concepção de aprendizagem – como o outro aprende e como se ensina; e, nesta relação, passa conhecimentos e valores que se expressam no resultado do trabalho: a maior ou menor virtuosidade no manejo dos conhecimentos adquiridos, desde a sua amplitude até a *performance* na execução.

Além da concepção de aprendizagem, uma pedagogia compreende também a própria seleção do currículo – ou seja, daquilo que deve ser aprendido; sua relevância; e dos fins a que se destinam os conhecimentos a serem adquiridos. Por isso, para além do conhecimento específico do que deve ser aprendido e dos métodos para a sua aquisição, inclui uma visão de mundo na qual se embute o conjunto dos conhecimentos, habilidades e valores

<sup>2</sup> Segundo Manoel Veiga, a avaliação e o parecer emitidos sobre a coleção contou com a participação de Sergio Magnani, Godofredo Filho, Fernando Fonseca e Américo Simas. (VEIGA, 2003).

a serem adquiridos; e uma visão do homem a ser formado. Procuramos demonstrar a existência de uma atividade pedagógica na ação educativa do Mestre Tranquillino Bastos, na sua atividade frente a várias bandas e filarmônicas que criou e ajudou a manter no interior da Bahia.

## 2. A análise dos resultados

### 2.1 Bandas, Filarmônicas e Sociedades Cívicas e o ensino de música

As Bandas de Música surgiram oficialmente e em suas formações como são vistas até hoje, a partir do advento oficial da Banda Militar no Brasil Colonial, quando foi determinada a organização de uma banda de música em cada Regimento de Infantaria.

Com o decreto de 20 de agosto de 1802, ficou determinada a organização, em cada regimento de infantaria, de uma banda de música com instrumentação fixa, passando o seu financiamento das mãos da oficialidade para o Erário régio. Outro decreto, de 27 de março de 1810, estabeleceu que, em cada um dos quatro regimentos de Infantaria e Artilharia da corte, fosse formada uma banda de música com 12 ou 16 músicos, não podendo este número ser aumentado por motivo algum. Um novo decreto, de 11 de dezembro de 1817, determinou aos batalhões de Infantaria e de Caçadores a organização de suas respectivas bandas de música, utilizando-se os seguintes instrumentos: duas primeiras clarinetas, sendo uma delas também o mestre, duas segundas clarinetas, um flautim, uma requinta, duas trompas, dois clarins, dois fagotes, um trombão ou serpentão, um segundo serpentão, um bombo e uma caixa de rufo. (REIS *apud* SCHWEBEL, 1987, p. 8).

As Sociedades Filarmônicas, de Euterpe ou Lítero Musicais, são verdadeiros centros culturais de formação musical e cidadania, que tem como objetivo desenvolver em cada indivíduo uma nobre e importante qualidade humana: a sensibilidade. Essas sociedades atuam como extensões da família na formação educacional e músico-profissional do sujeito na sociedade, incorporando-o eticamente na coletividade. Segundo afirmação de Dantas, “Elas eram constituídas de uma diretoria que se interessava pela criação de bibliotecas, salas para audição

de poemas e apresentações de dança”. (<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/casa.htm>). As Bandas ligadas a essas sociedades apresentam-se em co-retos, festas e comemorações cívicas e religiosas. Ainda segundo Dantas, “A Sociedade Filarmônica Erato Nazarena, da cidade de Nazaré-Bahia, fundada em 1863, foi a primeira a ser criada no Estado da Bahia”. (<http://www.casadasfilarmonicas.org.br/casa.htm>).

A atividade musical das Bandas e Filarmônicas na Bahia foi muito intensa no final do século XIX e início do XX, basta observar a quantidade de Filarmônicas que surgiu na Bahia nesse período. Segundo a Casa das Filarmônicas, existem hoje no Estado da Bahia cerca de oitenta e seis filarmônicas e uma banda em atividade. Dessas, vinte e duas Filarmônicas ultrapassam os cem anos de idade e a Banda da Polícia Militar do Estado da Bahia “Maestro Wanderley”, a que já me referi, hoje com seus 157 anos de idade, é a mais antiga corporação musical militar do Brasil em atividade. De acordo com minhas pesquisas, além dessas corporações, existem ainda quatro Filarmônicas e três Bandas ainda não inclusas nesta lista. Destas quatro Filarmônicas, três delas estão desativadas e uma está em atividade, sendo que somente três têm mais de cem anos de idade. Dessa maneira, no período de vida de Tranquillino Bastos existiram cinquenta e duas corporações musicais cívicas e militares em plena atividade na Bahia. Vale a pena salientar que a maioria dessas corporações está localizada no Recôncavo Baiano e proximidades.

No que concerne ao papel dessas entidades, segue abaixo parte de uma entrevista do mestre de banda Igaiara Índio dos Reis que dá a diferença entre banda e filarmônica e relata a importância e a função dessas corporações musicais como agentes formadores de músicos.

A Filarmônica, ela é uma corporação musical onde existem sócios. É como se fosse uma coisa privada, já entendeu? Então tem a diretoria, tem sócios, os sócios contribuem, e tal. E a banda de música não. A banda de música no caso da banda Maestro Wanderley, é uma coisa pública, entendeu? Ela é paga pelo poder público, e musicalmente tem muita diferença. Ah, tem muita diferença, tem muita diferença, porque a banda de música, a banda de música profissional, ela justamente, ela pega o



que há de melhor, de tarimbado das filarmônicas. Ela incorpora, já entendeu? E a filarmônica não. (REIS, 2003).

Quando Igaiara Índio fala que a “Banda de Música pega o que há de melhor, de tarimbado das Filarmônicas, ela incorpora”, ele está se referindo aos bons músicos que são formados pelas Filarmônicas e que geralmente vão tocar nas Bandas de Música. As filarmônicas foram grandes formadoras de músicos no Brasil. Sobre isso, podem ser citadas palavras de Vicente Salles, um grande estudioso desse tipo de tradição musical: “a banda de música é, pois, o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais. No Brasil, tem sido, além disso, celeiro dos músicos de orquestra, no que tange a madeiras, metais e percussão”. (SALLES, 1985, p. 11). O termo banda também se refere à filarmônica, como um sinônimo.

Aliados a essas corporações culturais estão os Mestres de Banda que são verdadeiros guias, dedicados ao ensino da música atuando também como regente, compositor, arranjador, conduzindo eticamente seus discípulos na sociedade, e assim formando cidadãos e profissionais da música. Nelas uma hierarquia de tutores e pupilos é estabelecida, ao modo das Corporações de Ofícios da seguinte maneira: um mestre, um contra-mestre, um professor, os discípulos e os aprendizes (DANTAS, 2003, p. 103-4). O mestre rege a banda e prepara o repertório, com arranjos próprios, arranjos de outros compositores e composições próprias. O contramestre é um músico experiente, de destaque entre os demais, que afina a banda, ensaia os trechos mais difíceis com os colegas e substitui o mestre na sua ausência. O professor de música é uma pessoa, às vezes músico veterano, com especial talento para pedagogia, responsável pela escolinha de música que irá prover o corpo musical de novos executantes. Os discípulos são músicos de destaque, que o mestre seleciona para transmitir seus conhecimentos de regência, instrumentação e liderança. Finalmente, os aprendizes são os alunos matriculados na escola de música mantida pela sociedade filarmônica.

A música de barbeiros foi outro tipo de manifestação musical ocorrida no período colonial no Brasil e, em particular, na Bahia e no Rio de Janeiro. Através de relatos históricos é possível constatar a existência de grupos musicais bem organizados chamados de choromeleiros e barbeiros que contribuíram enormemente para a formação do que hoje chamamos de Banda de Música e Filarmônica. Segundo Tinhorão (1998, p. 160), em 1802 o negociante inglês Thomas Lindley, preso no Forte do Mar, na Bahia, por tentativa de contrabando, via passar, “freqüentemente, bandas de música em grandes lanchas, tocando pelo caminho rumo às vilas da vizinhança, na baía, para comemorar o aniversário de algum santo ou por ocasião de alguma festa especial”. E ainda acrescenta: “Esses músicos são pretos retintos, ensaiados pelos diversos barbeiros-cirurgiões da cidade, da mesma cor, os quais vêm ser músicos itinerantes desde tempos imemoriais”.

Manuel Querino em seu livro “Bahia de Outra-ra” de 1916 (QUERINO, *apud* TINHORÃO, 1998, p. 162), narra a participação dos barbeiros, nos fins do século XIX, na ainda hoje conhecida Festa do Bonfim: “E todos subiam e desciam acompanhados pelos ternos de barbeiros, ao som de cantatas apropriadas, numa alegria indescritível. Enquanto uns se entregavam ao serviço da lavagem, outros, a um lado da igreja, entoavam chulas e cançonetas, acompanhados de violão”.

Entretanto, a prática coletiva de música esteve presente desde o início da colonização portuguesa. Os jesuítas a utilizavam como instrumento de catequese dos indígenas aldeados e as cartas Deo Geral da Companhia de Jesus, Manuel da Nóbrega, dão conta do prazer com que os índios participavam das missas e das procissões em que a música era empregada. Assim, a interpenetração das tradições musicais no Brasil se dá pelo uso da música em procissões e encenações sacras no início da colonização, pelo aproveitamento de instrumentos indígenas e introdução de outros, de origens diversas – européia, africana. Na tradição indígena e africana – música e dança estavam associadas ao sagrado, presentes também nas cerimônias de cura. Como dito acima, os Senhores de engenho e dirigentes introduzem música em suas “cortes” já no início do século XVII.

No Brasil, as primeiras manifestações de banda de música são encontradas na Bahia. De acordo com Almeida (*apud* KIEFER, 1976, 19):

[...] visitando a Bahia, em 1610, o francês Pyrad de Laval cita um potentado de então, cujo nome não menciona, mas que diz ter sido capitão-general de Angola, o qual possuía uma banda de música de trinta figuras, todas negros escravos, cujo regente era um francês provençal. E como devesse ser melômano, queria que a todo instante tocasse a sua orquestra, a acompanhar, ainda, uma massa coral”.

Por outro lado, as Bandas e Filarmônicas funcionavam, como dito acima, como corporação musical. Vindas das Irmandades de Santa Cecília, funcionam ainda, mais adiante no tempo, como semente das práticas de ajuda mútua<sup>3</sup>. Esse papel de reserva da cultura popular assumiu dimensões históricas a partir do século XVIII com a multiplicação das irmandades cecilianas – de Santa Cecília – às quais os músicos geralmente se filiavam, mantendo forte vínculo com as instituições religiosas. Herdeiras do sistema medieval de organização do trabalho, as irmandades dos músicos reconheciam a categoria e esses trabalhadores puderam expandir suas obrigações além do âmbito da igreja, no sentido social como no artístico, acrescentando, por exemplo, obrigações assistencialistas que resultavam da contribuição de cada um. Era o embrião do mutualismo, o pré-sindicalismo<sup>4</sup>.

Estas organizações dos músicos tomavam a forma de irmandades religiosas porque, durante todo o período colonial, toda forma de organização social era vedada, a não ser a partir da Igreja Católica. Isto valeu também para abrigar as juntas de alforria, citadas por Manoel Querino, assim como foi o caso da Sociedade Protetora dos Desvalidos, em Salvador, que começa em 1832 como Irmandade, com o objetivo de juntar dinheiro para comprar a liberdade. As Irmandades negras tinham este papel, visto que as organizações civis eram vigiadas, para controlar e prevenir sublevações – de negros contra a escravidão ou de “colonos” contra o império português.

Durante minhas pesquisas, encontrei referências à presença de dois tipos de corporações ligadas e originadas das Bandas e Filarmônicas no interior da Bahia. A primeira é uma orquestra

constituída somente por mulheres, de nome “Lyra de Ouro Sobre Azul”, que atuou em fins do século XIX e início do XX. Essa Orquestra era formada por flautas, violões, bandolins e bandurras e era agregada à Filarmônica 30 de Junho da cidade de Serrinha-Bahia. Para essa formação instrumental eu encontrei no arquivo da Sociedade Orpheica Lyra Ceciliana uma obra intitulada “Um Passeio a Badajoz - Novo Passa-Calle” da autoria de Joaquim José d’Almeida. A partitura dessa obra indica os seguintes instrumentos: flautas, violinos, violoncelos, bandolins, bandoletas (bandurras), violas e violões; a segunda corporação é a Banda de Música de Gaita ou simplesmente Banda de Música que é formada apenas de homens e suas primeiras manifestações são, aproximadamente, da década de 1920.

Segundo Hortélio (1984, p. 3), que documentou e estuda essa tradição musical desde 1968, essas Bandas originaram-se das Bandas de Música e das Filarmônicas: “As Zabumbas são certamente mais antigas e delas provavelmente saíram as Bandas de Música inspiradas nas Bandas de Música da cidade, embora seu conteúdo musical seja mais próximo da tradição cultural de origem.” Essas Bandas também são chamadas de “Banda de Gaita”, “Bandinha de Gaita” ou “Música de Gaita” e são formadas por: gaitas, caixa clara, bombo e par de pratos. “As gaitas são imitações em madeira das clarinetas existentes nas Bandas e Filarmônicas. A influência das Bandas e Filarmônicas sobre a Banda de Gaita pode ser observada também nas estruturas composicionais das músicas que elas tocam”. (HORTÉLIO 1984, p. 5).

## 2.2 O acervo de obras da Coleção Manuel Tranquillino Bastos

O nosso trabalho de pesquisa principal se deu no acervo da Coleção Manuel Tranquillino Bastos, depositado na Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Nela se encontra tudo ou boa parte de tudo o

<sup>3</sup> Um dos livros encontrados no acervo de Manuel Tranquillino, o de Clodomir (ver adiante descrição do mesmo), espécie de manual para a organização das bandas, fala muito especificamente do papel de ajuda mútua e de corporação das bandas de música.

<sup>4</sup> FIDELIS, Eduardo. *O Projeto Bandas de Música no Estado do Ceará*: período de 1996 a 2002. Fortaleza, 2002.

que Manuel Tranquilino reuniu em vida, desde seus escritos autobiográficos, suas crônicas, as músicas que compôs ou adaptou para as bandas que criou ou dirigiu, como o material didático que elaborou ou traduziu ao longo de sua vida. Nele também se encontram livros reunidos por Manuel Tranquilino sobre a organização de bandas como sociedades civis de ajuda mútua dos músicos, bem como seu papel cultural e filantrópico nas cidades.

Comecei no ano de 2000, ainda quando da minha formação doutoral, a realizar um trabalho de organização, catalogação, preservação e estudo das obras desta coleção, trabalho este até então não realizado. Tais obras encontravam-se envolvidas em papel celofane de cor vermelha, e estes guardados em grandes envelopes pardos e armazenados em quatro estantes com aproximadamente quinze gavetas por estante. A parte de música sacra desta coleção, que tem um total de cinquenta e seis obras, já havia sido selecionada e ordenada, e foi classificada por Pablo Sotuyo Blanco, que também as fotografou em sistema digital e armazenou-as num *cd-room* intitulado: “Subsídios à Pesquisa em Música no Brasil – Vol. 1”, ainda não publicado.

Dessa coleção foram feitas quatro relações. A primeira delas foi feita por Tranquillino entre 22 de junho de 1920 e 14 de maio de 1921. Essa relação está transcrita em sua autobiografia, citada aqui neste trabalho, que por sua vez está contida em seu Caderno de Anotações. (BASTOS, 1910/1924). Nessa relação constam 701 obras entre música profana para banda, com e sem solista, música de câmara, e música sacra.<sup>5</sup>

Segundo os resultados de nosso trabalho, a Coleção Manuel Tranquillino Bastos contém cerca de 2.000 documentos musicais entre partituras e livros em forma de manuscritos, autógrafos e impressos, para Banda, Orquestra (a maioria é para Banda com e sem solista), Música de Câmara, Música Religiosa Católica, sendo que mais de 2/3 dessas obras são da autoria e arranjos de Tranquillino por ele manuscritos. A última relação das obras da Coleção Manuel Tranquillino Bastos continha: 267 Dobrados sendo 242 da autoria de Tranquillino e 25 de outros compositores, 38 Quadrilhas, 01 Fox-Trot, 03 Fantasias, 27 Marchas Fúnebres (Funeral), 16 Galopes, 09 Harmonias, 10 Noturnos, 02 Mazurkas, 26 Hinos, 04 Livretos (com pequenas

melodias), 104 Marchas, 01 Abertura, 03 Boleros, 02 Cavatinas, 01 Canção, 04 Chulas, 01 Dança, 18 Passeatas, 01 Passa Calle, 03 Variação, 09 Serenatas, 02 Schotish, 71 Polkas, 21 Polacas, 10 Tangos, 77 Valsas, 111 Fragmentos de Óperas.

Manuel Tranquillino Bastos reelaborou e adaptou uma infinidade de composições de compositores de várias épocas e nacionalidades, desde Damião Barbosa de Araújo (1788-1856) violinista e compositor nascido na Ilha de Itaparica-Bahia e um dos mais importantes músicos da Música Brasileira do período colonial, até o alemão nascido na cidade de Eisenach, Johann Sebastian Bach (1685-1750), organista e compositor, considerado um dos maiores expoentes da música erudita ocidental. Podem ser visto também compositores de uma das músicas e momentos mais prolíferos e importantes e que foi muito relevante para a música brasileira, a Ópera, podendo ser destacado aqui Giuseppe Fortunino Francesco Verdi (1813-1901), compositor de óperas do período romântico italiano, sendo na época considerado o maior compositor nacionalista da Itália, assim como Richard Wagner era da Alemanha. Veja anexo contendo uma relação de compositores encontrados na CMTB.

### 2.3 Mestre Tranquillino e seus escritos. O seu aprendizado e sua visão de mundo.

Organização moldada no cadinho da filosofia e da arte, pôde ser reputado “o compositor sem erros”, tais são os escrúpulos de consciência e excessiva modestia que caracterizam a competência deste artista.

<sup>5</sup> Uma segunda relação de obras de Tranquillino foi realizada na década de 60 por Carlos D'Ávila Teixeira, juntamente com Oscar Bastos, filho de Tranquillino. Nela estavam relacionadas 816 obras ([Relação de Obras do Acervo de Manuel Tranquillino Bastos 1960 (?), 1-30]). A terceira relação foi incluída por Antonio Loureiro de Souza em seu artigo intitulado “Notícias Históricas de Cachoeira” e publicado no periódico: Estudos Baianos (LOUREIRO, 1972, p. 61) e contém 606 obras. Pela semelhança da descrição dessa relação, tudo indica ter sido baseada na relação existente na autobiografia de Tranquillino, aqui já mencionada. A quarta e última relação de obras foi feita pela Biblioteca Pública do Estado Bahia e tem o seguinte título: “Relação da produção musical de Tranquillino Bastos existente na Biblioteca Pública do Estado”. (BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO BAHIA, 1973 (?), 1-24). Essa relação contém 1002 obras. Trabalhamos na consolidação destas quatro relações das obras da CMTB, inclusive procurando observar as devidas atribuições autorais, das obras de Tranquilino e das obras que adaptou para bandas de música.

É um verdadeiro apóstolo na sua profissão, de uma instrução variada e acessível a todos os cometimentos grandiosos. (QUERINO, 1909, p. 207)

Manuel Tranquillino Bastos nasceu na Rua do Pasto na cidade de Cachoeira-Bahia no dia 08 de outubro de 1850 e faleceu em sua casa na Praça “Maestro Tranquillino Bastos”, nesta mesma cidade, no dia 12 de março de 1935. De acordo com Jorge Ramos, Tranquillino nasceu da união de um português com uma negra alforriada e, ainda menino, aprendeu a tocar clarineta e se incorporou ao Coro de Santa Cecília, a padroeira dos músicos e, mais tarde, à Banda Marcial São Benedito, formada basicamente por músicos negros. (*A Tarde-Cultural* [Salvador-Ba], 07 de outubro de 2000 citado por SANTOS FILHO, 2003). Assim, sua formação musical foi tecida a partir da cultura musical do Brasil de sua época, em particular de Cachoeira, sua terra natal, em diálogos com as culturas italiana, francesa, alemã, portuguesa e espanhola de seu tempo, através do estudo de obras, mas principalmente das duas primeiras. A marca da ópera na música deste Mestre, e de muitos outros Mestres de Banda, é bastante presente e pode ser identificada em suas obras.

Tranquillino Bastos esteve sempre à frente dos movimentos sociais e políticos de Cachoeira, sua cidade natal e de seu país. Isso pode ser verificado através de algumas de suas obras como o “Hymno Abolicionista” (1884), “Hymno 13 de Maio” (1888), “Hymno da Cachoeira” (1922), o “Dobrado Navio Negroiro”, homônimo do poema de Castro Alves, seu contemporâneo que também foi abolicionista, assim como o grande compositor paulista Carlos Gomes. Essas obras eram compostas como forma de protesto e repúdio à escravidão.

Além de sua produção musical, em escritos Tranquillino descreve de forma sucinta e acurada as suas experiências, realizações, a maneira autodidata de aquisição dos conhecimentos e habilidades musicais, os empreendimentos na fundação e organização de bandas e sociedades civis. Através deles, expressava sua visão de mundo em forma de crônicas, que versavam ainda sobre assuntos diversos como arte, religião, cultura, vida, morte, comportamento social, música, e vários outros temas humanísticos. Essas crônicas eram publicadas numa coluna dominical denominada de “Cartas

Musicaes” no semanário “O Pequeno Jornal”, de 1924 até sua morte, em 1935, e que circulava em Cachoeira. Tais crônicas foram arroladas por Tranquillino em um livro, não publicado e intitulado “Minhas percepções”.

A análise do pensamento de Manuel Tranquillino Bastos, expresso no conteúdo de seu livro inédito **Minhas percepções** aponta nas seguintes direções:

- O livro, coletânea de pequenos textos, foi escrito na maturidade de seu autor e dedicado ao filho para lhe transmitir suas “aprendizagens”. Segundo o autor, no prefácio, suas percepções “são produto de acuradíssimas observações pacientes e cuidadosamente colhidas no reino da sociedade da moda atual, no que ela foi, no que é e no que será”. Tendo em vista sua declaração de que deseja reservar exclusivamente para seus olhos as linhas do livro, deduz-se que não tinha a intenção de publicá-las. Justifica esta decisão com sua intenção de não ferir susceptibilidades alheias.
- Não se caracteriza como uma autobiografia – porque não fala sobre sua própria vida –, mas traz uma série de elementos que ajudam a mostrar a consciência que constrói sobre o seu trabalho e o seu estar no mundo, em Cachoeira, Recôncavo da Bahia, no final da década de 20 e início dos anos 30 do século XX. Nascido em 1850, Manuel Tranquillino Bastos estaria, com mais de 75 anos naquele momento, no período entre as guerras mundiais de crescimento do movimento popular de crítica à República Velha e ao sistema eleitoral brasileiro (a bico de pena, como se dizia), muito sujeito a fraudes e dependente da presença dos “coronéis”. Período também do crescimento da influência do capitalismo industrial, marcado pela mudança nos costumes pela adoção do “american way of life”, difundido pelo cinema, pela introdução de novas formas musicais, danças, mudanças nas relações entre os sexos, pelo enriquecimento via capitalismo que culmina na crise de 1929, com consequências no Brasil, fortalecendo a movimento que desemboca na Revolução de 30.
- Todos estes aspectos do que chama de “moda atual” estão registrados nos textos de Manuel

Tranquilino Bastos, que apresenta uma visão crítica dessas mudanças. São seus textos, portanto, lições advindas do que viveu, uma análise da “moda atual”, mas a partir daquilo que passou, marcadas pelos resultados de sua trajetória como homem e como músico.

Os textos podem ser organizados em algumas categorias:

- Textos com conteúdo moral, conselhos dados sobre respeito aos mais velhos, relações pais e filhos, afirmação do valor da família, do casamento monogâmico; de valores representativos para medir a “honestidade” da mulher: virgindade, pudor, recato no uso das roupas, cuidados nas relações com o sexo oposto, etc. Reafirmação dos valores da amizade, da caridade, da fraternidade.
- Textos de fundo religioso: afirmando-se deísta, reafirma os valores do cristianismo pela leitura do espiritismo, a crença na ressurreição, na reencarnação como instrumento de aperfeiçoamento dos espíritos: agir de acordo com determinados valores ajuda no aperfeiçoamento do espírito. Visão sobre o binômio vida-morte.

Mais importante: faz uma crítica às religiões institucionalizadas e à ação de pessoas que, praticantes das mesmas, se prendiam, na sua visão, aos aspectos exteriores da fé.

- Textos de natureza política:

A – A reafirmação anual da importância da Abolição da Escravidão. Estabelece relação entre a “Liberdade” e a “Independência” – a Abolição como complementação, finalização, consolidação da Independência do Brasil. Com vários textos de comemoração do 13 de Maio, reafirma a sua militância abolicionista desde o início da vida produtiva – dos anos 1880, quando da produção do “Hino Abolicionista”, do “13 de Maio”, da “Airosa Passeata”. Encontrei no catálogo do acervo título de música sobre os Voluntários da Pátria – negros que participaram da Guerra do Paraguai e que se tornaram livres e retornam heróis da Guerra. Também se pode entender como tal pequeno texto em que rechaça o título de “ioiô” (senhor, senhorzinho), como sendo característico de um passado a ser

abandonado, por ser signo de atraso, de não civilização.

B – Combate ao militarismo, à exaltação do uso da Farda, à presença dos “coronéis” como intermediários da política e dos capitães, dos majores. Alusão crítica aos Magalhães: Migalhães, Megalhães, Mogalhães. Na nossa leitura, rechaça o interventor federal na Bahia, na 1ª fase da Revolução de 30, Juracy Magalhães.

C – Denúncia do sistema eleitoral brasileiro do período – somente muda em 1934. Eleição fraudada, a bico de pena. Como o número 1 se transforma em 10, em 100, em 1000...

D – Críticas ao sistema capitalista – a corrida ao enriquecimento. Apresenta crônica sobre a Crise da Bolsa de Nova York, em 1929, com o empobrecimento súbito, perdas de fortunas, mortes.

E – Apresenta forte desilusão com os políticos e as promessas da política. Chama a atenção dos músicos para a falta de lealdade dos políticos, que somente se lembram daqueles no momento da festa, desconhecendo posteriormente as promessas feitas.

F – Textos sobre os cuidados com o corpo e a saúde. Alimentação, homeopatia, uso de medicina popular, ervas e farmácia de manipulação, contra o uso de medicamentos “modernos”, em especial contra as injeções.

Com relação à música e a sua atividade de compositor e mestre de banda, além das referências às dificuldades financeiras e às desilusões acima referidas, escreve os seguintes textos reflexivos intitulados: “O samba da dor”; “Das Philarmônicas na política”; “A trindade musical no seio social”; “A magia da Batuta”; “O violino, como o violon\_cello”; “Do acorde musical”; “Musica e músicos”; “A musica e a política”; “Os hymnos da aurora e do amor”; “Os professores de Musica de attributo oppostos”.

O livro como um todo tem um tom de crítica ao Progresso da forma como foi pregado e vivenciado na República Brasileira. Aquele dístico de Ordem e Progresso da bandeira... Apresenta textos de crítica à forma como a República foi implantada, nostalgia da presença da monarquia e de D. Pedro

II e D. Isabel. Este tom está também presente em vários abolicionistas importantes, inclusive Joaquim Nabuco. Resultou, inclusive, na Guerra de Canudos. A República Brasileira é uma república oligárquica, que não trabalha a implantação da Igualdade e da Solidariedade. É comprometida com os cafeicultores do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais e os frutos da riqueza que estes acumulam criam as condições para as novas formas de industrialização no Brasil. É importante ressaltar que, no final do século XIX, o movimento popular mais importante era o abolicionismo, que mobilizou grandes massas populares na Campanha final, e não a República, entendida como um golpe militar contra um imperador visto como bondoso, mecenas das artes, amigo dos pobres e dos negros. É bom lembrar que o partido republicano, quando criado, sequer pregava a Abolição. Não é o caso, entretanto, de um grupo de republicanos históricos da Bahia, que era também abolicionista. No livro, aparece texto de crítica ao positivismo, não porque pregava o progresso, mas pela negação de Deus. Também faz crítica a Rui Barbosa, pelo mesmo motivo.

Deixa antever a presença constante de dificuldades financeiras, bem como do duro aprendizado do silenciamento, do calar-se...

A leitura das “Percepções” nos mostra uma série de valores que, por ele adotados, certamente influiriam na sua vida de maestro e compositor e na sua atividade de mestre.

### 3. Literatura didática existente na Coleção Manuel Tranquillino Bastos

No acervo de documentos musicais da Coleção Manuel Tranquillino Bastos (CMTB) existem, além das partituras manuscritas, autografadas e impressas, livros de teoria da música em forma de manuscritos, de sua autoria; e impressos, tendo como autores, além de Bastos, outros brasileiros e estrangeiros. A maioria das obras existentes nesta coleção, no entanto, é da autoria de Tranquillino. No citado acervo foram encontradas 10 obras didáticas de Tranquillino, 9 de outros compositores estrangeiros e 7 de compositores anônimos. São elas:

## A) Obras de Manuel Tranquillino Bastos

### 1. Carta de A-b-c Musical ou Compendio de Leitura Musical.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Carta de Abc Musical ou Compendio de Leitura Musical. Systema facil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica sem que seja preciso decorar nem entoar as licções. Por Manuel Tranquillino Bastos. Estado da Bahia – Cachoeira. Livraria Catilina Typographia, Rua Santos Dumont N. 6 Encadernação. Na contracapa está escrito: 5.000. No final desse método, está anexado o: “Methodo para Afinar, com arte, uma banda musical” também da autoria de Manuel Tranquillino Bastos. (55 páginas).

### 2. Methodo para Afinar, com Arte, uma Banda Musical.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Methodo para Afinar com arte, uma banda musical. Por M. T. Bastos. Esta obra está encadernada juntamente com a obra “Carta de Abc Musical ou: Compendio de Leitura Musical” da autoria de Manuel Tranquillino Bastos. Na capa posterior existe outro título: [Methodo] para Afinar os instrumentos de musica marcial (...). Por Manuel Tranquillino Bastos. Livraria Catilina Typographia, Rua Santos Dumont N. 6 Encadernação. Na contracapa está escrito: 5.000. (10 páginas). Este é um método voltado apenas para instrumentos de sopro, cada parte fala das peculiaridades acústicas e organológicas de cada instrumento e sua relação de afinação com outros instrumentos.

### 3. Methodo para Afinar Banda: aconselhado por hábeis praticas.

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Methodo para Afinar Banda: aconselhado por hábeis praticas. Compilação de T. Bastos – Cachoeira. Na página inicial está escrito à grafite: Está reformado, e na última: Resumido e Arrumado por T. Bastos. Contém um risco na primeira página como se o autor tivesse desconsiderado essa versão. Também é notado que o autor não dá desenvolvimento ao método como ele faz na outra versão deste mesmo método no item número 2 desta lista. (5 páginas).

### 4. Contraponto e Fuga. Philosophia da Harmonia e Composição.

Autor: Mauel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Contraponto e Fuga. Philosophia da Harmonia e Composição. Compilação de Tranquillino Bastos. Litho- Typographia Almeida – Papelaria – Encadernação - Bahia 37 – Rua D’Alfandega – 37. (78 páginas). Na primeira página contem uma foto em preto e branco da Banda de Música do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro. Sobre a foto Tranquillino escreve: Anacleto de Medeiros, mestre. 1º Mestre – 2º Contra – Mestre. É a melhor das que tenho ouvido aqui. Banda de musica Bombeiros do Rio de Janeiro. 1906.

### **5. As Cinco Cartas Musicaes**

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. As Cinco Cartas Musicaes. Systema facil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica, sem que seja preciso decorar e cantar as leções. Por Manoel Tranquillino Bastos – Estado da Bahia, Cachoeira. Existem dois volumes com o mesmo conteúdo um com 26 páginas e o outro com 30 páginas.

**6. As Cinco Cartas Musicaes – Systema fácil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica sem que seja preciso decorar e cantar as leções.**

[Autor: Mauel Tranquillino Bastos]. Manuscrito inédito. Não há indicação de autor, contudo a autoria é atribuída a Manuel Tranquillino Bastos, pois existe outro método com as mesmas partes e conteúdos e caligrafia de autoria de Tranquillino Bastos. Estado da Bahia, [Cachoeira.]. Contém um risco, alterações e rasuras nesse método como se o autor tivesse desconsiderado essa versão. Há outra versão desse método que está no item 5 desta listagem.

**7. Methodo Extraído das Cartas Musicaes de Manuel Tranquillino Bastos.**

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Incompleto. Cachoeira, 4 de novembro de 1908. (1 página).

**8. Methodo Extrahido das Cartas Musicais de Manuel Tranquillino Bastos.**

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Methodo Extrahido das Cartas Musicais de Manuel Tranquillino Bastos – Cachoeira. Na capa contém um carimbo: Cartas de T. Bastos. No verso da capa está escrito: Sarrabulhada 1º. Sarrabulhada é uma obra de Tranquillino. (2 páginas).

### **9. [Lições para Acordeon]**

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito.

**10. Caderno de Música – Recreativas para Acordeon.**

Autor: Manuel Tranquillino Bastos. Manuscrito inédito. Recreativas para Accordeon [composições para a prática do acordeon]. Escrito em duas claves, de Sol e Fá. Manuscrito atribuído a Tranquillino Bastos. Na capa contém o brasão dos Estados Unidos do Brasil – 15 de Novembro de 1889, e escritos impressos: Grupo Escolar, Caderno de Música contendo Secção, Classe, Anno, Numero, Alumno, Professor, e espaço para data ...de...de 191..., contém também fragmentos de escritos a mão com o nome de Jorge Sa(u)lvisco dentre outros. Capa de fundo contém escritos: Fabrica de Livros em branco Typographia Festina Lente – Marca da Fabrica, C. M. & C. S. Paulo, Importação de Papel, etc. (18 páginas).

Como se vê, alguns dos títulos se repetem, indicando, de um lado, que existem documentos mais completos que outros, que seriam ensaios ou rascunhos. De outro lado, este mesmo processo de aperfeiçoamento mostra um autor que vai amadurecendo sua obra pouco a pouco, na prática. As obras poderiam ser, assim, anotações de um homem que aprende e sua ação de sistematizar essa aprendizagem para passá-la a outros músicos – aprendizes e ou futuros mestres.

O acervo contém também obras didáticas de outros autores, que Manuel Tranquillino incorpora ao seu conhecimento. São elas:

## **B) Outros Autores**

**1. Manual Completo de Diretor de Música Ou Tratado de Organização das Sociedades Musicaes Civis**

Autor: T. Clodomir. Tradução do francês para o português atribuída a Manuel Tranquillino Bastos. T. Clodomir foi Maestro Fundador de vários cursos de instrução de música em Paris. Supostamente traduzido por Tranquillino Bastos da língua francesa para a portuguesa. Manuscrito. Manual Completo do Director de Musica. Ou Tratado de Organização das Sociedades Musicaes Civis. Por T. Clodomir. Maestro, Fundador de varios cursos

de instrução de musica em Paris. M. T. Bastos. (79 páginas).

### **2. Método Completo de Solfejo Sin Acompanhamento.**

Autor: Don Hilarion Eslava. Nueva edicion dividida em 4 partes – London, Schott & C°. Impresso.

### **3. Escuela de Composicion – Tratado Primerio de La Armonia.**

Autor: Don Hilarion Eslava. Obra Dividida em 5 tratados. Edicion Madrid – La Moderna, Imprenta. Impresso.

### **4. Tratado D’Armonia.**

Autor: Catel. Manuscrito de Tranquillino. Dividido em artigos.**5. Método de Armonia Compuesto.**

Autor: D. Pascual Perez e Gascon. Valencia, imp. Y lib. De Juan Marti, 1866. Impresso.**6. A Música ao Alcance de todos, ou notícias succinta de tudo o que é necessário para ajuizar e fallar d’esta arte, sem a ter profundado.**

Autor: François-Joseph Fétis. Traduzido para o portuguez por José Ernesto D’Almeida. Porto, em Casa de Cruz Coutinho – Editor, 1858. Impresso.

### **7. Méthodo Rapide pour Apprendre à moduler dans tous les tons d’apes trois principes par Augusto Mercadier.**

Autor: Augusto Mercadier. Henry Lemoine & Cia – Bruxelles. Impresso.

### **8. Methodo Elementar de Guitarra.**

Coordenado por César<sup>a</sup> P. das Neves. Impresso.

### **9. Méthodo de Tambour.**

Autor: H. Joly. Impresso.

Além dos manuais didáticos já listados, encontram-se outros, sem identificação de autor, que descrevemos a seguir:

## **C) Anônimo**

### **1. Documento sem indicação de título, compositor.**

Trata-se de um método de teoria musical dividido em 34 Artigos principiando no Artigo 2, supõem-se que as partes iniciais foram perdidas. Há marcas de queimaduras de fogo no papel. Manuscrito atribuído a Manuel Tranquillino Bastos. (98 páginas). Está obra foi grafada por Tranquillino

Bastos, ainda não é possível saber se é da autoria desse autor ou de outro autor. Infelizmente a parte inicial dessa obra não foi encontrada começando este trabalho a partir do Artigo 2.

### **2. Lições para Contrabaixo.**

Lições para Contrabaixo. Na capa está escrito: Flautim – Lyra São Gonçalense. Na capa de fundo está escrito: Lyra São Gonçalense, 18 de Fevereiro 1871. Na página final consta uma partitura de um intitulado Dobrado Theodoro. Em todas as folhas contém um carimbo Marke Roland – Schultz Marke, Nr. 13 –<sup>a</sup> E. Fischer, Bremen. (16 páginas).

### **3. Fragmentos de música indicando exercício de escrita de sinais musicais.**

Fragmentos de música indicando exercício de escrita de sinais musicais. Manuscrito atribuído a Tranquillino Bastos. (1 página).

### **4. Licções para Acordeon.**

Licções para Acordeon. Escrito em duas claves de Sol e Fá. Contém: três partituras sem título, uma melodia sem título, duas Árias, Andante, Allegretto, Andante Viúva Alegre, Marcha, três melodias sem título. Manuscrito Atribuído a Tranquillino Bastos. (6 páginas).

### **5. Fragmentos de música indicando didaticamente a execução de trinados.**

Fragmentos de música indicando didaticamente a execução de trinados. Manuscrito de Manuel Tranquillino Bastos. Sem indicação de compositor ou copista. (1 página).

### **6. Principes de la musique.**

Impresso.

### **7. Métodos.**

Sem identificação de autor. Impresso.

## **4. Análise da obra didática de Tranquillino**

- O verdadeiro compositor cuida, sobretudo, em dar as suas composições um merecimento esthetico e verdadeiras bellezas da Arte, o que é obra do genio, não depende de regras. (Manuel Tranquillino Bastos, *Caderno de Anotações*)

De acordo com análise realizada nas obras didáticas de autoria de Tranquillino encontradas na CMTB, o referido compositor teve como modelo as estruturas observadas nas obras didáticas dos



autores estrangeiros achadas nesta coleção. Seguem abaixo os tipos de obras didáticas produzidas por Tranquillino:

**Leitura musical;**

- Método de afinação de banda;
- Harmonia;
- Composição;
- Teoria;
- Estudo prático.

Estas obras podem ser estruturadas nos seguintes tipos de literatura didática:

**Métodos**

- Compendio;
- Cartas musicais (este nome é particularmente dado por Tranquillino, não sendo encontrado em nenhum outro autor);
- Tratado;
- Lições;
- Caderno;

Tranquillino organizava suas obras didáticas de maneira gradativa de acordo com o desenvolvimento, conhecimento e aprendizado do aluno. Para tanto o referido autor estabelecia:

**Organização de conteúdo**

- Grau de dificuldade;
- Assunto.

A leitura dos métodos – em especial das Cartas Musicais – mostra uma sistemática de ensino que divide o conteúdo a ser ensinado segundo o grau de dificuldade, do mais simples para o mais complexo. Parte da concepção do que seria o conteúdo a ser aprendido por um músico, tendo como elemento principal o ritmo, mostrando como se estrutura o conhecimento musical: os andamentos, as figuras (breve, semibreve, mínima, semínima, etc.) como modos de divisão do tempo, segundo os tipos de compasso. O aluno devia aprender a leitura das notas na pauta sem, entretanto, entoar os sons; e realizar a leitura segundo os tempos e figuras ou acidentes, que modificavam o tempo e o ritmo da leitura.

A cada lição, era introduzido o novo elemento, que era explicado. Em seguida, se dava uma demonstração do uso daquele novo elemento. O exemplo era repetido pelo aluno para, por fim, incluir o novo elemento no conjunto de conhecimentos já aprendidos; isto permitia ao aluno incorporar ao seu repertório o novo. Num esquema mais ou

menos assim: estímulo apresentado, resposta do aluno, correção, se fosse o caso; repetição do exercício, para dominar a aprendizagem; incorporação no todo aprendido. Não se tratava, entretanto, da simples memorização, já que o aluno-aprendiz, ao repetir, interagiu com o conteúdo ensinado.

O músico aprendiz – depois de certo tempo de prática e de domínio da teoria e do instrumento – passava a ser incluído na prática de conjunto; ou seja, começava a tocar com outros do grupo. Cabia ao mestre da banda decidir em que momento o aluno estava “pronto” para isto, e, mais, para participar das bandas nas suas apresentações públicas. O seu trabalho como maestro significava, como vimos no caso de Manuel Tranquillino, a seleção e a adaptação de um vasto repertório de músicas para as bandas – o que é demonstrado pelo acervo que monta e guarda. As bandas, por sua vez, cumpriam a função de expressão cultural – de entretenimento, de festa – e de espaços de aprendizado e, também de exercício profissional. Por isso, elas demandavam um nível de desempenho compatível, não somente em nível de variedade e novidade do repertório como também de certa amplitude, para atender a gostos variados e espaços determinados: missas, música de câmara, música de óperas, marchas para eventos cívicos e, até, para manifestação política, como o “Hymno Abolicionista” por ele composto. Havia assim, também um trabalho de formação da própria platéia e de ação político-cultural.

Nos textos selecionados do livro “Minhas percepções”, reafirma a importância do regente da orquestra, a necessidade de obediência e de liderança, a preocupação com o conjunto, valores que eram incluídos no processo de formação dos músicos – além do rigor na execução, o respeito com o público.

Como pode ser observado, na elaboração de sua literatura didática Tranquillino toma como referência estruturas de manuais didáticos de autores estrangeiros, criando, entretanto novas estruturas que se adequassem à realidade do seu contexto sócio-cultural. Os livros didáticos estrangeiros encontrados são principalmente de autores franceses e espanhóis, mostrando a sua inserção com um conhecimento de ponta no momento – o que não implicava em apenas uma repetição ou cópia, já que adaptações eram feitas e a execução se dava

ao lado de peças musicais compostas por eles e por autores brasileiros e baianos, inclusive com ritmos muito próprios, característicos da cultura musical brasileira, como lundus, chulas, passeatas e dobrados.

Ser músico, formar músicos no Recôncavo da Bahia, implicava num conhecimento de certa forma erudito – já que implicava na leitura da linguagem musical, na execução de peças elaboradas e requintadas, com instrumentos de ponta, naquele momento. A cidade de Cachoeira, cosmopolita, porto de saída da produção de fumo de corda e charutos fabricados por empresas estrangeiras como a Dannemann e Suerdick, comunicava-se não apenas com a cidade de Salvador, mas com outros portos do Brasil e de outras partes do mundo, permitindo acesso à produção não apenas de partituras como de instrumentos musicais. Permitia, portanto, trocas culturais.

## 5. Considerações Finais

Ao longo de pelo menos duzentos anos, no Brasil, conhecimento musical e cidadania foram transmitidos de geração a geração pelas hábeis mãos dos Mestres de Banda e suas corporações, organizadas em sociedades civis sem fins lucrativos. Durante todo esse tempo, Mestres como Manuel Tranquillino Bastos elaboraram e/ou reelaboraram formas e maneiras de transmitir esse conhecimento, buscando pedagogicamente através da prática e teoria os melhores caminhos para essa transmissão. Esta pesquisa, que buscou compreender a pedagogia e o pensamento de Manuel Tranquillino Bastos pelo estudo de seu maravilhoso legado de obras, pode afirmar a existência de toda uma criação pedagógica calcada numa vasta e intensa atividade prático-musical e teórico-pedagógico.

Nosso trabalho revelou um músico-educador de grande estirpe com uma organização e criação musical muito elaborada e subsidiada por horas de labor e estudo, dedicando-se a educação de cidadãos cachoeirenses e baianos, a criação de sociedades cultural-musicais, civis e a outros movimentos sociais como o abolicionismo.

A literatura didática produzida e consultada por Tranquillino dá norte para entendermos que a transmissão do conhecimento via bandas e filarmônicas era feito dentro de uma prática pedagógica consequente e experimentada ao longo de mais de setenta anos por este Mestre, seguindo os rigores de uma tradição educacional-musical que tem como ponto de partida as bandas de música da Europa, mas refeitas pelas múltiplas formas de expressão dos músicos no Brasil, e pela releitura daquelas experiências, como vimos no caso das bandas de pifanos.

Por fim, chamou-nos a atenção a composição das bandas por homens negros, (como pudemos verificar nas fotos das bandas de Cachoeira, Bahia) na sua maioria. Músicos eram, assim, trabalhadores, membros das classes populares. Negro também era Manuel Tranquillino Bastos, mestiço, filho de ex-escrava, autodidata, que aprende o seu ofício na Irmandade de Santa Cecília, com outros músicos. Ser músico, naquele momento pós-abolição, significava uma possibilidade de trabalho, embora não necessariamente de prestígio ou de riqueza. Significaram as artes, em especial, no nosso caso, a música, um nicho de trabalho para os negros, sendo na Bahia a alegria, a festa e a beleza, não só formas de expressão, mas também formas de ganhar a vida...

Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão e estudo da atuação das bandas e filarmônicas como mecanismos de desenvolvimento cultural da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Manuel Tranquillino. **Caderno de anotações, 1910-1924 (?)**. Salvador: Acervo de Jorge Ramos, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Minhas percepções**. Acervo Manuel Tranquillino Bastos. Salvador. Biblioteca Pública do Estado da Bahia, 1930 (?).
- BASTOS, Oscar; TEIXEIRA, Carlos D'Ávila. **Relação de obras musicais do Acervo do Maestro Manuel Tranquillino Bastos**. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia,

- BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. **Relação da produção musical de Tranquillino Bastos Existentes na Biblioteca Pública do Estado**. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia, 1973 (?).
- CARVALHO, Jeová de. **Europa descobriu na Bahia um semeador de orquestra**. Salvador, *A Tarde*, 24 de outubro de 1974.
- CASA DAS FILARMÔNICAS. Disponível em: <http://www.casadasfilarmonicas.org.br/casa.htm>. Acesso em: 16 jun. de 2003.
- CLODOMIR, P. **Manual completo do director de música ou Tratado de Organização das Sociedades Musicais Civis**. Traduzido por Manuel Tranquillino Bastos. Cachoeira: não editado.
- DANTAS, Fred. **Teoria e leitura da música para filarmônicas**. Salvador. Salvador: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas, 2003.
- HORTÉLIO, Lydia. **Manifestações musicais da Fazenda Grota Funda: uma comunidade rural no município de Serrinha-BA**. Relatório de pesquisa, Salvador, vol. I (trabalho não publicado), 1984.
- KIEFER, Bruno. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 1976.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed.. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENEZES, J. M. F. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 28, p. 145-163, 2007.
- QUERINO, Manoel Raymundo. **Artistas bahianos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.
- REIS, Igaiara. **Índio, compositor e trombonista da Banda Polícia Militar da Bahia “Maestro Wanderley”**. Entrevistado pelo autor em 03 de maio de 2003, Salvador. Gravação em fita cassete.
- SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará**. Brasília: Gene Gráfica e Editora, 1985.
- SANTOS FILHO, Juvino Alves dos. **Manuel Tranquillino Bastos: um estudo de duas obras para clarineta**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- \_\_\_\_\_. Bandas, filarmônicas e mestres de banda da Bahia: formação de músicos e cidadãos. **Revista da FAEBA; Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.15, p. 163-171, n. 26, jan./jun., 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)2005. Acesso em: ago. de 2009
- SCHEUERL, Hans. **Antropologia pedagógica: introducción histórica**. Barcelona: Herder, 1985.
- SCHWEBEL, Horst Karl. Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia. **Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n. 125, p. 1-57, mar., 1987.
- SILVA, Bernardo da, mestre de Banda. **Entrevistado** pelo autor em julho de 2002, Serrinha-Ba. Gravação em *mini disc*.
- TEIXEIRA, Carlos d’Ávila; BASTOS, Oscar. **[Relação de Obras do Acervo de Manuel Tranquillino Bastos.]**. Acervo Particular Jorge Ramos, Salvador. 1960 (?)
- TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- VEIGA, Manoel, professor da UFBA. **Entrevistado** pelo autor em 09 de junho de 2003, Salvador. Escrita.

## ANEXO:

## RELAÇÃO DE COMPOSITORES ENCONTRADOS NA CMTB

ALBERTAZZI, Henrique; ALVAREZ, Juan; ARAGÃO, José de [Souza] (1819-1904); ARAGÃO, Lourenço [José] de; ARAÚJO, Damião Barbosa de (1788-1856); BACH, Johann Sebastian (1685-1750); BASTOS, Anthenor (1889-? ); BASTOS, Durvalina (1879-? ); BASTOS, Guimardo (1887-? ); BASTOS, Manuel Tranquillino (1850-1935); BATTMANN, Jacques-Luis (1818-1886); BECUCCI, Ernesto (1845-1905); BELLINI, Vincenzo Salvatore Carmelo Francesco (1801-1835); BERGER; BIZET, Georges Alexandre César Léopold (1838-1875); BLANCO, José Modesto; BORGES, F.; BURALD (?), F.; BURALD (?), P. (?); C. F.; CAMELIER, J.; CAPITÃO LIMA; CARLTON, Carl; CARMO, Me. Do; CARVALHO, Prudencio de; CASTRO, S. Luiz; CAVALLINI, Ernesto (1807-1874); CERRUTI, Giuseppe (1803-1869); CHOPIN, Frederic (1810-1849); CHUECA Y VALVERDE; COELHO, Ruy (1889-1986); COLÁS, Francisco Libânio (1840?-1900?); COSTA, Eduardo; COSTA, Ernesto; CRÉMIEUX, Octave (1872-1949); CYRIACO, E.; DANTAS, João Manoel (1815-1874); DONIZETTI, Domenico Gaetano Maria (1797-1848); EBSER, Karl(t)?; EHRICH; ESPÍRITO SANTO, Antonino Manoel do; FRANCO, E. M.; FRANCO, M. P.; GOMES, Antonio Carlos (1836-1896); GONDIM, João Donizetti; GOTTSCHALK, Louis Moreau (1829-1869); GOUNOD, Charles-François (1818-1893); GUIA, João da; HAYDN, Franz Joseph (1732-1809); HONÓRIO, Joaquim; JOHNSTON, D.; JOYCE, Archibald (1873-1963); JUARRANZ, Eduardo López (1844-1897); KAULICH, Joseph (1872-1901); KLOSÉ, Hyacinthe Elanore (1808-1880); KOEHLER, Ernesto (1849-1907); KUHLAU, Friedrich Daniel Rudolf (1786-1832); LACERDA; LANCE, Gustave; LEHÁR, Franz (1870-1948); LINCHE, Paul; M. L. S. Cecilia; M. P. S. A; MASCAGNI, Pietro (1863-1945); MACEIÓ, Balbino Manuel de Pascos; MARCHETTI; MARIANI, G.; MAYEUR, Léon-Louis; MEDEIROS; MELLO, Guilherme Theodoro Pereira de (1867-1932); MENDELSSOHN BARTHOLDY, Jakob Ludwig Felix (1809-1847); METRA, Jules-Louis-Olivier (1830-1889); MEZZACAPO, Edouard (final 1800-1942); MILANO, Nicolino; MISAEEL, D.; MOREIRA, J. P.; MOREIRA, Joaquim Pedro; MÜIKENBERGER (?); NASCIMENTO, Ephifanio C. do; NERY; P. O.; PAOLETTI; PESSOA, F. M.; PICCHI, Ermano (1811-1856); PIERNÉ, Gabriel (1863-1937); PINZARRONE, E.; PUCCINI, Giacomo Antonio Domenico Michele Secondo Maria (1858-1924); RANSKI; REICHERT, Mathieu-André (1830-1880); REIS, Julio Cesar do Lago (1863-1933); RETTERER; SACRAMENTO, Irineu Antonio do; SACRAMENTO, Paulino; SALES, P. de O.; SANTA ISABEL, Luiz P.; SANTANA, Manuel Pedro; SCHILD, T. F.; SCHRAMMEI; SCHUBERT, Franz Peter (1797-1828); SCHULZ; SEIXAS, Aureliano; SERRANO SIMEÓN, José (1873-1941); SILVA, Francisco Manuel da (1795-1865); SILVA, Pattapio (1880-1907); SILVESTRE, J.; STRAUSS, Johann (?) (1804-1849); SULLIVAN; SUPPÉ, Franz Von (1819-1895) (Francesco Suppé Demelli/Francesco Ezechiele Ermenegildo Cavaliere Suppé Demelli); TERSCHAK, Adolf (1832-1901); TOMÉ; TORRES, Miguel dos Anjos de Sant' Anna (1837-1902); VERDI, Giuseppe Fortunino Francesco (1813-1901); VILLELA, Cezario F.(?) Glez (?); WALDTEUFEL, Émile (1837-1915); WALTER, Carlo Graziani (?); WEBER, Carl Maria Friedrich Ernst Von (1786-1826); WIENIAWSKI, Henry (1835-1880); ZABALZA, D.; ZIEHRER, Karl Michael (1843-1922).

# 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](http://www.revistadafaeeba.uneb.br), ou podem ser informados 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 da editora executiva da revista Liege Fornari: [lsitja@uneb.br](mailto:lsitja@uneb.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, os gráficos, as 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.

**c) 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 FAEBA**: 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/Atual/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, 60 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 30 mil caracteres com espaços; 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. Desse modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

#### **Para contatos e informações:**

Administração

E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Tel. 55.71.3117.2316

Editora executiva

E-mail: [lsitja@uneb.br](mailto:lsitja@uneb.br)

Tel. 55.71.3353.2971 / 55.71.9926.5886 / 55.71.8106.4930



# 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](http://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 Liege Fornari: [lsitja@uneb.br](mailto:lsitja@uneb.br). In should be explicited 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/atual/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 60 000 characters and not less than 30 000 characters (including spaces). **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 keywords.

**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](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

phone: 55.71.3117.2316

Editor

E-mail: [lsitja@uneb.br](mailto:lsitja@uneb.br)

